

HISTORIA DE LA  
EDUCACIÓN EN MÉXICO



VOLUMEN 3

**La educación  
en México  
desde sus regiones**

TOMO I

—◆—

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

Coordinadores

Colección editorial

# HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

*Coordinador general*



## **1. Historia de la educación novohispana y decimonónica**

(tomos I y II)

María Guadalupe Cedeño Peguero

*Coordinadora*

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

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Francisco Alberto Pérez Piñón

Salvador Camacho Sandoval

*Coordinadores*

## **3. La educación en México desde sus regiones**

(tomos I y II)

Stefany Liddiard Cárdenas

Guillermo Hernández Orozco

Cirila Cervera Delgado

*Coordinadores*

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

Ana María del Socorro García García

Julieta Arcos Chigo

*Coordinadoras*

## **5. Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España**

Agustín Escolano Benito

Elida Lucila Campos Alba

*Coordinadores*







HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

VOLUMEN 3

La educación en México  
desde sus regiones

TOMO I



## **Sociedad Mexicana de Historia de la Educación AC**

Consejo Directivo 2019-2021

### **Presidente**

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín  
Universidad Autónoma de Chihuahua

### **Vicepresidenta**

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

### **Secretaría Académica**

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

### **Secretaría de Organización**

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

### **Tesorería**

Dr. Francisco Alberto Pérez Piñón  
Universidad Autónoma de Chihuahua

### **Vocales**

Dra. Mireya Martí Reyes  
Universidad de Guanajuato

Dra. Marisol Vite Vargas  
Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo

Dr. Guillermo Hernández Orozco  
Universidad Autónoma de Chihuahua

Dr. Salvador Camacho Sandoval  
Universidad Autónoma de Aguascalientes

### **Comité Consultivo**

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

Dra. Cirila Cervera Delgado  
Universidad de Guanajuato

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

# HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

VOLUMEN 3

## La educación en México desde sus regiones

TOMO I

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



UNIVERSIDAD DE  
GUANAJUATO



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

México, 2022

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

*Historia de la Educación en México*

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

Primera edición: 2022

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

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

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

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

Derechos reservados, 2022

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

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

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

ISBN: 978-607-99647-6-4

Editado y producido en México.

# ÍNDICE

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

## DESARROLLO EDUCATIVO EN SUS DIFERENTES ÉPOCAS

La educación preescolar en Ciudad Juárez, Chihuahua. La atención a la infancia en la primera mitad del siglo xx <i>Evangelina Cervantes Holguín</i> .....	31
---	----

Entre el anhelo y la imposibilidad: la oferta educativa en Durango como motivo de movilidad estudiantil (1952-2002) <i>Misael Armando Martínez Ranero</i> .....	61
---	----

La Escuela Normal Superior de México y los procesos democráticos de 1972-1983 <i>Flor Marina Pérez López</i> .....	81
--	----

## EDUCACIÓN, INSTITUCIONES Y GREMIOS

La empatía como recurso didáctico en la enseñanza de la historia, el caso de la Universidad Autónoma de Chihuahua <i>Stefany Liddiard Cárdenas y Guillermo Hernández Orozco</i> .....	105
---	-----

Los primeros edificios escolares en México y Argentina. El espacio creado por el Estado para la educación de los ciudadanos a fines del siglo xix <i>Francisco Hernández Ortiz</i> .....	127
---	-----

La práctica botánica en el <i>Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"</i> , 1898-1910 <i>Rodrigo Antonio Vega y Ortega Baez</i> .....	157
---	-----

La Escuela Normal del Estado de Hidalgo (1943-1972) y el origen de una identidad regional docente <i>Gonzalo Aquiles Serna Alcántara</i> .....	185
--	-----

FRONTERAS Y VINCULACIONES

El contexto educativo de la frontera norte bajacaliforniana de su autonomía al poder federal, 1915-1936 <i>Brenda Hernández Cazares</i> .....	219
---	-----

La profesionalización de la historia en Chihuahua. La aportación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez <i>Paola Juárez Méndez</i> .....	249
---	-----

TRAYECTORIAS, ACTORES Y MAGISTERIO

El magisterio poblano de los años veinte: diferentes vías de sobrevivencia ante su deplorable situación económica <i>Estela Munquía Escamilla</i> .....	277
---	-----

Los contextos: más que una escenografía en la historia de la educación de mujeres en Guanajuato, México <i>Cirila Cervera Delgado y Mireya Martí Reyes</i> .....	297
--	-----

Participación educativa femenina en la Universidad Veracruzana. Escuela de Enfermería y Obstetricia (1931-1968) <i>Raquel de Jesús Vélez Castillo</i> .....	321
---	-----

Acerca de los autores .....	355
-----------------------------	-----

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### REFERENCIAS

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

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

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

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

## INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS  
GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO  
CIRILA CERVERA DELGADO

## PRÓLOGO

# *MUCHOS MÉXICOS,* MUCHAS EDUCACIONES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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



DESARROLLO EDUCATIVO  
EN SUS DIFERENTES ÉPOCAS



LA EDUCACIÓN PREESCOLAR  
EN CIUDAD JUÁREZ, CHIHUAHUA.  
LA ATENCIÓN A LA INFANCIA EN  
LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

Evangelina Cervantes Holguín

Si el siglo XX se vislumbró *El siglo de los niños*, tal como lo llamó Ellen Key en el libro del mismo nombre en 1900 (Rubio y Sanchidrián, 2021), el siglo XXI podría considerarse *El siglo de las infancias*—hoy, desde la nueva sociología de la infancia se reconoce la multitud de formas de encarnarla, en tanto la infancia se configura en la intersección de género, raza, clase social, etnia, entre otras categorías de privilegio/opresión (Cervantes, 2021)—. Mientras durante la última parte del siglo XX “se produjo una inflexión en la visión positiva acerca de la historia de la infancia” (p. 13) al mejorar las condiciones familiares, educativas y de salud debido a una mayor concientización social sobre sus derechos y la protección de estos, en la segunda década del siglo XXI la acción mundial se organiza en favor de los derechos de la niñez frente a las problemáticas actuales: discriminación, explotación, abuso sexual, violencia de género, migración, cambio climático, carencia de agua potable, entre otros. En el ámbito educativo, la aspiración refiere a garantizar el “acceso a una educación inclusiva y de calidad [donde puedan] aprender en entornos seguros y protectores” (UNICEF, 2021, p. 59).

En el marco de las políticas y programas orientados al desarrollo de la primera infancia destaca la educación preescolar para contribuir entre la niñez al “proceso continuo de adquisición de habilidades y destrezas (...) en los ámbitos de la cognición, el lenguaje y el desarrollo motor, social y emocional” (p. 107). En América Latina, las primeras iniciativas –inspiradas en el movimiento pedagógico de la *escuela Nueva, escuela Activa* o *del Trabajo* a partir de los planteamientos de Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Montessori, Dewey, Decroly, entre otros (Luzuriaga, 1928)– se enfrentaron a múltiples obstáculos, principalmente a la falta de reconocimiento del derecho de las infancias a recibir una educación acorde a sus necesidades, intereses y características. Así, los centros iniciales de atención educativa de los párvulos se crearon en Argentina (1823), Brasil (1875), México (1883), El Salvador (1886), Uruguay (1892), Cuba (1899), Ecuador (1900), Perú (1902), Bolivia (1906) y Panamá (1908) (Peralta y Fujimoto, 1998).

En México, las primeras acciones para atender a la población infantil menor de seis años, ubicadas entre 1881 y 1883, se enfrentaron a diversas dificultades pese a ser “plenamente aceptada[s] ya en otras naciones” (Zapata, 1951, p. 12). La importancia de brindar una opción formativa a la niñez mexicana en esta edad fue un aspecto a discutir durante el Congreso Nacional de Instrucción Pública, llevado a cabo en diciembre de 1889. En aquel primer encuentro, que convocó a los delegados en cada estado y directores de las Escuelas Normales del país, las Escuelas de Párvulos –término derivado de la expresión francesa *L'école maternelle*– se definieron como aquellas encargadas de “la educación de los niños, precisamente entre cuatro y seis años, con el objeto de favorecer su desenvolvimiento físico, intelectual y moral” (*Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1889, p. 309).

En el camino de la enseñanza de párvulos hacia la educación preescolar destacan los pasos de las *educadoras* y *directoras de párvulos* –términos que desde 1927 se incorporaron a la administración educativa para distinguir a las docentes de los jardines de niños del

profesorado<sup>1</sup> de educación primaria (González y Palencia, 2015; SEP, 1927)–, como Estefanía Castañeda, Bertha Domínguez, Silvina Jardón, Leonor López Orellana, María Oropesa, Carmen Ramos, Berta von Glumer, Elena Zapata y Rosaura Zapata, quienes impulsaron la formación de educadoras y la construcción de los primeros jardines de niños –término regionalizado de su equivalente alemán *kindergärten*, acuñado por Friedrich Fröbel en 1840 para aludir al “jardín formado con niños” (SEP, 1934, p. 325)– (Galván y Zúñiga, 2002; Pichel, 2020; Zapata, 1951).

Mientras en América Latina el primer jardín de infantes público se fundó en Uruguay en 1892, a iniciativa de la profesora Enriqueta Compte y Riqué (1866-1949), que impulsó un estilo propio del sistema froebeliano (Peralta y Fujimoto, 1998; Pichel, 2020), en la capital de México el Jardín de Niños “Federico Froebel” se instauró en enero de 1904 a cargo de la profesora Estefanía Castañeda (Zapata, 1951); por su parte, en el estado de Chihuahua, el Jardín de Niños “Lerdo de Tejada” –hoy “Carmen Meza de Hernández”– se instauró en la capital el 1º de octubre de 1929, bajo la dirección de la profesora Aurelia Agüero Esquivel, egresada de la Escuela Normal de Educadoras del Instituto Científico y Literario (ICL) (Almada, 1984; Larios y Hernández, 2008). El inicio de la educación preescolar en Ciudad Juárez es incierto, hasta el momento se carece de investigaciones orientadas a reconstruir el pasado educativo en la región. En este sentido, el presente capítulo busca contribuir al conocimiento de la historia de la educación preescolar, sus protagonistas, propósitos, principios pedagógicos y condiciones del contexto.

Durante el cierre del siglo XX y el inicio del siglo XXI la historia e historiografía de la educación preescolar en Chihuahua representó un “tema poco socorrido por los investigadores educativos” (Hernández, 2010, p. 79). Con todo, en las primeras dos

---

<sup>1</sup> El término *profesor* se utilizaba desde 1890 para docentes que concluían la formación normalista y presentaban examen profesional; en 1908, se emplea *maestra* o *maestro* de primaria (González y Palencia, 2015).

décadas del siglo XXI la investigación se ha fortalecido a partir de la contribución de Guillermo Hernández y Martha Esther Larios, quienes de forma individual y colectiva han publicado ponencias, artículos, capítulos de libros y libros sobre el tema (Hernández, 2010; Larios y Hernández, 2008, 2012, 2013; Larios, Hernández y Pérez, 2013), sin embargo, la producción se ha concentrado en la capital del estado. Así, la historia de la educación preescolar en Ciudad Juárez se trata, como señala Luz Elena Galván en la introducción al texto de Zúñiga (2003), “una ‘historia de los silencios’ que aún se encuentra en construcción” (p. 91) o, como señalan León y Palacios (2020), en la historia de la ciudad “hay muchos huecos por donde es posible insertar las historias que no han sido recopiladas hasta hoy” (p. 77). Por lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo reconstruir las condiciones contextuales y pedagógicas que configuraron el desarrollo histórico de la educación preescolar en Ciudad Juárez durante el periodo de 1939 a 1952, a partir de la experiencia de los jardines de niños a cargo del Estado.

## METODOLOGÍA

Este trabajo se adscribe a la investigación histórico-educativa, entendida como aquella cuyo objetivo es el estudio de los problemas de la educación originados en el pasado mediante fuentes y técnicas históricas con el propósito de *mirar* el pasado con el presente; este enfoque se caracteriza por la permeabilidad de las fronteras entre las disciplinas, regiones y métodos de investigación (Kudlacova, 2016).

El surgimiento y devenir de la educación preescolar en Ciudad Juárez se contextualizó a fin de comprender “las causas, el contexto, los agentes y las consecuencias de la organización del sistema educativo para interpretar de forma holística el pasado” (Vázquez, 2018, p. 470). La investigación se realizó a partir de las fuentes primarias al alcance, para ello se recurrió a dos archivos: el Archivo de la 4ª Zona Escolar durante el periodo en que estuvo a cargo de la profesora Edwigis Rey de Quesada, integrante de la primera generación de la Escuela Normal de Educadoras (Her-

nández, Pérez y Evangelista, 2010) –según los documentos del archivo, la zona escolar estuvo ubicada desde 1947 y hasta 1977 en una sección de la Escuela Primaria 29–, y el Archivo del Jardín de Niños Estatal Revolución.

Con la intención de situar los eventos, se recurrió a diversos periódicos de circulación local, como *El Continental*, *El Paso Times* y *El Paso Herald Post*. Además, en apego al *giro visual* de la investigación histórico-educativa, se utilizaron diversas fotografías que fueron analizadas empleando los cinco pasos propuestos por Grosvenor y Rousmaniere (2016): lugar y tiempo de la imagen, forma y presentación, contenido, materialidad y significados.

Ciudad Juárez, fundada el 8 de diciembre de 1659 como Misión de Nuestra Señora de Guadalupe de los Mansos del Paso del Norte (Esparza, 1986), inicialmente se conformó como un asentamiento humano alrededor del río Bravo y el sistema de acequias; luego, con la llegada del tren, el desarrollo urbano se fincó en torno a las vías férreas. Gradualmente, la mancha urbana se estableció cerca del templo de La Misión y el monumento a Benito Juárez (León y Palacios, 2020). En términos geográficos, el estudio se sitúa en el sector denominado el *núcleo* de la ciudad (IMIP, 2020), consolidado en el comienzo del siglo XX por los barrios históricos del Barreal, Bellavista, Centro, Chaveña, Exhipódromo, Monumento y Obrera, que en conjunto constituyen “un entramado urbano, histórico, económico y social con rasgos y elementos comunes... [condensando] una memoria histórica y urbana de la ciudad que tiene como punto de partida las últimas décadas del siglo XIX” (p. 1).

## RESULTADOS

La presentación de los resultados se realiza atendiendo dos criterios: temporal y temático. En principio, se busca trazar una línea de tiempo que permita ubicar el desarrollo de la educación preescolar en la región; luego recuperar los hallazgos en ámbitos temáticos para contribuir a su reconstrucción.

## LA ESCUELA DE PÁRVULOS EN EL PASO DEL NORTE

En el estado de Chihuahua las escuelas para párvulos –como el “establecimiento de transición entre el hogar doméstico y la escuela primaria” (Flores, 1887, p. 244)– aparecen por primera vez como parte del servicio público en el año de 1889, a propuesta del cabildo del cantón Iturbide correspondiente a la capital del estado (Tlapal, 2008). Para octubre de 1896 este tipo de escuelas solo funcionaban en el distrito Iturbide (ver tabla 1).

Según la revisión elaborada por Rodríguez (1994), la primera escuela para párvulos en la antigua Villa de Paso del Norte se estableció en 1801, probablemente adscrita al curato a modo de *Escuela de Amiga*. En 1814 estas instituciones eran criticadas, particularmente, por la prisa de “muchos padres y madres indiscretos afectando un zelo [sic] activo porque sus hijos aprendan quanto [sic] antes la doctrina cristiana... ¿A qué van los niños? á jugar (aunque sentados) ... quatro [sic] ó seis horas al día” (Fernández, 1814, p. 59). Para Flores (1887), su surgimiento se generó ante la

Tabla 1. Escuelas oficiales en el estado de Chihuahua por distrito al 4 de octubre de 1896.

Distritos	De niños	De niñas	De párvulos	Adultos y cárcel	Mixtas	De indígenas
Iturbide	21	7	1	2	5	
Hidalgo	5	4			2	1
Bravos	11	4			2	
Camargo	9	6			3	
Jiménez	7	3				
Guerrero	9	2			3	
Andrés del Río	2	2				3
Rayón	1	1				
Arteaga	3	1				2
Mina	3					
Suma	71	30	1	2	15	6

Fuente: Ahumada (1896).

incorporación de las mujeres al mercado laboral y su necesidad de un lugar para el cuidado de sus hijos durante la jornada de trabajo.

Según el artículo 3º de la Ley de Instrucción Pública expedida en septiembre de 1897 (Ahumada, 1900), “la enseñanza oficial en el Estado será laica y gratuita, y se dividirá en primaria y preparatoria, incluyéndose en la primera la de párvulos y la de adultos”. En correspondencia al acuerdo nacional, la ley local especificaba en el artículo 15 que “las escuelas de párvulos serán mixtas y tendrán por objeto la educación física, moral é intelectual de niños y niñas de cuatro á seis años de edad”.

A partir de 1907, según la disposición de Justo Sierra, secretario de Instrucción Pública, se empleó el término *kindergarten* para referir a este tipo de educación. En 1928, con base en un proyecto de reforma cuyo propósito era la *nacionalización del kindergarten* para alejar el “temor de que la educación deje de ser totalmente nacional. La atmósfera que el chiquillo respira está saturada de la vida nuestra, de nuestra tradición, de nuestras costumbres, del paisaje mexicano único en belleza, y de la música nuestra” (SEP, 1934, p. 335), se instituyó la denominación “Jardín de Niños” (JN).

Para 1923 en el estado de Chihuahua se carecía de escuelas, particularmente en Ciudad Juárez, donde “más de dos mil quinientos niños [el 50% de la población en edad escolar]” (SEP, 1923, p. 466) no podían recibir la instrucción primaria. Según las autoridades, la razón se encontraba en la escasez de dinero; mientras, los ciudadanos aseguraban que el gobierno recibía

fuertes entradas por los derechos que pagan las cantinas y casas de juego... [por ello] muchos padres —dicen los quejosos— nos hemos visto obligados a enviar a nuestros hijos a trabajar al campo o a estudiar a escuelas de El Paso,<sup>2</sup> porque no existen establecimientos de enseñanza o porque los pocos que hay se encuentran llenos de niños y los profesores son materialmente insuficientes para dar educación a todos ellos [p. 466].

---

<sup>2</sup> En el año escolar 1929-1930, 987 niños mexicanos residentes en Ciudad Juárez concurren a las escuelas de El Paso (Télez, 1931, p. 326).

En la ciudad, la llegada de inmigrantes —nacionales y extranjeros— significó la saturación de los servicios públicos. Según el estudio de León y Palacios (2020), las escuelas de educación primaria presentaron múltiples carencias. En 1925, el regidor de Educación “se quejaba de la poca asistencia de los niños a la escuela, pues preferían trabajar como lustradores de zapatos o de lo que fuera en las calles” (pp. 94-95).

#### LOS JARDINES DE NIÑOS ESTATALES. DIBUJANDO UNA HISTORIA

A nivel nacional, en 1928 se creó la Inspección General de Jardines de Niños, a cargo de la profesora Rosaura Zapata, para dar “cohesión y unidad doctrinaria a estos planteles” (Gallo, 1963, p. 395), además se estableció un programa tendiente a exaltar la personalidad del niño, los sentimientos de nacionalidad y enaltecer el trabajo de las educadoras.

El año de 1929 fue un periodo clave para el desarrollo educativo en el estado de Chihuahua, como muestra, en septiembre se realizó en la capital el Primer Congreso Pedagógico, constituyéndose “en un primer esfuerzo para instaurar una agenda educativa en la etapa posrevolucionaria... [que] obedecía fundamentalmente a situaciones derivadas de la introducción de la Escuela Activa” (Loera y Sandoval, 1999, p. 406). Por su parte, en la frontera se inauguró la Escuela Normal de Ciudad Juárez (El Continental, 1929). En el ámbito de la educación preescolar, en la capital se fundó la Escuela Normal de Educadoras, trastocando la formación del magisterio femenino e impulsando la participación de las mujeres en la atención de la infancia (Larios y Hernández, 2013; Larios, Hernández y Pérez, 2013), y se construyeron los primeros jardines de niños en el estado —el primero en la capital y el JN No. 2 “Estefanía Castañeda” en la ciudad de Camargo (Barrón, 1989)—.

En Ciudad Juárez se inauguró el Instituto Minerva, a cargo de la profesora Julia Mendoza “a petición de numerosos padres de familia... [que] tendrá los grados de Kindergarden, enseñanza elemental, superior y curso comercial” (El Continental, 1929, p. 8); asimismo se recibió la visita de la profesora Rosaura Zapata,

Inspectora General, y de la profesora Estefanía Castañeda, Jefa del Departamento de Jardines de Niños, como parte de las actividades “para reorganizar... [a aquellos] que se habían creado... en varias poblaciones de la república” (Ramos, 2006, p. 40). Este proyecto de transformación fue dirigido por la profesora Zapata desde 1928 ante “la necesidad de que en ellos se formara a niños netamente mexicanos, saludables, alegres, espontáneos y unidos” (Galván y Zúñiga, 2002, párr. 41). Durante su visita, inauguraron el Jardín de Niños –hoy, JN Federal “Benito Juárez”– en la esquina de I. Mejía y Constitución, que inició actividades en 1929, sin embargo, a partir de 1930 el antiguo edificio albergó a la primera secundaria de la ciudad –actualmente Secundaria Federal No. 1–. Mientras el edificio de la secundaria se construía en el icónico Parque Borunda, el destino de la comunidad del JN se desconoce. Finalmente, la Secundaria del Parque se inauguró en 1945 (IMIP, 2014; Staines, 2006) y el JN retomó las actividades en el viejo edificio que fue “demolido y en su lugar se construyó uno que cumple con las mismas funciones, realizado en base de ladrillo y bajo el esquema de las escuelas tipo comunes en la república mexicana” (Staines, 2006, p. 191). Además, el jardín fue “plantel pionero en la implementación de un programa de desayunos escolares” (IMIP, 2014, p. 140).

En 1936, el JN de la Escuela Federal “Emilio Carranza” – fundada en 1927 y reconstruida en los cincuenta (Esparza, 1991; Mascareñas, 1993)– fue “reorganizado... nombrándose como encargada a la educadora Carmen Gutiérrez [egresada de la Escuela Normal de Educadoras<sup>3</sup>] y como ayudantes a las maestras Josefina Gil y Gudelia Ruiz, así como acompañantes de música a la maestra Juana F. González” (El Continental, 1936). En diciembre de 1937, el JN de la Escuela Primaria 29 realizaba un festival a cargo de su directora, la profesora Dolores Galaviz y Rojas, con la participación del alumnado, docentes y autoridades educativas (El Continental, 1937).

---

<sup>3</sup> Según se muestra en la lista de asistencia del Curso de Psicología Infantil (Larios y Hernández, 2013).

En ese año, por decreto presidencial, los jardines de niños quedaron a cargo del Departamento de Asistencia Social Infantil (Vázquez, 1937). Así, en Ciudad Juárez a los jardines de niños se sumaron las guarderías en la atención a la población infantil. La primera guardería surgió a iniciativa de la Asociación Pro-Ciudad Juárez, conformada por particulares, comerciantes y rotarios. El General Juan Felipe Rico, miembro fundador y comandante de la Guarnición de la Plaza, cedió un terreno para establecer “un Jardín de Niños (Kindergarten) y un comedor, en el que diariamente [recibían] desayuno gratuito más de 300 niños” (El Niño, 1937<sup>4</sup>). En ese mismo año su directora, la profesora Guillermina R. de Meraz—una de las mujeres ilustres del estado (Barrón, 1989)—, realizó una fiesta infantil para recabar fondos “a beneficio del campo de juego [escolar]” (El Continental, 1937).

En el marco de las misiones culturales impulsadas por José Vasconcelos, entendidas como “un cuerpo docente de carácter transitorio que desarrolla una labor educativa en cursos breves para maestros y particulares” (SEP, 1933, p. 10), en mayo de 1934 llegó a Ciudad Juárez un grupo de docentes, entre los que se encontraban el profesor Francisco X. Aceves, encargado de música y canto escolar; el profesor Enrique Galindo, responsable de artes plásticas, y la educadora María Meza Flores, quienes se encargaron de construir “el teatro de títeres del kínder” (Marín, 2004, p. 164) y de ensayar “con los niños de los Kindergardens... el ballet infantil *Carnaval*” (p. 167).

En la capital del país, dado el “limitado número de los Jardines de Niños, la sociedad los [había] mirado como un privilegio de la clase rica” (Puig, 1926, p. 14), convirtiéndose en “instituciones aristocráticas a las cuales [concurrían] exclusivamente los niños

---

<sup>4</sup> Fue una revista mexicana con publicación entre 1935 y 1938, “dedicada a padres, madres, profesionistas y guardianes del niño para orientarlos en todos los problemas de Educación e Higiene, desde la Infancia hasta la Adolescencia” (El Niño, 1937, p. 1).

de familias acomodadas” (Sáenz, 1928, pp. 170-171), por lo que, desde 1927, se crearon

Secciones de Jardines de Niños anexas a las escuelas primarias, que de un modo especial, se ha procurado abrirlas en los planteles de las barriadas pobres. Estas Secciones representan, en verdad, el lazo de unión entre los Jardines de Niños y los cursos primarios [p. 171].

Para 1935 los servicios educativos del estado se supervisaban desde la Dirección General de Educación Pública, a cargo del profesor Manuel Chávez M. y siete inspectores. La Zona Norte se conformaba por los Distritos Bravos y Galeana, con cabecera en Ciudad Juárez (Quevedo, 1935). A partir del 10 de enero de 1938 el funcionamiento de la educación preescolar quedó a cargo de la profesora Aurelia Agüero García, quien se convirtió en la primera inspectora de los jardines de niños en el estado (Larios y Hernández, 2012).

En el caso de Ciudad Juárez, los documentos consultados muestran la existencia de los jardines de niños como instituciones anexas a las primeras escuelas primarias en la región (ver tabla 2), frecuentemente reconstruidas durante el periodo del presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940). Por ejemplo, en 1923, el Jefe del Departamento Escolar de la SEP informaba que se “proyectó... un Centro Cultural en Ciudad Juárez [La Chaveña] con la suma de \$39,000.00... que comprenderá Jardín de Niños, Escuela Primaria, Cursos de Artes Domésticas y Escuela Nocturna para Obreros” (SEP, 1923, p. 66). Finalmente, el Centro Escolar Revolución “se empezó a construir... en 1936 y se terminó en 1939” (Méndez, 2002, p. 34) y, probablemente con él, el JN No. 22.

La formalización de la educación preescolar se ubica en el proceso modernizador de Ciudad Juárez, iniciado en 1940 a consecuencia de la Segunda Guerra Mundial que provocó una demanda excepcional de materias primas y de mano de obra en las ciudades fronterizas del país, esto, además del turismo de jóvenes soldados norteamericanos radicados en El Paso, originó una importante derrama económica beneficiando a la ciudad. “La entrada de divisas

Tabla 2. Jardines de niños por escuela primaria, localización y fecha de fundación.

Jardín de Niños	Escuela Primaria	Localización	Fundación	Reconstrucción
Simón Bolívar No. 20*	Escuela No. 28	Monumento	Fundada en 1889	Se reconstruyó entre 1951-1952
Amado Nervo No. 21*	Escuela No. 29	El Barreal	Aparece en los registros como Escuela Núm. 2 de niñas desde 1896	Construida en 1904 y reconstruida en 1942
Revolución No. 22	Escuela No. 288	La Chaveña	Aparece en los registros desde 1917, a partir de 1921 como <i>David G. Berlanga</i> , y reconstruida en 1939 como <i>Centro Escolar Revolución</i>	Su construcción se inició en 1937 y finalizó en 1939
Francisco I. Madero** No. 23	Escuela No. 290	La Chaveña	Fundada como <i>Francisco I. Madero</i> en noviembre de 1930	
Benito Juárez No. 26	Escuela No. 467	Bellavista	Inició actividades como <i>Benito Juárez</i> el 21 de marzo de 1924	
Cinco de Mayo*** No. 27	Escuela No. 465	Barrio Alto	Fundada como <i>5 de Mayo</i> en septiembre de 1923	Reedificada en 1940
Gregorio M. Solís No. 28	Escuela No. 30	La Playa	Fundada como <i>Heroica Veracruz</i> en mayo de 1935	
Toribio Benavente No. 36	Escuela No. 32	Partido Romero	Fundada como <i>Toribio Benavente</i> entre 1947-1949	

\* Jardines de Niños inexistentes a la fecha.

\*\* En la documentación correspondiente al ciclo escolar 1963-1964 aparece con el nombre *Mi Patria es primero*. Según la semblanza autobiográfica de la profesora Teresa Ambriz Nuñez, publicada en Sánchez (2013), el jardín fue reconstruido, luego de un periodo de lluvias intensas, con la colaboración del entonces presidente municipal René Mascareñas (1956-1959) y la ayuda económica del ingeniero Antonio J. Bermúdez, por ello, durante un breve periodo recibió el nombre de JN *A. J. Bermúdez*.

\*\*\* En la documentación correspondiente al ciclo escolar 1963-1964 aparece con el nombre *Bucareli*, hoy JN *Paso del Norte* No. 1218.

Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo.

aumentó considerablemente y el ayuntamiento triplicó sus ingresos entre 1941 y 1942... [permitiendo] un auge de construcción y en toda la ciudad se realizaron mejoras” (Chávez, 1994, p. 181). En este periodo Ciudad Juárez contaba “con una población escolar de once mil quinientos niños y jóvenes en quienes se [cifraban] las esperanzas y el porvenir de esta frontera” (El Continental, 1941, p. 3).

Durante ese periodo, por mandato del presidente Manuel Ávila Camacho, los jardines de niños se reincorporaron a la SEP; en su mensaje señaló que “510 [planteles] entre oficiales, federales y locales incorporados y particulares... [matriculaban a] 15,600 niños en el Distrito Federal y 12,000 en los estados” (Zorrilla, 1988, p. 97). Así, los jardines de niños aparecen plenamente integrados “a la obra educativa general, y en ellos, se forma al niño de acuerdo con la realidad social, fíncando el trabajo en experiencias en el hogar, la comunidad y la naturaleza... capacitándolo para responder a las demandas que la vida le impone” (Gallo, 1963, p. 395). En la ciudad, durante la gestión del ingeniero Antonio J. Bermúdez (1942-1943) se fundó el JN No. 23 Francisco I. Madero anexo a la Escuela Primaria No. 290 (Chávez, 1986).

Desde 1946, en el estado de Chihuahua el servicio educativo se ofrece a través de dos subsistemas administrativos: el federal, que históricamente atiende a dos terceras partes de la oferta, y el estatal, que se ocupa del resto. A partir del 15 de agosto de ese año, el gobierno estatal creó el Departamento de Educación Pública a cargo del profesor Francisco R. Almada, haciéndose “responsable del funcionamiento de 26 jardines de niños y 402 primarias de las 900 escuelas existentes, a las que asistían 65634 alumnos, de los más de 82000 matriculados en ese año” (Loera y Sandoval, 1999, p. 407), mediante un organigrama compuesto por departamentos, niveles, inspecciones y direcciones de escuela. En los siguientes años el número de jardines de niños en la entidad se incrementó a 30. Como se observa en la tabla 3, las instituciones se clasificaban según el tipo de sostenimiento, ya sea a cargo del gobierno federal o estatal, de particulares o de las comunidades agrícolas o ejidales.

Tabla 3. Número de jardines de niños  
en el estado de Chihuahua (1951).

Tipo de sostenimiento	Número
Federales	3
Estatales	24
Irrigación	1
Particulares	2
Total	30

*Fuente:* Zapata, 1951, p. 144.

A finales de la década de los cuarenta, Larroyo (1947) elaboró un diagnóstico de la educación pública en el país a fin de, “luego de cuarenta años de iniciada la Revolución de 1910... establecer las bases de la acción futura” (p. 547). En su opinión, la educación preescolar presentaba las mayores deficiencias, en tanto

Si se considera que el número de niños en edad de frecuentar los Jardines de Niños es de 3.000,000 y que únicamente reciben los beneficios de esta educación 86,724, tendrá que admitirse que no más del 3% de los párvulos concurren a estos establecimientos [p. 548].

Según la propia profesora Zapata (1951), en el estado de Chihuahua “la educación preescolar... ha sido desde algunos años motivo de atención especial por parte del Gobierno del Estado... [destacando] un personal entusiasta y competente” (p. 143). Para septiembre de 1952, siendo la profesora Carmen Meza de Hernández inspectora de jardines de niños en el estado, y la profesora Edwigis Rey de Quesada inspectora de la 4a. Zona Escolar en Ciudad Juárez, los servicios de educación preescolar en la ciudad atendían a una población infantil de 704 alumnos mediante ocho jardines de niños anexos a las escuelas primarias estatales de la región (ver tabla 4).

Tabla 4. Jardines de niños en Ciudad Juárez (1952).

Nombre del jardín	Directora	Matrícula
Simón Bolívar No. 20	Concepción Cortés	50 alumnos
Amado Nervo No. 21	Virginia Arellano	120 alumnos
Revolución No. 22	Ana Ma. Aguilar	150 alumnos
Francisco I. Madero No. 23	Consuelo Aguilar	112 alumnos
Benito Juárez No. 26	Consuelo González	60 alumnos
Cinco de Mayo No. 27	Guadalupe Molina	120 alumnos
Gregorio M. Solís No. 28	Elvira Diéguez	40 alumnos
Toribio Benavente No. 36	Carmen Luján P.	52 alumnos

Elaboración propia con datos del Archivo de la 4ª Zona Escolar.

#### EL JARDÍN DE NIÑOS COMO LUGAR DE APRENDIZAJE Y PRÁCTICA DOCENTE

La vida escolar de los jardines de niños se describe a partir de los aspectos señalados por la SEP en 1955: pedagógico, técnico, administrativo y social (Ceniceros, 1955).

##### *Aspecto pedagógico.*

Este rubro refiere a las actividades que contribuyen al “desarrollo biopsíquico y funcional del niño” (p. 34). Según el oficio 599, con fecha del 9 de junio de 1952, la profesora Carmen Meza de Hernández solicitaba a la 4a. Zona Escolar

que las Directoras de las Escuelas Oficiales en donde se encuentran anexos los Jardines de Niños, se sirvan designar una maestra de primer año para las pruebas técnicas sobre el material gráfico, y enviar a esta Inspección por conducto de usted el por ciento obtenido de dichas pruebas, pues este dato nos va a hacer necesario para el próximo año Escolar para el primer grado del primer ciclo.

Al parecer, los ejercicios anteriores son parte del Plan de Mejoramiento Educativo, diseñado en 1947 por el profesor Luis Urías Belderráin —quien durante 1929 a 1931 laboró en Ciudad Juárez, de forma intermitente, en las Escuelas Primarias No. 28 y No. 288,

así como en la Escuela Secundaria Fronteriza (Franco, 2014)—, orientado a las educadoras a cargo del *grado transitorio*—término empleado por el profesor Urías para aludir al 3er. grado de educación preescolar— y al profesorado de 1er. grado de educación primaria, con la finalidad de adaptar nuevas técnicas, investigar problemas técnicopedagógicos, además de demostrar los resultados y difundirlos a través de publicaciones, conferencias y aplicaciones prácticas que, en conjunto, buscaban “aceptar que el nivel preescolar no era solo para tener *entretenidos* a los niños” (p. 87).

Según Franco (2014), la aportación más importante del legado del profesor Urías se encuentra en “el método integral” (p. 87). En el caso particular de los jardines de niños, su empleo requería de la aplicación de la *Prueba de madurez para la lectura, escritura y aritmética*, que se empleaba al inicio y al fin del ciclo escolar. Si bien desde 1889 se estableció que “la lectura y la escritura no deben formar parte del programa de las escuelas de párvulos” (*Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1889, p. 310)—idea que se mantiene en el plan de estudios vigente al señalar que “de ninguna manera se espera que los niños egresen de este nivel leyendo y escribiendo de manera convencional y autónoma” (SEP, 2017, p. 189)—, el profesor Urías insistía, mediante el material *Teoría y práctica del jardín de niños. Técnica preescolar para la madurez para la lectura-escritura*, en la importancia de este nivel para evitar “malos hábitos de escritura... [como] el callo y el calambre del escribiente” (Franco, 2014, p. 89). Durante el periodo de 1952 a 1968 los materiales elaborados por el profesor Urías con la colaboración de la Sección Técnica se utilizaron de forma obligatoria en todas las escuelas oficiales del subsistema estatal. En 1955 el profesor Urías, la profesora Ruiz—directora de la Sección Técnica de Educación Preescolar—y la profesora Agüero registraron la propiedad intelectual de los materiales enlistados en la tabla 5.

Entre los contenidos prioritarios del programa para los jardines de niños destacaba “la Música, Literatura Infantil y Material Didáctico conocido y de nueva creación” (Ceniceros, 1955, p. 35). Según los documentos consultados, a partir del 2 de octubre de

Tabla 5. Listado del Registro de Propiedad Intelectual.

20482	Luis Urías Belderráin y Dionisia Ruiz Burrola	Material para la madurez para la lectura escritura y aritmética para el segundo grado del jardín de niños	Did.
20484	Luis Urías Belderráin	Técnica preescolar para la madurez para la lectura escritura y aritmética	”
20483	Luis Urías Belderráin y Aurelia Agüero García	Material para la madurez para la lectura escritura y aritmética. Obra	”

*Fuente:* Secretaría de Gobierno, 1955, p. 7.

1951 se incorporó la profesora Elvira Diéguez como pianista de los jardines de niños de las escuelas No. 32 y No. 290. En febrero de 1952 las actividades musicales en la zona estaban a cargo de las profesoras Diéguez, Soledad R. de Patlán, Adela Z. de Parra y Beatriz Y. Martínez. Desde 1893, en apego a la Ley Reglamentaria de la Instrucción Pública en el Estado, la música, a través del canto coral, ocupaba un lugar importante. Durante varios años la SEP publicó diversas obras que contenían cantos para jardines de niños, incluso de la autoría de Rosaura Zapata con la colaboración de Manuel M. Ponce (SEP, 2011). En el festival que los jardines de niños organizaron con motivo del Día de la Madre, el alumnado participó con rimas, bailables diversos y la presentación especial de la orquesta Rítmica Infantil del JN No. 22. Para 1953, por iniciativa de la SEP, en el país se impulsó la formación de orquestas infantiles, entendidas como “la formación de pequeños conjuntos musicales entre los niños [entre los 5 y los 7 años] asistentes a los kindergardens [sic]” (Millán, 1953, p. 3).

#### *Aspecto técnico.*

Este rubro alude a todas las actividades efectuadas en los jardines de niños para renovar la labor educativa, incluye la realización de juntas periódicas con la Inspección Escolar, el intercambio entre

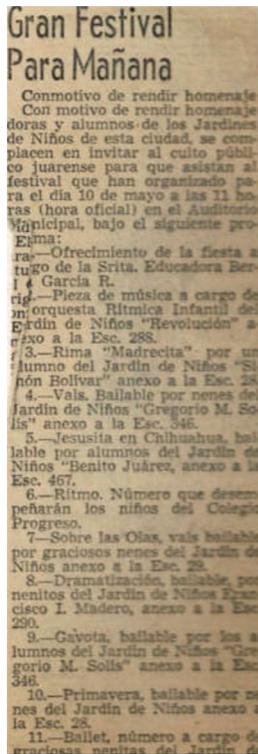


Figura 1. Nota relativa al festival con motivo del Día de las Madres.

*Fuente:* Archivo del Jardín de Niños No. 22.

educadoras de la República y del exterior, la participación en academias, así como la realización de exposiciones, concursos y festivales (Ceniceros, 1955).

Entre las actividades de intercambio académico destacan los encuentros entre docentes de ambos lados de la frontera, por ejemplo, entre el 17 y 22 de mayo de 1943 la División de Educación de la Universidad de Nuevo México organizó la visita de un grupo de docentes de Ciudad Juárez, entre ellos el profesor Ramón Espinosa Villanueva, Inspector Federal de Educación; la profesora Otilia Rombach, directora del Centro Escolar Revolución; la profesora Elisa Dosamantes, directora de la Escuela Primaria 5 de Mayo,

y la profesora Virginia Arellano, educadora del jardín anexo a la Escuela Revolución, quien sirvió como traductora (University of New Mexico, 1943). Según el informe presentado por el profesor Espinoza (1943),

La enseñanza de los jardines de niños (kindergarten) no pudimos apreciarla en toda su extensión, pero nos dimos cuenta de que funcionan anexos a las escuelas primarias. En este sentido estimo que el Departamento de Jardines de Niños de la Secretaría de Educación de México, a cargo de la señorita profesora Rosaura Zapata, autoridad indiscutible en la materia, está realizando un trabajo considerado como valioso en toda la América [p. 618].

En 1947, setenta maestros del sur de Nuevo México y Ciudad Juárez participaron en la primera reunión de la Organización Panamericana de Docentes, que incluyó una cena en el Hotel Cortez. En el evento, Nuevo México estuvo representado por diez invitados, mientras la comisión de Juárez estuvo integrada por la profesora Elisa Dosamantes, la profesora Galaviz, la profesora Francisca Dosamantes, la profesora Mendoza, la profesora Narcisca Primero y la educadora Arellano, entre otros (El Paso Herald Post, 1947, p. 4). El sobresaliente desempeño de la profesora Arellano fue reconocido el 29 de agosto de 1951 al ser nombrada directora del JN No. 20 “Amado Nervo”.

#### *Aspecto administrativo.*

Este rubro se relaciona con los datos estadísticos relativos a la inscripción y la plantilla docente. De la información mensual entregada por la profesora Otilia Rombach, directora del Centro Escolar Revolución No. 288, con fecha 30 de junio de 1948, en la tabla 6 se muestran los datos personales y profesionales del personal, destacando la escolaridad de las educadoras. La situación anterior era común en la época, por ello, la Dirección General de Educación Preescolar propuso que se establecieran “Cursos para Educadoras en las Escuelas Normales Estatales y en todas aquellas que de la Federación dependen... considerando que sólo

la preparación adecuada de las maestras de Jardines de Niños nos llevará a los mejores resultados en el trabajo” (Gual, 1948, p. 406).

Tabla 6. Información mensual de la labor escolar.  
Datos personales y profesionales de los maestros.

Nombre del maestro	Edad	Preparación profesional	Años de servicio	Sueldo mensual	Grupo a su cargo
Virgínia Arellano	33	Cert. Prim.	18	\$206.80	A. J. de N.
Berta García Rojas	21	3 años Comerc.	2	\$143.75	A. J. de N.
Maura Villegas	18	Inst. Prim.	1.10	\$143.75	A. J. de N.
Adela Z. de Parra	33	Inst. Prim.	0.7	\$143.75	Mus. A. J. de N.
Otilia Rombach	49	Tit. Normal	30	\$330.80	Directora

*Fuente:* Archivo de la 4ª Zona Escolar.

#### *Aspecto social.*

Este rubro incluye actividades como campañas de reforestación y de aseo, cívicas, deportivas y culturales, que dan cuenta de la diversidad de tareas realizadas en los planteles de educación preescolar.

La celebración del Día del Árbol fue impulsada por la Sociedad Forestal Mexicana en 1922 y reconocida oficialmente en 1932 (Unión Panamericana, 1933); en Ciudad Juárez se efectuaba los primeros días de febrero (AHCJ-AC, 25 de diciembre de 1893). Para 1901, el festejo del Día del Árbol se realizó entre los días 14 y 22 de febrero por invitación de las autoridades municipales e incluyó un discurso, la siembra de plantas y poda de árboles en diferentes partes de la ciudad (El Paso Herald Post, 1901). En el presente la ciudad es conocida por su clima extremo y entorno desértico, sin embargo,

En las primeras décadas del siglo veinte, Juárez era un lugar lleno de vida, no solo por la presencia humana, sino por la vegetación... [empero con los] cambios en el trazo urbano, se tumbaron álamos, olmos, fresnos, nogales y demás especies... Tal vez como un intento de remediar el cambio de paisaje o una respuesta ante, la tendencia mundial de reforestación y amor por los parques nacionales, el gobierno municipal, a partir de 1930, inició la compra masiva de árboles [León y Palacios, 2020, p. 86].

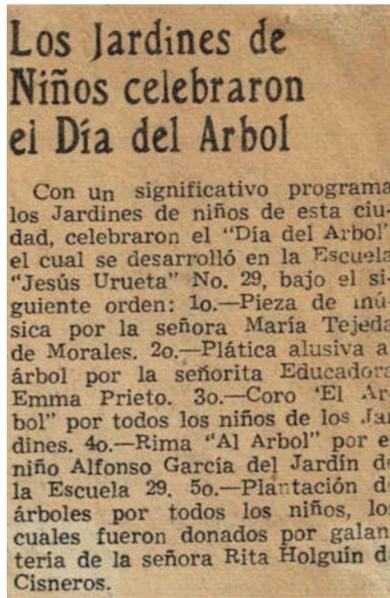


Figura 2. Nota de periódico referente al Día del Árbol.

*Fuente:* Archivo del Jardín de Niños No. 22.

En abril de 1951 el presidente Miguel Alemán decretó ese periodo como el Año del Árbol, señalando que:

Sexto. - Las Fiestas del Árbol como medio de propaganda educativa y de plantación de árboles simbólicos se realizará en todo el país en el mes de julio a fin de aprovechar la temporada de lluvias [Secretaría de Agricultura y Ganadería, 1951].

En correspondencia, el JN No. 21, ahora denominado "Jesús Urueta", fue el escenario del programa que los jardines de niños organizaron con motivo del Día del Árbol. El programa incluyó números musicales, conversaciones sobre el tema y la plantación de árboles. Los resultados de estas actividades aún pueden observarse en el patio del plantel.

En noviembre de 1951, los diversos jardines de niños de la ciudad se preparaban para participar en el Gran Desfile Infantil con motivo de la celebración de las Fiestas de Aniversario o Fundación



Figura 3. Árboles en el patio del Jardín de Niños “Jesús Urueta”.

*Fuente:* Archivo de la autora (8 de agosto de 2021).



Figura 4. Grupo de alumnos del jardín de niños ataviados como tenistas (1951).

*Fuente:* Archivo del Jardín de Niños No. 22.

de Ciudad Juárez. Estas fiestas se realizaban durante una semana alrededor del 8 de diciembre, e incluían la llegada de la “feria, danzas de ‘Matachines’, serenatas, bailes” (Sánchez, 1956, p. 247). Cada jardín colaboró con un número especialmente preparado para el evento, por ejemplo, los alumnos del JN No. 26 participaron con una gimnasia rítmica, los del JN No. 36 como golfistas y los del JN No. 22 con una orquesta infantil, un grupo de tenistas y otro de basquetbolistas (ver figura 4).

En la fotografía de la figura 5 se observa a la profesora Anita Aguilar, directora del JN No. 22, y a la profesora Consuelo Aguilar, directora del JN No. 23, encabezando el contingente magisterial en el desfile realizado el 20 de noviembre de 1939, con motivo del aniversario de la Revolución mexicana. A mediados de 1939, el presidente Cárdenas (1940) señaló: “en el próximo desfile veremos caminar a la Patria como una estructura armoniosa... El deporte, disciplina por dentro y por fuera, endurece ánimos y músculos” (p. 36). En correspondencia, en la imagen se observa la leyenda: “El deporte para una patria sana”.



Figura 5. Profesoras de jardines de niños del estado en desfile (1939).

Fuente: Archivo del Jardín de Niños No. 22.

## CONCLUSIONES

Con el presente trabajo se busca contribuir a la reconstrucción de las condiciones contextuales y pedagógicas en que se configuró la educación preescolar en Ciudad Juárez en la primera mitad del siglo XX. El acercamiento al Archivo de la 4a. Zona Escolar permitió ubicar el devenir de los jardines de niños a cargo del Estado, como un proceso paralelo a la consolidación de la educación primaria en la región en un periodo en que la ciudad transitaba por un trayecto identitario y de desarrollo urbano. La educación preescolar se gestó en medio de una etapa de bonanza económica, el reconocimiento de la SEP, la ausencia de una institución local para la formación docente y la multitud de tareas a su cargo: pedagógicas, técnicas, administrativas y sociales.

Entre las limitaciones del estudio se puede señalar la ausencia de trabajos que sirvan de referente, quizá porque se trata de investigaciones con mujeres y niños/as como protagonistas, “historias de un sector de la población que siempre ha vivido en desventaja” (León y Palacios, 2020, p. 78); además las fuentes de información histórica “se han ido reduciendo debido al saqueo de los fondos documentales, motivado por el descuido de las autoridades encargadas de resguardarlos y la irresponsabilidad de quienes han tenido acceso a ellos” (p. 78).

Lo anterior hace necesario incentivar nuevas miradas sobre la realidad educativa dada en el pasado, no solo para ampliar el conocimiento, sino porque no hacerlo contribuirá a un grave problema en la distorsión de la continuidad histórica de la educación en la región (Kudlacova, 2016). Las condiciones actuales de la educación preescolar —en el 2020, el IMIP identificó diversas dificultades que afectan a los jardines de niños en el centro de la ciudad: robos, falta de alumbrado público, basura, inundaciones, ausencia de población escolar— y los cambios en su devenir constituyen núcleos problemáticos para la investigación educativa. Por ejemplo, entre la escuela de párvulos y el jardín de niños, la docencia “inició en el

mundo y en particular en Chihuahua, México, como una actividad exclusiva de las mujeres” (Larios, Hernández y Pérez, 2013, p. 68); así, la educación preescolar en el país y la región se configuró en “la metáfora de la madre-jardinera y la infantilización de las maestras” (González y Palencia, 2015, p. 141). Actualmente, se alude a una profesión que avanza de la feminización a la paridad de género; con todo, los docentes varones mantienen una presencia mínima en los jardines de niños. Para el año 2016 “en la Ciudad de México su número no [llegaba] ni a 10” (Reyes, 2016, p. 88).

Hoy, en medio de la irrupción de la pandemia por COVID-19, el presente y futuro de las infancias reclama nuevas respuestas. “¿Qué pensaría Key al ver en las sociedades desarrolladas el bullying, la obesidad infantil, el consumismo o la explotación infantil?” (Rubio y Sanchidrián, 2021, p. 14), o, ¿qué pensarían Fröbel y Pestalozzi de la niñez que la escuela pone frente al monitor y en confinamiento para aprender?

#### REFERENCIAS

- AHCJ-AC [Archivo Histórico de Ciudad Juárez]. [Ramo Actas de Cabildo]. Ciudad Juárez.
- Ahumada, M. (1896). *Memoria de la Administración Pública del Estado de Chihuahua presentada a la Legislatura del mismo por el Gobernador Constitucional Coronel Miguel Ahumada*. Chihuahua: Imp. del Gobierno en Palacio.
- Ahumada, M. (1900). *Memoria de la Administración Pública del Estado de Chihuahua presentada a la Legislatura del mismo el 4 de Octubre de 1900 por el Gobernador Constitucional C. Coronel Miguel Ahumada*. Chihuahua: Oficina Tipográfica del Gobierno.
- Almada, F. R. (1984). *Guía histórica de la ciudad de Chihuahua*. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Barrón, M. (1989). *Mujeres chihuahuenses*. Chihuahua: La Prensa.
- Cárdenas, L. (1940). *Cárdenas habla!* México, D. F.: La impresora-Turanzas.
- Caniceros, J. Á. (1955). *Acción educativa del Gobierno Federal del 1o de septiembre de 1954 al 31 de agosto de 1955*. México, D. F.: SEP.
- Cervantes, E. (2021). Miradas de la infancia sobre la universidad del futuro. Aproximaciones a la investigación con niños. *Makóe Bilé*, (5), 20-35. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZBQ1dj>.
- Chávez, A. B. (1986). *Historia de la educación en el Estado de Chihuahua*. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua.

- Chávez, A. B. (1994). Evolución de la frontera, de Cárdenas a la Segunda Guerra Mundial. 1934-1945. En D. Piñera, *Visión histórica de la frontera norte de México* (t. V. *De la Revolución a la Segunda Guerra Mundial*, p. 172). Tijuana: UABJ.
- Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública* (1889). México, D. F.: Congreso de Instrucción.
- El Continental (1929, nov. 18). *Se inaugura la Esc. Normal de Cd. Juárez*.
- El Continental (1936, oct. 20). *Jardín para Niños*.
- El Continental (1937, jun. 7). *Fiesta infantil. Reúnen fondos para el Jardín de Niños de Ciudad Juárez*.
- El Continental (1937, dic. 7). *Festival del Jardín de Niños de la Esc. 29*.
- El Continental (1941, feb. 16). *La vida en Cd. Juárez, durante la última década se caracteriza como en ninguna otra*.
- El Niño (1937). *Una preciosa labor de cooperación social. El esfuerzo de particulares en pro de la infancia es altamente meritoria* [E. G. Fox y G. Galván, eds.]. *El Niño. La Revista de las Madres*, 2(3), 22-23.
- El Paso Herald Post (1901, feb. 20).
- El Paso Herald Post (1947, mar. 11). *Spanish teachers organize*.
- Esparza, I. (1986). *Monografía histórica de Ciudad Juárez*. Ciudad Juárez: Imprenta Lux.
- Esparza, I. (1991). *Monografía histórica de Ciudad Juárez* (t. II). Ciudad Juárez: Imprenta Lux.
- Espinosa, R. (1943). Lo que vimos en las escuelas del estado de Nuevo México. *Boletín de la Unión Panamericana*, (77), 614-618.
- Fernández, J. J. (1814, mar. 31). El proyecto sobre las escuelas. *El Pensador Mexicano*, pp. 59-66.
- Flores, M. (1887). *Tratado elemental de pedagogía*. México, D. F.: Oficina Tip. de la Secretaría de Fomento.
- Franco, M. C. (2014). Luis Urías Belderráin: notable formador de docentes en Chihuahua (1907-1975). En J. A. Trujillo (ed.), *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* (pp. 67-96). Chihuahua: ENSECH/REDIECH.
- Gallo, V. (1963). La educación preescolar y primaria. En *México. Cincuenta años de Revolución* (pp. 390-395). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Galván, L. E., y Zúñiga, A. (2002). De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar. En L. E. Galván (ed.), *Diccionario de historia de la educación en México*. México, D. F.: CIESAS. Recuperado de: [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_25.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm).
- González, R. M., y Palencia, M. M. (2015). Rosaura Zapata: genealogía de una profesión. En *Colección Las maestras de México* (pp. 139-183). México, D. F.: SEP/INEHRM.

- Grosvenor, I., y Rousmaniere, K. (2016). El uso de materiales visuales en la investigación histórico-educativa. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, IV(8), 231-253. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v4i8.85>.
- Gual, M. (1948). *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1947-1948*. México, D. F.: SEP.
- Hernández, G. (ed.) (2010). *Estado de conocimiento de la investigación educativa en el Estado de Chihuahua* (vol. 5, *Historiografía de la educación*). Chihuahua: Gobierno del Estado.
- Hernández, G., Pérez, F. A., y Evangelista, J. L. (2010). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1934-1954*. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- IMIP [Instituto Municipal de Investigación y Planeación] (2014). *Plan maestro de desarrollo urbano del centro histórico de Ciudad Juárez*. Ciudad Juárez: IMIP.
- IMIP (2020). *Plan de renovación y recuperación urbana de los siete barrios históricos* (vol. 1, *Colonia Chaveña*, Á. R. Mora, ed.). Ciudad Juárez: IMIP. Recuperado de: [https://www.imip.org.mx/imip/files/barrios/P001\\_Chavena.pdf](https://www.imip.org.mx/imip/files/barrios/P001_Chavena.pdf).
- Kudlacova, B. (2016). History of education and historical-educational research in Slovakia through the lens of European context. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(11), 111-124. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.7>.
- Larios, M. E., y Hernández, G. (2008). Educación y sociedad en Chihuahua. Escuela Normal de Educadoras, 1929. *Synthesis* (43), 1-6. Recuperado de [http://portal.uach.mx/extension\\_y\\_difusion/synthesis/2008/06/12/Educacion.pdf](http://portal.uach.mx/extension_y_difusion/synthesis/2008/06/12/Educacion.pdf).
- Larios, M. E., y Hernández, G. (2012). Las maestras de párvulos, en la historia de la educación en Chihuahua durante las primeras décadas del siglo XX. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 1(1), 39-48. <https://doi.org/10.33010/recie.v1i1.474>.
- Larios, M. E., y Hernández, G. (2013). Los planes de estudio de la Escuela Normal de Educadoras en Chihuahua, 1929. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(6), 35-42.
- Larios, M. E., Hernández, G., y Pérez, F. A. (2013). Profesionalización de las maestras de párvulos durante las primeras décadas del siglo XX en Chihuahua. *Synthesis* (68), 65-72. Recuperado de <https://www.rediech.org/joomla30/images/k2/Perez-parvulos.pdf>.
- Larroyo, F. (1947). *Historia comparada de la educación en México*. México, D. F.: Porrúa.
- León, R., y Palacios, S. J. (2020). Barrios antiguos de Ciudad Juárez, una crónica. *Chihuahua Hoy*, (18), 75-111.
- Loera, A., y Sandoval, F. (1999). La innovación educativa en el proceso de descentralización en el estado de Chihuahua. En M. d. Pardo (ed.), *Federalización e innovación educativa en México* (pp. 399-498). México, D. F.: El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3dnrp6.12>.

- Luzuriaga, L. (1928). La escuela activa. *Revista de Educación Primaria*, 35(1), 46-49.
- Marín, N. (2004). *La importancia de la danza tradicional mexicana en el sistema educativo nacional (1921-1938): otra perspectiva de las misiones culturales*. México, D. F.: CONACULTA/INBA/Cenidi Danza/CENART.
- Mascareñas, R. (1993). *Anatomía y proyección de un municipio autónomo, 1956-1959*. Ciudad Juárez: Centro Editorial Universitario.
- Méndez, E. (2002). *Arquitectura transitoria: espacios de paso y simulación en la frontera México-Estados Unidos*. Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Millán, A. (ed.) (1953). La S. E. P. forma orquestas infantiles. *Psiquis. Revista Mexicana de Psicología de Higiene Mental*, 8(10).
- Peralta, M. V., y Fujimoto, G. (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina. Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Santiago de Chile: Organización de Estados Americanos. Recuperado de: <https://www.oas.org/udse/readytolarn/documentos/7.pdf>.
- Pichel, M. (2020, mar. 8). Enriqueta Compte y Riqué: la mujer que revolucionó la enseñanza en América Latina tratando a los niños “como plantas de jardín y no de invernadero”. *BBC News Mundo*. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-51676830>.
- Puig, J. M. (1926). *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1926* (t. X, núm. 18).
- Quevedo, R. M. (1935). *La acción civil del General de División Rodrigo M. Quevedo*. Chihuahua: Talleres Gráficos de la Nación.
- Ramos, F. (2006). Profra. Estefanía Castañeda y Núñez de Cáceres. En F. Ramos (ed.), *Galería de honor del magisterio Tamaulpeco* (t. I, pp. 31-44). Gobierno del Estado de Tamaulipas. Recuperado de: <https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2017/10/galeria-de-honor-del-magisterio-tamaulpeco-i.pdf>.
- Reyes, M. E. (2016). Estefanía Castañeda Núñez de Cáceres (1872-1937). En *Colección Las maestras de México* (vol. 2. *Educadoras y maestras*, pp. 65-102). Ciudad de México: SEP/INEHRM.
- Rodríguez, A. (1994). *Ciudad Juárez en la historia y la leyenda*. Ciudad Juárez.
- Rubio, J. L., y Sanchidrián, C. (2021). Presentación. En E. Key, *El siglo de los niños* (pp. 13-60). Madrid: Morata.
- Sáenz, M. (1928). *El esfuerzo educativo en México. La obra del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente (1924-1928)* (t. I). México, D. F.: SEP.
- Sánchez, J. (1956). *Calendario folklórico de fiestas en la República Mexicana*. México, D. F.: Porrúa.
- Sánchez, J. (2013). *Escuela Normal Nocturna de Ciudad Juárez. In memoriam*. Ciudad Juárez.

- Secretaría de Agricultura y Ganadería (1951, jul. 27). *Decreto que declara a 1951 Año del Árbol, dedicado a la forestación y reforestación nacionales*. *Diario Oficial. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, t. 187(23).
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1923). *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, t. I(4). México, D. F.: Talleres Gráficos de la Nación.
- SEP (1927). Capítulo III. Personal docente. En *Noticia estadística sobre la educación pública de México* (pp. 483-484). México, D. F.: Talleres Gráficos de la Nación.
- SEP (1933). *Las Misiones Culturales 1932-1933*. México, D. F.: SEP.
- SEP (1934). *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública* (t. II. *Documentos*). México, D. F.: Talleres Gráficos de la Nación.
- SEP (2011). *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública*. México, D. F.: SEP.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Gobierno (1955, ago. 9). *Diario oficial. Órgano del Gobierno Provisional de la República Mexicana*, 211(34).
- Staines, E. R. (2006). *Inventario de monumentos históricos y edificios relevantes de Ciudad Juárez (versión corregida)*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Télez, M. (1931). *Memoria de la Secretaría de Relaciones Exteriores de agosto de 1929 a julio de 1930 presentada al H. Congreso de la Unión* (vol. I). México, D. F.: Secretaría de Relaciones Exteriores.
- Tlapapal, S. (2008). La educación primaria en Chihuahua a finales del siglo XIX. En *Chihuahua Hoy* (pp. 37-76). Ciudad Juárez: UACJ.
- Unión Panamericana (1933). Labor forestal y hortícola en México. *Boletín de la Unión Panamericana*, 138.
- University of New Mexico (1943). *Biennial Report. School of Inter-American Affairs*. New Mexico: UNM.
- UNICEF [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia] (2021). *Compromisos básicos para la infancia en la acción humanitaria*. Nueva York: UNICEF. Recuperado de: [https://www.unicef.org/media/84096/file/Core%20Commitments%20for%20Children%20\(Spanish\).pdf](https://www.unicef.org/media/84096/file/Core%20Commitments%20for%20Children%20(Spanish).pdf).
- Vázquez, C. (2018). Los inicios de la red escolar para las niñas gaditanas. En E. Alcalde, S. Núñez, y L. Trujillo (eds.), *Nuevas aportaciones sociológicas: género, psicología y sociedad* (pp. 467-480). Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, G. (1937). *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1936-Agosto de 1937. Presentada al H. Congreso de la Unión por el licenciado Gonzalo Vázquez Vela. Secretario del ramo* (t. I). México, D. F.: SEP.
- Vázquez, J. L. (1998). *¿Por qué se llama así la calle donde vivo? Historia del nombre actual de las calles de Ciudad Juárez*. Ciudad Juárez: Gobierno Municipal.

- Zapata, R. (1951). *La educación preescolar en México*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- Zorrilla, S. (1988). *50 años de política social en México. De Lázaro Cárdenas a Miguel de la Madrid*. México, D. F.: Editorial Limusa.
- Zúñiga, M. A. (2003). La educación preescolar, siglos XIX y XX. En L. E. Galván, S. Quintanilla, y C. I. Ramírez (eds.), *La investigación educativa en México 1992-2002* (vol. 10. *Historiografía de la educación*, pp. 127-130). México, D. F.: COMIE.

ENTRE EL ANHELO Y LA IMPOSIBILIDAD:  
LA OFERTA EDUCATIVA EN DURANGO  
COMO MOTIVO DE MOVILIDAD  
ESTUDIANTIL (1952-2002)

Misael Armando Martínez Ranero

La década de 1940 marcó el inicio de la urbanización como parte prioritaria de la agenda política nacional; de manera paralela se apostó por la industrialización y con ello la economía mexicana vivió un periodo de crecimiento sin precedentes. Sin embargo, la bonanza no se extendió por todo el territorio ni se filtró hacia todas las capas de la población. Las principales oportunidades para el desarrollo académico y laboral se concentraron en unas cuantas ciudades del país, entre las que despuntó la Ciudad de México, al tiempo que el Estado amplió los canales de acceso a las clases medias, lo que implicó el ensanchamiento de ese sector (Loaeza, 1988).

En el presente capítulo se contrastan algunas características educativas del estado de Durango con las de la Ciudad de México, dentro de un contexto que propició la reproducción de un discurso que invitaba a la juventud mexicana a optar por una carrera profesional como vía de ascenso socioeconómico. La cantidad y la calidad de los establecimientos escolares en el entonces Distrito Federal superaban ampliamente a lo ofertado en la provincia, por lo menos así lo manifestaron quienes habían emigrado para estudiar en

la ciudad, lo que ayudó a construir distintos imaginarios colectivos, reforzados a su vez por las cifras oficiales.

Para poder analizar esos imaginarios, objetivo primordial de este trabajo, se cuenta con el apoyo de los testimonios orales y escritos de un grupo de estudiantes duranguenses que arribaron a la Ciudad de México durante la segunda mitad del siglo XX;<sup>1</sup> alumnos que, dicho sea de paso, se adscribieron al “espíritu de logro” de su época y apostaron por la profesionalización como la ruta que habría de conducirlos al éxito laboral y, por ende, personal. La historia oral como metodología permite discutir el proceder de aquellos duranguenses en función de sus experiencias y expectativas, en el entendido de que las primeras son más subjetivas y de carácter individual, mientras que las segundas tienden a ser objetivas y de índole social.<sup>2</sup>

Así, con la entrevista focalizada como recurso metodológico se muestra cómo las personas vinculan las expectativas propias de su contexto con las experiencias subjetivas de un pasado recordado, resignificado y reconstruido desde su presente. Representaciones que, con apego a los preceptos teóricos de la movilidad social como categoría analítica (Mentz, 2003), constituyen la aportación histórica

---

<sup>1</sup> Las entrevistas, once en total, y la información mencionada se retoman de una investigación dedicada a la Casa del Estudiante Duranguense (CED) de la Ciudad de México (Martínez Ranero, 2018); espacio habilitado en 1952 que desde su fundación y hasta nuestros días tiene la finalidad de dar alojamiento a estudiantes de bajo nivel socioeconómico que optaron por continuar con su formación profesional en la capital del país.

<sup>2</sup> Reinhart Koselleck (1993) utiliza “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativa” como metáforas que ayudan a precisar ambas categorías. Para el autor, “la experiencia procedente del pasado es espacial, porque está reunida formando una totalidad en la que están simultáneamente presentes muchos estratos de tiempos anteriores, sin dar referencias de su antes o su después”; mientras que horizonte “quiere decir aquella línea tras la cual se abre en el futuro un nuevo espacio de experiencia, aunque aún no se puede contemplar”.

de este trabajo y ayudan a cuestionar si en la capital se aprendía “más y mejor” y si la educación era la llave que conjuntada con el esfuerzo y el sacrificio individual garantizaba el éxito en la vida dentro de un sistema de necesidades.<sup>3</sup>

Para efectos prácticos de la explicación, el texto se divide en dos secciones, las cuales, contrario a lo que sugieren sus nombres, no son mutuamente excluyentes, sino que se concatenan y en ocasiones se implican. De tal modo, en un primer momento se atiende la “realidad”, aquellos datos y cifras oficiales que posibilitan una lectura objetiva de las condiciones analizadas; por su parte, la segunda sección está dedicada a los “imaginarios”, a saber, la información y los testimonios que permiten una aproximación subjetiva al fenómeno en cuestión.

Cabe aclarar que la elección y el empleo de los binomios realidad-imaginarios y objetivo-subjetivo no fue casualidad, pero, lejos de ofrecer una disertación conceptual, baste aquí con mencionar que tales términos se utilizan como complementos y no como opuestos. Incluso, como parte de mi propuesta consideraré a las experiencias como reales y colocaré a las expectativas en el plano de los imaginarios para luego evidenciar cómo las unas pueden tener tanto de ficción y de verdad como las otras.

---

<sup>3</sup> De acuerdo con Ágnes Heller (1996), el afán universitario sería resultado de la racionalidad y funcionalidad dentro de un sistema de necesidades que permite elegir una o más formas de vida frente a otras; a saber, la profesionalización bien pudo constituir un cambio en la estructura de necesidades de carácter elitista que se arraigó con profundidad y que ofreció una alternativa social real generalizable durante el periodo en estudio.

## LA REALIDAD

*La intensa actividad económica, política y social de las zonas metropolitanas ha dado lugar a que las mayores oportunidades de tener acceso a la educación superior se concentren en ellas, lo que genera diferentes y graves problemas. Uno de ellos ha sido la concentración en tales zonas de los recursos humanos más altamente preparados, con la consecuente subocupación o desocupación y el marginalismo de dichos recursos en provincia; y otro, la migración interna hacia las metrópolis en busca de mejores oportunidades tanto educativas como sociales.*

VÍCTOR BRAVO AHUJA, secretario de Educación Pública, 1976.

La idea de la educación como llave de acceso a un mejor estatus socioeconómico cobró especial resonancia durante el llamado “milagro mexicano” (1940-1970), periodo en el que se vivió una marcada industrialización en las principales urbes del país. De acuerdo con Roger Hansen (2004), la modernización de la economía demandó fuerza de trabajo calificada, capaz de aplicar las técnicas y los conocimientos que pusieran en marcha la industria, las empresas, los negocios y los aparatos burocráticos nacientes. De tal suerte, el Estado habilitó nuevos canales de ascenso social en respuesta a las necesidades del momento.

De manera sistemática, las mejores alternativas tanto educativas como laborales se concentraron en pocas ciudades del país, principalmente en la Ciudad de México. Profesores, familiares y amigos intentaban convencer a los jóvenes alumnos de lo pertinente que les resultaría, dados los contrastes, trasladarse a la capital para continuar con su instrucción académica, sobre todo para el nivel superior. En ese sentido, a pesar de que el combate al analfabetismo y el aumento en la cobertura escolar fueron temas frecuentes de la agenda política, la distribución de instituciones destinadas a la formación profesional no fue del todo satisfactoria.

Los datos presentados por Piñera (2007) señalan que a mediados del siglo XX existían únicamente once universidades públicas estatales: Universidad Michoacana, Universidad del Sureste (antecesora de la de Yucatán), Universidad de San Luis Potosí, Universidad de Guadalajara, Universidad de Nuevo León, Univer-

sidad de Puebla, Universidad de Sonora, Universidad de Sinaloa, Universidad Veracruzana, Universidad de Guanajuato y Universidad de Coahuila.

De acuerdo con el mismo autor, el tránsito del México agrícola al urbano industrial impulsó la apertura de planteles para educación superior, y enuncia:

En esa atmósfera la década de los cincuenta vio surgir diez universidades estatales en los distintos rumbos de la geografía del país: Universidad de Querétaro, Universidad de Morelos, Universidad de Chihuahua, Universidad Juárez de Oaxaca, Universidad de Campeche, Universidad de Tamaulipas, Universidad del Estado de México, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Juárez de Durango y Universidad de Tabasco. En los sesenta fueron otras siete: Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad de Colima, Universidad del Carmen, Campeche, Universidad Autónoma de Zacatecas y Universidad Autónoma de Nayarit [Piñera, 2007, párr. 13].

En paralelo, los llamados Institutos Tecnológicos Regionales (IT) experimentaron una progresión similar a la de las universidades estatales. En 1948 se fundaron los institutos de Durango y de Chihuahua, ambos dependientes del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Para 1959, ya con siete IT en funcionamiento, la Secretaría de Educación Pública (SEP) tomó la dirección de los tecnológicos con la consigna de que en ellos se respondiera a las necesidades propias del medio social y geográfico, así como al desarrollo industrial de la zona en que se ubicaran. La década de los sesenta dio cabida a once institutos más, cifra casi triplicada por los 29 IT que se erigieron durante la administración echeverrista (1970-1976), para sumar un total de 48 a comienzos de los años ochenta (Arreola, 2007).

Dentro de esa línea de propagación, la gestión de Luis Echeverría se caracterizó por atender los establecimientos universitarios. Producto de la reforma educativa promovida desde el primer mes de su mandato se incrementó el subsidio que brindaba el gobierno federal a las escuelas estatales, pasando de 106 millones de pesos en 1971 a 1,203 millones en el último año del sexenio (Bravo y

Carranza, 1976). Asimismo se crearon las universidades autónomas de Ciudad Juárez, Aguascalientes, Chiapas y Baja California Sur; con ello, a excepción de Quintana Roo (1991), todos los estados de la República contaban con su respectiva universidad.

Se sugiere que la condescendencia de Echeverría con las universidades de provincia fue una medida conciliadora que respondió a los resabios del conflicto estudiantil de 1968. Empero, una lectura más suspicaz de la situación hace suponer que la descentralización de los institutos de enseñanza media y superior fue en realidad una estrategia de su gobierno para “evitar la concentración de un elevado número de estudiantes en un mismo espacio” (Huacuja y Woldenberg, 1976, p. 134); así, a través de la dispersión geográfica se intentó atenuar los movimientos estudiantiles.

Como haya sido, el establecimiento de dichas universidades no significó un cambio tangible en las condiciones educativas de la provincia respecto a la Ciudad de México. El apoyo federal para los planteles estatales era reducido, casi insuficiente, y el desequilibrio se evidenciaba tanto en la población escolar como en la infraestructura y el subsidio. La discrepancia de las opciones formativas de la capital en relación con las del interior de la República era notoria. En 1976 el entonces rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Guillermo Soberón, señaló que: “En el área metropolitana recibieron instrucción de bachillerato el 42% del total de alumnos del país y el 52% a nivel licenciatura, en una zona que sólo ocupa el 17% del total de la población” (El Universal, 1976).<sup>4</sup>

Además de la UNAM y el IPN, preponderantes en la formación de profesionistas, en la Ciudad de México se contaba con otras

---

<sup>4</sup> Precisamente durante el rectorado de Soberón (1973-1981) se implementó el Programa de Descentralización de Estudios Profesionales, por medio del cual se habilitaron cinco planteles de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), conocidas en la actualidad como Facultades de Estudios Superiores (FES) Cuautitlán, Acatlán, Iztacala, Aragón y Zaragoza, con las cuales, por su ubicación, se pretendió atender la demanda de educación superior en la zona conurbada de la Ciudad de México (Hernández, 2020).

alternativas: privadas, como la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) que existieron desde la década de los cuarenta,<sup>5</sup> y públicas, como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) que se estableció en 1974.<sup>6</sup> No obstante, la desigualdad académica asociada con la ubicación geográfica y con la posición social siguió siendo contrastante. Las condiciones de pobreza, dispersión y aislamiento fueron barreras que autoridades y educadores no pudieron franquear, la modernidad no consiguió permear en todo el territorio y para muchos la educación continuó siendo un privilegio,<sup>7</sup> reto y deuda del Estado (Greaves, 2011, p. 329).

De hecho, según Cecilia Greaves, el mencionado giro que se inició en los años cuarenta y que culminó con el México industrializado de los setenta no resultó enteramente provechoso:

---

<sup>5</sup> Este tipo de instituciones brindaron la oportunidad para que las élites se apartaran del sector público, puesto que, a su parecer, la expansión de la educación pública a nivel superior y la sucesiva incorporación de la clase media a tales espacios representó una pérdida de prestigio y calidad; situación que se agravó por el creciente activismo político de la izquierda en las universidades públicas. Por lo regular, aquellos que egresaban de escuelas privadas contaban con una mejor reputación académica y solían ocupar los puestos sobresalientes del mercado laboral. Con todo, durante los sesenta y setenta tan solo el 15% de los alumnos estaban inscritos en alguna universidad dependiente de la iniciativa privada, cifra que tampoco debe desestimarse (Levy y Székely, 1985, pp. 174-177).

<sup>6</sup> Vale la pena añadir la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM en 1971, la fundación del Colegio de Bachilleres en 1973 y la instauración del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en 1978, correspondientes al nivel medio superior.

<sup>7</sup> Este enfoque de la educación superior como un privilegio bien puede fundamentarse a partir de la composición de la pirámide educativa. Con base en las cifras correspondientes al ciclo escolar 1976-1977, periodo en el que se remarca el repunte de las inscripciones en dicho nivel, tan solo el 3.2% del total de alumnos inscritos en alguna institución educativa cursaban estudios de grado (Bravo y Carranza, 1976).

El acelerado desarrollo económico y la transición de la sociedad rural a la urbana e industrial subrayaron el valor de la escolarización, propiciando el incremento de las demandas educativas. Esta expansión dio a la educación una connotación democrática, pero no significó un beneficio uniforme para todos los sectores sociales. La supuesta igualdad de oportunidades, de la que tanto se hablaba, no llegó a alcanzarse, propiciando que la escuela, antes que actuar como factor de igualación social, se convirtiera en un elemento adicional de marginación. Se comprobaba una vez más la desigualdad regional y la disparidad entre las zonas rurales y urbanas ante los intereses y pautas tradicionales del financiamiento federal [2008, p. 327].

Los decretos estipulados desde la SEP y las intenciones unificadoras de los funcionarios de la Universidad Nacional no bastaron para paliar la brecha existente en lo que a infraestructura se refería; por ello, pese a que se destacó la apertura de las universidades e institutos estatales, los estudiantes continuaron gravitando hacia la capital. Para ese momento, además de la insuficiencia de espacios, era notoria la ausencia de pluralidad curricular. Es decir, las opciones que tradicionalmente se impartían en provincia (medicina, derecho, ingeniería y docencia) ya no eran del todo satisfactorias para las exigencias de la época, o cuando menos, las nuevas profesiones se antojaban atractivas.

Siguiendo con esa línea, en el caso concreto de Durango, los datos presentados por Castrejón y Pérez (1976) señalan que para 1973 la Universidad Juárez de Durango contaba con las siguientes carreras: Contador Público, Licenciado en Derecho, Médico Cirujano, Médico Veterinario Zootecnista y Enfermera General, oferta formativa que, en comparación con el resto de los estados, se encontraba por debajo de la media.<sup>8</sup> Pero, ¿caso esa limitación vocacional justifica a plenitud la renuencia de algunos jóvenes para continuar estudiando en su tierra natal?, ¿se trató de un anhelo o

---

<sup>8</sup> Mientras que en Durango se ofrecían cinco carreras, en ese mismo año el número promedio de opciones por estado era de siete; si bien parece no estar tan lejos de la media, la diferencia en relación con los estados más desarrollados en materia educativa era notoria (Castrejón y Pérez, 1976).

fue producto de la imposibilidad? Las respuestas no pueden ser homogéneas ni mucho menos irrefutables, habrá tantas variantes como estudiantes en las aulas, pero sí puede hablarse de tendencias, condicionantes e imaginarios.

Por lo tanto, las posibles respuestas ilustran, en menor o mayor medida, el pensamiento y la conducta de una generación. En el entendido de que, “en la historia, evidentemente, ser parte de una generación no significa única y primordialmente compartir una misma edad, sino un modo de estar en el mundo. En este sentido, lo que define y diferencia a una generación de otra está determinado por un horizonte de sentido que conforma este compartir un mundo” (Gilardi, 2001), ese horizonte de sentido transitaba por la profesionalización, lo que hizo de la Ciudad de México un destino recurrente y de las Casas de Estudiantes de Provincia (CEP) una parada obligada para aquellos jóvenes que no podían costear su educación.<sup>9</sup>

De acuerdo con las cifras del Archivo Histórico de la Secretaría de Salud (AHSS), para el año de 1952 cerca de 18 mil estudiantes provenientes de los estados solo cubrían sus necesidades básicas y algunos de ellos no contaban siquiera con lo más elemental.<sup>10</sup> Conviene entonces rastrear en los testimonios cómo fue que la búsqueda por satisfacer cualitativamente una necesidad —grupala

---

<sup>9</sup> A finales de la década de 1970 las autoridades reconocían la existencia de 263 CEP en la Ciudad de México. Las Casas comenzaron a habilitarse desde 1949 y prácticamente cada estado contaba con uno o más inmuebles destinados para los jóvenes que deseaban realizar sus estudios de nivel superior en la capital del país. Generalmente los gobiernos estatales pagaban las rentas de las viviendas y el gobierno federal otorgaba raciones alimenticias para los habitantes a través de la extinta Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) y de la SEP (Martínez Ranero, 2018).

<sup>10</sup> “Se estima en el Distrito Federal: 40 mil alumnos universitarios y técnicos, 5% con prestación asistencial. 60% o más vienen de provincia, de los cuales: 75% sólo cubre necesidades básicas o no, 15% satisfactorias condiciones y 10% holgadas. La SSA ayudó así: Comedores Universitarios, Pentatlón (2), en Escuelas (2), Instituto Politécnico Nacional, Becas, Comedores Estudiantiles (2) y Casa del Estudiante Tabasqueño” (AHSS, 1952, s.f.).

o individual— derivó en el éxodo de algunos duranguenses de sus comunidades. Para analizar esta situación se debe tomar en cuenta la línea centralizadora del gobierno federal que tuvo eco en el nivel estatal y local, a saber: la Ciudad de México es a los estados lo que las capitales estatales son a los municipios: el punto en el que se concentran las oportunidades.<sup>11</sup>

## LOS IMAGINARIOS

*Había la idea de que si tú salías a la Ciudad de México te preparabas mejor no tan sólo en lo profesional sino en la vida, y tenían razón.*

RUBÉN CÁRDENAS

Pensar que los estudiantes duranguenses decidieron su futuro académico con base en las estadísticas e informes de la Secretaría de Educación sería poco fundado, pero entonces, ¿cómo fue que llegaron a tal resolución? Pese a la variedad de respuestas, es aquí donde entran en la escena las experiencias y los imaginarios como elementos explicativos. Nos dice Rubén Cárdenas:

En aquel tiempo [años sesenta y setenta] las condiciones para la educación básica eran las mejores, ¡sí había!; hasta tu prepa la cumplías sin imprevisto. Que no era el caso para gente que venía de los municipios, el área rural es otra cosa, ahí ellos todavía batallaban, quizá de la secundaria para arriba porque ya la primaria la tenían más o menos resuelta, pero en la ciudad, que es donde yo nací y crecí, no había ningún problema más que para la profesional. La Universidad Juárez nunca ha tenido las carreras humanísticas que hemos deseado... y había que salir [Cárdenas, 2017].

Como si se tratase de un guion que todo duranguense debía memorizar, la disparidad entre la capital y las municipalidades relacionada con los espacios educativos es una condición que ningún

---

<sup>11</sup> De acuerdo con el anuario estadístico de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), fundada en 1950, para 1970 el 40.3% de los alumnos que cursaban el nivel superior lo hacían en las capitales de los estados y tan solo el 7% se instruía en el resto de las municipalidades (Ríos, 2001).

informante pasó por alto. Lastimosamente, comentan, es una brecha que aún no ha sido zanjada:

Yo cuando estudié la primaria [década de los sesenta] había buenas condiciones educativas, o sea, la educación básica. Los padres le cuentan a uno de la escuela en donde ellos estuvieron, de sus maestros, sus maestras, la directora, entonces le cuentan a uno, y al parecer aquí en la ciudad de Durango sí había suficientes escuelas para todos los chavos en aquel tiempo. No sé yo cómo estaban las condiciones educativas en los municipios, porque si ahora hay una gran diferencia entre la ciudad de Durango y los municipios, yo digo que en aquel tiempo era más pronunciada esa diferencia, ¿no? Durango se caracteriza todavía por ser un poco centralista en ese sentido, en el sentido educativo y en otros aspectos respecto a sus municipios [Navarrete, 2017].

Si quienes vivían en la capital atestiguaron las carencias, los oriundos de otras comunidades las padecieron:

En aquellos años cuando yo estudié la primaria [años sesenta] no había sexto año, solamente había hasta cuarto año en la primaria donde yo estudié, en mi población; entonces quinto y sexto los tuve que ir a hacer a otra escuela al siguiente pueblo, entonces yo me trasladaba en bicicleta todos los días, afortunadamente cerca, un par de kilómetros [...] La secundaria está a ocho kilómetros en la cabecera municipal, entonces, los tres años de secundaria me los aventé también en bicicleta, digamos, era la forma de traslado porque además en ese entonces no había muchos camiones ni coches colectivos, realmente el traslado más fácil era en bicicleta y pues uno de joven tiene la condición, la enjundia para moverse, ¿no?, está uno joven, entonces todo se le hace fácil, entonces, bueno, los dos años de primaria, los tres años de secundaria [Galindo, 2017].

Se trataba entonces de una relación directamente proporcional: a mayor grado académico, mayor distancia entre la escuela y su comunidad natal. Y así continuó:

Posteriormente me puse a estudiar en una escuela técnica, no pude entrar a la que yo quería, era una escuela técnica en la capital del estado que está a ochenta kilómetros de donde nací, intenté entrar en la

capital a una escuela forestal, hacer una carrera técnica, no sé si por suerte o no suerte no me quedé; a la larga pensé que a lo mejor fue buena suerte no quedarse porque realmente no había mucho trabajo para ese perfil [Galindo, 2017].

El testimonio es de Arturo Galindo, originario de Poanas, Durango, y sirve para ilustrar dos condicionantes de su entorno: por una parte, adscrita su familia a una “expectativa educativa”, de niño debió trasladarse diariamente para cumplir con un “requisito de vida” que, según refiere él mismo, era una costumbre de algunos que se plantearon como meta seguir en la escuela. Por otra parte, da la impresión de que la resolución de los jóvenes pendía entre estudiar lo que se impartía, les gustara o no, o salir de su región para acceder a otras alternativas. En todo caso, por lo menos con Arturo Galindo se cumplió a cabalidad con la relación directamente proporcional: recorrió dos kilómetros para cursar 5° y 6° de primaria, ocho kilómetros para asistir a la secundaria, ochenta kilómetros para alcanzar el nivel medio superior y cerca de novecientos kilómetros para ingresar a la universidad.

Circunstancias similares experimentaron y son narradas por el resto de los no capitalinos:

Yo tuve la necesidad de emigrar de mi pueblo [Cuahtémoc, Durango], soy de extracción campesina, a Durango para hacer la secundaria y la preparatoria, fui la última generación de preparatoria del Tecnológico de Durango. De ahí nos fuimos a México [García, 2017].

En consonancia con ello, Pedro Zapata menciona:

Cuando tuve que cursar la secundaria tuve que trasladarme de mi pueblo natal, Vicente Guerrero, a la ciudad de Nombre de Dios diariamente, cuarenta kilómetros de ida y cuarenta kilómetros de vuelta. Entraba a las siete de la mañana a la secundaria, entonces el camioncito tenía que salir a las seis y media para llegar a las siete en punto a la secundaria. Era una secundaria regional donde confluían varias comunidades, entre ellas Nombre de Dios, Vicente Guerrero, Súchil, Poanas, y algunas personas raras de aquí de la ciudad de Durango iban hasta Nombre de Dios. Ahí por hacer mi secundaria, con

esos grandes esfuerzos de parte de mi familia para darme el dinero para el camión de ida y de vuelta y la comida [Zapata, 2017].

Si existía rezago en la educación básica del estado, sobre todo fuera de la capital, con mayor razón se observan limitantes en los niveles superiores. Pretender encasillar el móvil de los ex-habitantes de la CED sería un ejercicio estéril, considerando que en la mayoría de los casos se trató de una decisión multifactorial. Sin embargo, aventurar un diagnóstico respecto a ello ayudaría a vislumbrar si fue necesario o solo conveniente que continuaran su formación académica en otra ciudad.

Bajo esa línea, de acuerdo con el análisis de los discursos contruidos pueden contemplarse dos vertientes principales que motivaron tal resolución: por un lado, aquellos para quienes fue necesario acorde con sus intereses vocacionales, tomando en cuenta que la oferta educativa local no cubría muchas de sus preferencias; por el otro lado, los que creyeron conveniente dirigirse a la Ciudad de México para obtener una mejor preparación. Lo que denota que las deficiencias fueron cuantitativas, pero también cualitativas.

Con base en una relación de miembros que habitaron la CED entre 1980 y 1993 –concluyeran o no sus estudios– se percibe que las carreras más demandadas por ellos no se impartían en su entidad natal. De los 55 estudiantes que contiene la lista, 25 cursaban alguna ingeniería; 15 alumnos optaron por las ciencias sociales, economía principalmente; siete se inscribieron en arquitectura y los ocho restantes se repartieron entre filosofía, biología, topografía, un normalista y, contraviniendo las reglas de la Casa,<sup>12</sup> dos estudiaban preparatoria (ACED, 1993).

---

<sup>12</sup> Contravenían las reglas de la CED porque uno de los requisitos de ingreso era estar inscrito en alguna institución de nivel superior. En total eran ocho los documentos que debían presentar los interesados ante la comisión encargada de las admisiones: copia del acta de nacimiento, para acreditar que eran duranguenses; carta de buena conducta del bachillerato, para defender la idea de que serían residentes disciplinados; certificado médico; carta de insolvencia económica, casi siempre emitida por el presidente de su municipalidad para

Aunque debe tomarse con reservas, esa muestra es representativa de un periodo de la CED que coincide con el cese del apoyo gubernamental y, por ende, con su etapa más complicada.<sup>13</sup> No obstante, las condiciones internas del inmueble, significativas para otras cuestiones, no trastocaron sustancialmente la determinación de quienes a él arribaban, ya que esa decisión se tomaba desde Durango, esencialmente a partir de factores externos a la Casa como los deseos y las aspiraciones personales o bien, apegados a la teoría de las necesidades, desde las carencias y restricciones propias del plano físico y social.

Una de esas carencias es evidenciada desde la voz de los informantes, pero, soslayando suspicacias, las cifras de la lista anterior arrojan un veredicto parecido. Me refiero a la baraja limitada de carreras pertenecientes a las ciencias sociales en Durango, hecho que en buena medida justifica el 27% de ex-habitantes vinculados con esa área. Contrario a lo que podría suponerse, derecho y contaduría no figuraron dentro de las opciones predilectas, aunque ello no implicó forzosamente desinterés en ambas profesiones, sino más bien corrobora parcialmente que los jóvenes duranguenses, atraídos por disciplinas que no se impartían en su entidad, le dieron sentido a la movilidad y a la razón de ser de la CED.

---

constatar sus condiciones socioeconómicas precarias; solicitud de ingreso, dirigida a la CED para exponer los motivos por los que querían y debían ser aceptados; tres fotografías; constancia de inscripción en alguna institución de educación superior en la Ciudad de México, debía ser pública y, preferentemente, cursar carreras que no se impartieran en Durango; finalmente, constancia de certificado de preparatoria, para demostrar que eran buenos alumnos (ACED).

<sup>13</sup> En febrero de 1978, el gobierno federal determinó el cierre de las CEP a cambio de becas individuales que serían otorgadas a los “verdaderos estudiantes”; esa política oficial entró en vigor en mayo de aquel año y puso fin a esos espacios que el mismo Estado había creado. La CED es una de las seis Casas que continúan funcionando en la actualidad, condición que puede calificarse como excepcional y que, al mismo tiempo, permite hablar de un antes y un después respecto al funcionamiento del lugar. Para una explicación más detallada del devenir de las CEP véase Martínez Ranero, 2018.

Para recapitular los distintos motivos de los inquilinos se retrocederá en el tiempo para ver qué tanto cambiaron las demandas y necesidades del estudiantado duranguense en función del contexto hasta ubicar el proceso en 1950, año en el que la primera generación de alumnos del Instituto Tecnológico de Durango concluyó la vocacional de Ciencias Fisicomatemáticas y dio origen a una ilusión que dos años más tarde devino en realidad: la Casa del Estudiante Duranguense (Saucedo, 2014).

Francisco Ortiz Navarro y José Luis Tamayo, contemporáneos que realizaron el bachillerato en la ciudad de Durango y que coincidieron en la Casa al mediar la década de los noventa, aun tratándose de fechas más recientes, optaron por desplazarse a la Ciudad de México porque en su estado “no había más por hacer”. Francisco, que coqueteó siempre con la idea de estudiar biología, prefirió solicitar ingreso para el IPN y la UNAM antes que dirigirse a Gómez Palacio, ciudad en la que se impartía esa carrera (Ortiz, 2017).<sup>14</sup> Por su parte, José Luis, interesado en las ciencias sociales, se negó a conformarse con abogacía y se aventuró junto con su amigo Paco para estudiar economía en la capital del país (Tamayo, 2017).

A más de una década de distancia, Rubén Cárdenas y Miguel Ángel Navarrete vivieron circunstancias similares a inicios de los años ochenta. Periodista el primero, filósofo el segundo, contemplaron el éxodo como la única vía de acceso a su profesión. Rubén Cárdenas luchó por su anhelo formativo incluso en contra de su familia; puesto que en Durango no había periodismo o siquiera ciencias de la comunicación, su vocación lo colocó ante la disyuntiva de trasladarse a Coahuila o al entonces Distrito Federal, pero su hermano le daría la solución: “cuando uno deja la casa es porque se tiene que ir al lugar donde va a aprender más, y donde vas a aprender más en todo el país es en la Ciudad de México” (Cárdenas, 2017).

---

<sup>14</sup> El caso de Francisco Ortiz coincide con otros más que, ante la falta de un lugar para vivir, prefirieron trasladarse a la Ciudad de México antes que mudarse al interior de su estado, a pesar de que en el papel la última opción se antojaba más conveniente.

Por otro lado, aunque sin una vocación muy definida, Miguel Ángel Navarrete anticipaba plenamente el cauce que habría de seguir su formación si permanecía en Durango y eso fue precisamente de lo que escapó:

Yo no fui de los estudiantes que tenían clara su vocación, una decisión única para elegir una determinada carrera. Yo al egresar de la Preparatoria tenía el bachillerato en Ciencias Sociales, Psicología; aquí no había Ciencias Sociales ni Psicología, había Derecho, entonces el bachillerato lo conducía a uno directamente a la Facultad de Derecho [Navarrete, 2017].

El caso de Jorge Campos Murillo difiere en cuanto al grado académico, pero se mantiene en la tendencia de lo convenientemente necesario. Licenciado en Derecho por la Universidad Juárez del Estado de Durango, eligió continuar preparándose profesionalmente:

En aquel entonces, estoy hablando de 1977, pues no existía unidad de posgrado en nuestra Universidad Juárez, en nuestra *alma mater*, o sea que teníamos que salir a buscar nuevos horizontes, y los nuevos horizontes, ¿verdad?, para todos, la importancia de ir a la capital de nuestro país, o sea, el Distrito Federal [Campos, 2017].

Juan García Márquez lo dice de manera más explícita:

Es la idea de la superación. Adelante de mí se fue otro hermano y junto conmigo se fue otro, los tres somos ingenieros civiles, finalmente yo no sabía qué iba a ir a estudiar allá, por la inercia nos fuimos... [García, 2017].

Esa inercia, llamada “superación personal”, impulsó a cierta parte de la juventud estudiantil duranguense a trasladarse a la capital del país. Más allá de los indicadores estadísticos que pudieran ratificar la supuesta superioridad en la calidad de la enseñanza en la Ciudad de México, a estos jóvenes les bastaba con el comentario de algún familiar o amigo para convencerse de lo ventajoso que resultaría tal desplazamiento.

De este modo, ya fuera porque se los sugirieran, se supiera, se comentara o lo corroboraran personalmente, la insolencia finan-

ciera se conjuntó con el prestigio que conllevaba ser egresado de la UNAM o del IPN como una expectativa recurrente. Pese a que la movilidad geográfica de los moradores de la CED no implicó un cambio de posición socioeconómica en la inmediatez, se consideró, eso sí, como un paso obligado para sus aspiraciones de ascenso social. No fue entonces, como si se tratara de una región congelada en el tiempo, un solo Durango el que los viera partir, pero sí fue el mismo el que todos ellos decidieron abandonar.

### CONCLUSIÓN

A mediados del siglo XX las opciones formativas en Durango eran reducidas en comparación con los estados más desarrollados en términos educativos; dicha situación no varió sustancialmente en las décadas posteriores, lo cual, aunado a la insuficiencia de espacios en las escuelas, impulsó a cierta parte de la juventud estudiantil duranguense a trasladarse a la capital del país, lugar donde la Casa del Estudiante Duranguense fue una buena alternativa, y para muchos la única.

Aquellos que consiguieron el anhelado título universitario enfrentaron una nueva disyuntiva: regresar a su entidad para intentar posicionarse como profesionistas o precursores de nuevas prácticas laborales —con el riesgo de no lograrlo y experimentar un retroceso económico y social— o continuar con la movilidad social ascendente lejos de su estado natal que seguía sin ofrecer los medios para alcanzarla. La toma de esas decisiones estuvo en función de las expectativas, y estas a su vez respondieron a las aspiraciones de clase dentro de un contexto posibilitador.

Cabe recordar que no existe expectativa sin experiencia, es decir, el interés por dirigirse a la Ciudad de México para realizar una carrera en alguna institución de prestigio fue una opción recomendada, la mayoría de las veces, por alguien que vivió ese proceso con anterioridad. Así, casi siempre fueron los profesores u otros profesionistas los que incitaron a los jóvenes duranguenses a continuar con su preparación escolar porque conocían los beneficios que

ello suponía, y casi siempre fueron familiares, amigos o conocidos quienes los vincularon con la CED porque habían pasado por ella y sabían cómo funcionaba.

Empero, señala Koselleck (1993), tampoco hay experiencia sin expectativa. En este caso, aquellos que eligieron trasladarse a la Casa concibieron ese paso como un medio para un fin; un fin que se presentaba entonces como una alternativa social realizable, sin olvidar que las circunstancias no determinan, pero sí condicionan. En ese sentido, sería oportuno cuestionar en qué proporción las experiencias implicaron o modificaron las expectativas —y viceversa—, y volviendo al punto de origen, en qué medida los imaginarios fueron producto de la realidad y hasta qué grado los imaginarios construyeron a esta última.

Finalmente, no sería aventurado sostener que el arribo de un número importante de provincianos a la Ciudad de México fue el resultado directo del horizonte de sentido de la época, entendido este como parte de la “dictadura de las necesidades” y que, aun siendo heterogéneo, tendió a inclinarse por convenciones pedagógicas compatibles con la forma de vida a la que servía; promoviendo, pues, instituciones que reproducían y respondían a una necesidad (Heller, 1996).

Si se identifican las experiencias repetitivas pueden rastrearse las estructuras históricas de aquellos duranguenses. De tal suerte, con base en la revisión puede concluirse que la precariedad de los jóvenes, las limitantes formativas del estado y el empeño por superarse personal y profesionalmente fueron parte esencial de esas estructuras. Aunque no debe ignorarse que las experiencias son rememoradas y resignificadas desde el hoy y que oscilan entre lo que quisieron hacer, lo que creyeron hacer, lo que hicieron y lo que ahora piensan que hicieron; pero es esa subjetividad del hablante un elemento único y valioso, máxime cuando la verdad personal coincide con la imaginación colectiva (Portelli, 1988).

Durante la segunda mitad del siglo XX el Distrito Federal copó a una juventud ávida de saber. Las buenas referencias sobre la

capital se combinaron con las dificultades reales de aquellas zonas desatendidas o menos desarrolladas, y así se generó una inercia que concentró a los mejores —profesores y alumnos— y acrecentó las diferencias. Si bien la educación ha sido un tema recurrente en la agenda política de toda administración, la línea centralizadora del Estado mexicano fue tan trascendental para las regiones que, de manera simultánea, motivó los anhelos y generó las imposibilidades.

## REFERENCIAS

- ACED [Archivo de la Casa del Estudiante Duranguense] (1993). *Carta de la H. Casa del Estudiante Duranguense*. [Documentos sin clasificar]. Ciudad de México.
- AHSS [Archivo Histórico de la Secretaría de Salud] (1952). *Puntos preliminares para una planificación general de los servicios sociales que reciben los estudiantes* [Fondo: Secretaría de Salubridad y Asistencia, serie Sub A, caja 34, exp. 1, s. f.]. Ciudad de México.
- Arreola Soria, H. (2007). *El Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos ante la sociedad del conocimiento*. Recuperado de: [https://www.cudi.edu.mx/otono\\_2007/presentaciones/hector\\_arreola.pdf](https://www.cudi.edu.mx/otono_2007/presentaciones/hector_arreola.pdf).
- Bravo Ahuja, V., y Carranza, J. (1976). *La obra educativa*. Ciudad de México, México: Melo.
- Campos Murillo, J. (2017, jun. 21). Entrevista realizada por Misael Martínez Ranero. Durango, México.
- Cárdenas Vázquez, R. (2017, jun. 15). Entrevista realizada por Misael Martínez Ranero. Durango, México.
- Castrejón Díez, J., y Pérez Lizaur, M. (1976). *Historia de las universidades estatales*. Ciudad de México: SEP.
- El Universal (1976, feb. 17). La UNAM es nacional por su historia: Soberón.
- Galindo Hernández, A. (2017, abr. 18). Entrevista realizada por Misael Martínez Ranero. Ciudad de México, México.
- García Márquez, J. (2017, jun. 22). Entrevista realizada por Misael Martínez Ranero. Durango, México.
- Gilardi, P. (2001) La reconfiguración del tiempo en la narración historiográfica según Paul Ricoeur. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, (41), 103-115. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ehmcm/n41/n41a5.pdf>.
- Greaves, C. (2008). *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Hansen, R. (2004). *La política del desarrollo mexicano*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Heller, A. (1996). *Una revisión a la teoría de las necesidades*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

- Hernández, M. (2020). *Guillermo Soberón, espíritu universitario fecundo y creador*. Recuperado de: <https://www.gaceta.unam.mx/muere-guillermo-soberon/>.
- Huacuja, M., y Woldenberg, J. (1976). *Estado y lucha política en el México actual*. México: El Caballito.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, España: Paidós.
- Levy, D., y Székely, G. (1985). *Estabilidad y cambio, paradojas del sistema político mexicano*. México: El Colegio de México.
- Loaeza, S. (1988). *Clases medias y política en México*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Martínez Ranero, M. (2018). *Una expectativa, distintas experiencias: el caso de los habitantes de la Casa del Estudiante Duranguense en la Ciudad de México (1952-2002)* [Tesis de Maestría]. Instituto Mora, México.
- Mentz, B. (2003). Introducción. En B. Mentz (coord.), *Movilidad social de sectores medios en México. Una perspectiva histórica (siglos XVII al XX)*. México: CIESAS/Miguel Ángel Porrúa.
- Navarrete Flores, M. (2017, jun. 17). Entrevista realizada por Misael Martínez Ranero. Durango, México.
- Ortiz Navarro, F. (2017, jun. 20). Entrevista realizada por Misael Martínez Ranero. Durango, México.
- Piñera Ramírez, D. (2007). Las universidades públicas estatales y el Estado benefactor en México. Recuperado de: <https://docplayer.es/11532023-Las-universidades-publicas-estatales-y-el-estado-benefactor-en-mexico.html>.
- Portelli, A. (1988). Peculiaridades de la historia oral. *Christus*, 3(616), 35-44.
- Ríos Ferruzca, H. (2001). La desconcentración de la educación superior en cifras. *Revista de la Educación Superior*, 30(120), 1-12. DOI: [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista120\\_S5A1ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista120_S5A1ES.pdf).
- Saucedo, L. (2014). *La Casa del Estudiante Duranguense* [inédito]. México.
- Tamayo, J. (2017, jun. 20). Entrevista realizada por Misael Martínez Ranero. Durango, México.
- Zapata, P. (2017, jun. 24). Entrevista realizada por Misael Martínez Ranero. Durango, México.

# LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO Y LOS PROCESOS DEMOCRÁTICOS DE 1972-1983

Flor Marina Pérez López

La Escuela Normal Superior de México (ENSM) es relevante para el magisterio nacional dado que del 12 de julio de 1943 al mes de agosto de 1983 estudiaron en sus aulas, en esa época ubicadas en las calles de Fresno y Ribera de San Cosme, miles de maestros de educación primaria provenientes de los más recónditos y también céntricos lugares de todos los estados del país; estos maestros estudiaron en la escuela en los “gloriosos cursos de verano” (Mendoza, 1997b) que se llevaban a cabo en los meses de julio y agosto de cada ciclo escolar. A partir del año de 1983 y hasta el presente, el ámbito de competencia de la ENSM se restringe al entonces denominado Distrito Federal, actualmente Ciudad de México.

El objetivo general de esta investigación es visibilizar la historia de la ENSM, en tanto se constituye como parte de la historia del normalismo en nuestro país, y de forma particular, conocer y reflexionar sobre los procesos seguidos por la comunidad de la ENSM de 1972 a 1983 para la formulación de su reforma académica y administrativa. Traté de recuperar la información que me permitiera reconstruir esta etapa tomando en cuenta diversas dimensiones, como movimiento político dados los espacios de poder por los que se pugnaba; como movimiento educativo por las propuestas académicas que la comunidad formuló, y como movimiento social en cuanto a las movilizaciones que esa comunidad realizó al inte-

rior de la escuela y su vinculación con otros sectores, entre ellos la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

Movilizaciones que se han llevado a cabo no solamente en el contexto local y nacional sino mundial, y que hacen referencia, entre otros rubros, a la lucha de los pueblos por participar en la toma de decisiones para incidir en la libre elección de los gobernantes por los gobernados, por expresar y manifestar su interés por un programa de gobierno, por la representación popular; en contraposición al interés del Estado de limitar el acceso al poder político. Cabe mencionar las movilizaciones magisteriales que en 1979 se empezaron a efectuar en algunos estados, como fue el caso de los 15 mil maestros de todos los niveles educativos del estado de Chiapas quienes, el 16 de septiembre de 1979, decidieron hacer una huelga para demandar el incremento en un 100% del sobresueldo de vida cara asignado al estado. Otras luchas de la época fueron las movilizaciones efectuadas por los maestros del mismo estado de Chiapas y de los estados de Morelos, Puebla, Guerrero, Hidalgo, Valle de México y el Distrito Federal, quienes solicitaban a la SEP la respuesta a sus demandas económicas y al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que se celebraran Congresos extraordinarios para elegir a los Comités Ejecutivos Seccionales que representarían los intereses de la base magisterial (Ávila y Martínez, 1990). Dentro de este ámbito se ubica la historia de la Escuela Normal Superior de México, enfatizando lo relativo a los procesos de participación de alumnos y maestros en la elaboración de su plan de estudios, de su estatuto orgánico, y en la forma de organizar y operar las funciones de la escuela.

La democracia se define por el respeto de las libertades y la diversidad, por la libre elección de los gobernantes por los gobernados, por un sistema político en el cual sean representados y defendidos los intereses y las demandas del mayor número posible de actores sociales, agrego que “la cultura democrática es el medio político de recomponer el mundo y la personalidad de cada uno, estimulando el encuentro y la integración de culturas diferentes para

permitir que cada uno de nosotros viva la parte más amplia posible de la experiencia humana” (Touraine, 1995, p. 290). Habría que considerar que en la igualdad democrática se deban dar equilibrios, deban existir conciliaciones entre las instituciones y las políticas gubernamentales y los deseos y las aspiraciones de los ciudadanos.

Este trabajo fue elaborado a través de la investigación histórica, utilizando las técnicas bibliográfica, hemerográfica, documental y con la aplicación de entrevistas personales. Trabajé en dos sentidos: en la reconstrucción de una historia oficial<sup>1</sup> integrada a partir de la revisión de archivos históricos, y en la reconstrucción de una historia oral considerando para ello realizar entrevistas personales con alumnos, maestros, personal administrativo, miembros del cuerpo directivo y funcionarios de nivel superior. Procuré considerar la perspectiva personal, la de grupo, la de organización y de la institución, con el propósito de reconstruir las formas del pensar, el sentir y el actuar de los alumnos, maestros y trabajadores que vivieron el proceso.

Es interesante hacer notar que los alumnos protagonistas de esta historia eran a su vez maestros en las comunidades de las que provenían, este ser maestro hace el pensamiento y la actuación de esos alumnos algo peculiar. He querido saber qué otra característica los distingue de otros estudiantes; en la búsqueda he considerado que las imágenes de los sucesos vividos en esta lucha por participar en la reforma académica y administrativa son algunos signos de identidad del normalista de la Escuela Normal Superior de México. También lo son las palabras pronunciadas, las vicisitudes, los obstáculos, los logros, las alegrías, los rechazos, las tristezas, las asambleas, las discusiones; todas esas experiencias que vivieron los identifican, los caracterizan como normalistas.

---

<sup>1</sup> En este trabajo me refiero a la que las autoridades educativas de la época (coordinadores, subdirectores, directores, secretarios de educación, entre otros) escribieron y expresaron en diversos documentos consultados (tales como oficios, minutas, desplegados, discursos en revistas institucionales), que les permitió justificar sus acciones y decisiones con respecto al funcionamiento de la ENSM.

En el proceso de ir concibiendo el proyecto para realizar la investigación, consideré pertinente no hablar de los dirigentes, era necesario hablar de los otros, los que escribieron las propuestas, los que las discutieron para lograr integrar el documento de reforma académica de la escuela. En este sentido, la perspectiva de este trabajo recupera la mirada de la comunidad de alumnos, catedráticos y trabajadores, enmarcada en la postura de las autoridades educativas de la propia escuela y de niveles superiores.

### ANTECEDENTES

La ENSM tuvo su origen como institución señera en la formación de maestros en el proyecto de ley para la creación de la Universidad Nacional que el maestro Justo Sierra elaboró y que se publicó el 10 de febrero de 1881 en *El Centinela Español* en México; en el artículo 6o., fracción II, se señala que “La Escuela Normal y de Altos estudios tendrá por objeto formar profesores y sabios especialistas” (Sierra, 1948, p. 2). Este proyecto fue autorizado y puesto en marcha en abril de 1910. En febrero de 1924 con la reorganización de la Facultad de Altos Estudios aparece la Escuela Normal Superior, funcionando junto con la Facultad de Graduados y con la de Filosofía y Letras, bajo la conducción de un mismo director. En febrero de 1929, Emilio Portes Gil expidió un decreto que estableció la separación de la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior, lo relativo a la organización, personal y presupuesto, y a la validación de estudios (AHENAE, 1929). La Escuela Normal Superior funcionó dentro de la Universidad Nacional Autónoma de 1929 a 1933.

Desde 1925 la Secretaría de Educación Pública (SEP) había asumido la responsabilidad de normar y dirigir el funcionamiento de las escuelas secundarias federales y particulares de la República mexicana, era indispensable que se abocara a la creación de una escuela formadora de docentes. En julio de 1936 el General Lázaro Cárdenas expidió un acuerdo autorizando a la SEP para fundar un Instituto de Preparación del Magisterio de Enseñanza Secundaria,

reglamentar su funcionamiento y establecer un sistema de revalidación de estudios; el 30 de julio del año citado fueron inaugurados los cursos del Instituto en Fresno No. 15, no obstante que estuvo ubicado de 1937 a 1939 en San Cosme No. 61. De 1936 a 1942 fueron cambiando las denominaciones del Instituto.

En 1942, a partir de la expedición de la Ley Orgánica de la Educación Pública, el Instituto se denominó Escuela Normal Superior y asumió como una de sus funciones esenciales la de preparar a los maestros de enseñanza media en los diversos campos del conocimiento.

#### REFORMA DE LA EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA

En 1972 se inició este proceso, el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE)<sup>2</sup> reporta que se aplicaron y analizaron 17,000 encuestas (CNTE, 1975, p. 4) entre 1972 y septiembre de 1974, y se efectuaron seis seminarios regionales a los que asistieron más de 7,000 maestros (CNTE, 1975, p. 4) de escuelas secundarias federales, estatales y particulares de todos los estados.

Se efectuó la IX Asamblea Nacional Plenaria sobre Educación Media Básica en Chetumal, los días 15, 16 y 17 de agosto de 1974; en la citada asamblea se formularon las Resoluciones de Chetumal, que fueron planteadas como la contribución de los maestros del país “para llevar a la práctica la etapa actual del proceso de reforma educativa” (SEP, 1974, p. 15). La SEP emitió un acuerdo publicado el 11 de septiembre de 1974 (SEP, 1974), por el que se autorizó, a partir del ciclo escolar 1975-1976, la aplicación del nuevo plan de estudios con una organización curricular por áreas, en las escuelas secundarias generales, técnicas agropecuarias, técnicas industriales, técnicas pesqueras, la telesecundaria y la secundaria abierta de todo el país. El nuevo plan de estudios, así como los programas de estudio respectivos, fueron elaborados por el CNTE con la participación

---

<sup>2</sup> En la época del estudio que se presenta aquí las siglas del Consejo Nacional Técnico de la Educación eran CNTE, aproximadamente a partir de 1986 estas cambiaron a CONALTE.

de los representantes de las direcciones generales que atendían el nivel educativo mencionado.

Esta reforma debía involucrar a la ENSM, dado que era en el entonces denominado Distrito Federal la institución encargada de formar docentes para la educación secundaria, prestando sus servicios educativos a maestros de educación primaria de todo el país. El plan de estudios de la ENSM<sup>3</sup> estaba organizado por especialidades, por tanto era congruente con el plan de estudios de educación secundaria que era por asignaturas hasta el fin de cursos de 1975, pero ya no lo fue a partir de la entrada en vigor de la nueva propuesta de plan de estudios por áreas, que se desarrolló desde el ciclo escolar 1975-1976.

#### DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA Y REPERCUSIÓN QUE TUVO EN LIMITAR LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES QUE LA ENSM OFRECÍA

Es pertinente recuperar aquí algunos de los planteamientos de la política educativa referida a la descentralización. En el periodo del gobierno de José López Portillo, 1976-1982, se incluía como parte de la política educativa la descentralización de los servicios educativos, asunto que en el sexenio de Luis Echeverría se había iniciado con algunas acciones de desconcentración administrativa, en el rubro de recursos financieros, concretamente en lo referido a trámites de pagos de sueldos y otras prestaciones a los maestros del interior del país. Desde este momento la SEP utilizaba la frase “descentralización de la Secretaría”.

---

<sup>3</sup> La ENSM, en cursos ordinarios y en cursos intensivos prestó sus servicios educativos de 1959 a 1982 con el plan de estudios 1959, que estaba organizado por especialidades. A partir de 1983 inició la formación de docentes con el plan de estudios 1983 que estaba organizado por áreas (en los certificados de los egresados aparecía la leyenda de “Licenciado en Educación Media en el área de Español, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Pedagogía, Psicología e Inglés”), no obstante que la SEP, en agosto de 1976, efectuó a través del CNTE una reforma a la educación Normal superior que incluía una nueva propuesta de planes de estudio de educación Normal a nivel nacional.

Fernando Solana, secretario de Educación, durante el discurso del Día del Maestro en mayo de 1980, expresó que se culminó la desconcentración de los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria, Normal y de adultos, por las acciones realizadas en coordinación estrecha con los gobiernos estatales. Un año más tarde, en la XIX Reunión de Delegados Generales de la SEP, efectuada en Tlaxcala, Tlax. el 8 de mayo de 1981, planteó que el proyecto de desconcentrar la Secretaría de Educación Pública se inició aproximadamente en 1976, que fue una tarea difícil pues hubo que “oponerse a muchas costumbres y a algunos intereses” (Solana, 1981, p. 3). Hizo énfasis en la necesidad de lograr que no se afectaran los derechos de los trabajadores de la educación y que se mejoraran y ampliaran los servicios educativos. Reiteró que la desconcentración de la SEP era un hecho, logrado gracias al esfuerzo de los 31 delegados generales y de todo el personal que laboraba en dependencias centrales y estatales. Mencionó que se cumplió el proceso por la comprensión y apoyo del magisterio nacional. Se asentó también que, como resultado del proyecto de desconcentración, “ha quedado establecida una nueva y mejor estructura para administrar la educación nacional” (Solana, 1981, p. 3).

El secretario señaló que la desconcentración era necesaria, con el fin de avanzar en el logro de los objetivos del sector educativo y para alcanzar las metas propuestas, de lo contrario no hubiera sido posible llevar a cabo proyectos como el de “Primaria para todos los niños”, que implicaba la ampliación de la cobertura para los niveles de preescolar y de secundaria. En síntesis, se manifestó que la Secretaría de Educación Pública, “entendida como centro de decisión y control” (Solana, 1981, p. 4), decidía y operaba no solo en la Ciudad de México sino en todo el territorio nacional, a través de las delegaciones, subdelegaciones y oficinas regionales. Se insistió en que las delegaciones asumieron la operación de los servicios educativos de cada entidad. Además de administrar los recursos humanos, financieros y materiales de la educación federal en las entidades, se efectuaban también los procesos de inscripción,

reinscripción, acreditación y certificación, los registros de grados académicos, expedición de cédulas profesionales, entre otros servicios. Por su parte, los órganos centrales de la SEP se reestructuraron con la finalidad de realizar las funciones que les competían, que eran el diseño, la normatividad, la evaluación y el control.

Se agregó que la desconcentración de la Secretaría, además de ser un cambio administrativo, era un proceso que fortalecía el federalismo<sup>4</sup> y que propiciaba que la función educativa nacional se distribuyera en forma más equilibrada entre los estados y la federación. También se conformó un nuevo sistema de participación en las entidades, dado que las acciones de desconcentración y las de los Consejos Estatales Técnicos de la Educación, que eran presididos por los gobernadores, se sumaron a las que realizaban los Consejos internos de las delegaciones, lo cual, en su perspectiva, implicó que los servicios educativos respondieran a necesidades reales y aceptadas por los miembros de la comunidad en cada entidad.

Por otro lado, Fernando Solana planteó en varios de sus discursos (Solana, 1979-1980) vinculados a la calidad de la educación que esta involucraba de forma directa al magisterio del país, que del trabajo que los maestros llevaran a cabo con sus alumnos dependería elevar la calidad de la misma. Hacía referencia desde luego a la preparación y formación profesional que el magisterio poseía y a la que se proporcionaba en las escuelas Normales.

En el ámbito económico, se presentó otra devaluación en 1982, por tanto el gobierno de Miguel de la Madrid optó por introducir algunas medidas económicas, entre las cuales se encontraban: la disminución del gasto público, reducción drástica del sector económico estatal, privatización de la empresa pública, destrucción de las barreras proteccionistas e incorporación a los procesos de la

---

<sup>4</sup> Se hace referencia a que los planes y programas de estudio elaborados a nivel central sean los utilizados a nivel nacional, que la SEP conserve su función normativa en planeación, operación y evaluación educativas y los gobiernos de los estados administren y operen los servicios educativos bajo esta normatividad, incluidos los aspectos presupuestales.

economía global; en 1986 México ingresó al Acuerdo General sobre Aranceles y Tarifas, GATT. En cumplimiento a los ajustes señalados por la política económica en ese sexenio (1982-1988), fue necesario aplicar ciertas medidas en el sector educativo. Una de ellas fue la de cancelar proyectos y eliminar dependencias y unidades administrativas, de manera tal que en febrero de 1985, con base en el Programa de Racionalización Administrativa y con la orden de parte de la Secretaría de Programación y Presupuesto, desaparecieron varias dependencias educativas, entre ellas las Direcciones Generales de Planeación; de Contenidos y Métodos Educativos; de Organización y Métodos; de Información Administrativa; de Educación Inicial; de Centros de Educación Física y Deportes. Otra medida fue la de cancelar los proyectos de construcción de espacios escolares y de adquisición de equipo y de muebles. La tercera medida adoptada fue la de que los sueldos de los maestros y empleados del sector educativo no tuvieron incremento significativo.

En este periodo de gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado se estableció en el Plan Nacional de Desarrollo y, refiriéndose a los objetivos de la *revolución educativa*, la descentralización de la educación era una de las primeras decisiones tomadas en esa administración con el propósito de llevar a cabo la política de descentralización de la vida nacional. A partir de esto se formularon propósitos fundamentales para el sector educativo, dos de los cuales se plantearon en términos de mejorar la prestación de los servicios educativos, culturales, deportivos y de recreación, así como ampliar el acceso de todos los mexicanos a estos servicios. Entre los objetivos específicos enmarcados en los propósitos señalados se encuentra el de “Regionalizar y descentralizar la educación básica y normal. Regionalizar y desconcentrar la educación superior, la investigación y la cultura” (PEF, 1984, p. 38).

Al mismo tiempo se manifestó que la normatividad del sistema educativo se mantendría en la instancia federal, con el objeto de que “el Estado conservara su posición rectora” (PEF, 1984, p. 32) y se asegurara “la congruencia de los contenidos y procesos educativos

con los grandes propósitos del proyecto nacional” (PEF, 1984, p. 32). También se asentó como un lineamiento que la descentralización de la educación normal permitiría “formar a los futuros maestros en la entidad en que prestarán sus servicios, para que su formación profesional guarde mayor relación y congruencia con las necesidades del entorno” (PEF, 1984, p. 54).

En julio de 1984 Jesús Reyes Heróles, durante un discurso sobre la *revolución educativa*, expresó que con la descentralización se pretendía lograr transferir a los gobiernos estatales la administración y operación de los servicios educativos. Señaló como ventajas de este proceso que transferir la responsabilidad para la operación de la educación básica y normal a los estados permitiría que cada uno de estos asumiera el derecho de formar a sus futuros ciudadanos, y que este quehacer educativo dejaría de ser un hecho ajeno y dirigido desde fuera de la entidad para convertirse en un proceso social de interés propio (Reyes, 1984, pp. 14-17). Así mismo se reitera la descentralización educativa como un proceso de democratización, pues se postula respetar los derechos laborales de los trabajadores, concertar y coordinar, en tanto este proceso se pretendía llevar a cabo a través de la consulta, del intercambio constante de puntos de vista con los involucrados.

El 3 de agosto de 1983 Miguel de la Madrid Hurtado expidió el decreto que normaba el proceso de descentralización de la educación básica y Normal. Entre los considerandos se planteó que “la descentralización de la educación básica y normal aparece establecida en el Plan Nacional de Desarrollo como línea fundamental de acción, para mejorar la eficiencia y calidad de la educación y auspiciar la participación de la comunidad” (De la Madrid, 1984, p. 5). Otro de los señalamientos hace referencia a que en el proceso de descentralización sería necesario, antes de transferir los servicios de educación básica y normal a los estados, conocer los puntos de vista de los gobiernos respectivos, y más aún, se plantea como “indispensable la participación de los trabajadores de la educación en el proceso de descentralización educativa, sobre todo en

cuanto existe el compromiso de respetar sus derechos individuales y colectivos” (De la Madrid, 1984, p. 6).

Este argumento es contradictorio con la decisión expresada en los acuerdos 101 y 106,<sup>5</sup> en los que se desconcentran los cursos intensivos y se reestructura académica y administrativamente a la ENSM, sin tomar en cuenta, es decir, sin consultar previamente a los trabajadores de la educación que laboraban en la misma. Puede decirse que esta política contribuyó a limitar el proceso democrático que la comunidad académica de la ENSM había venido construyendo desde 1972; a reducir el ámbito de competencia de esta escuela al cerrar los cursos intensivos de verano, que se habían venido impartiendo desde 1943, y a disminuir la matrícula de los cursos ordinarios de la misma.

Lo asentado hasta aquí fueron los fundamentos con base en los cuales las autoridades educativas situaron y enmarcaron las decisiones de desaparecer los cursos intensivos de la ENSM y posteriormente efectuar la reestructuración académica y administrativa de la misma.

Posteriormente, en marzo de 1984, se publicó en el Diario Oficial (DOF, 1984, pp. 15-16) el decreto presidencial para la creación de las Direcciones Generales de Servicios Coordinados de Educación Pública en los estados, que fueron responsables de administrar en forma conjunta los servicios federales de educación básica y Normal y los servicios estatales de educación, sujetándose a operar los planes y programas de estudio establecidos por la SEP.

---

<sup>5</sup> El *Acuerdo No. 101* del 11 de abril de 1983, establece la desconcentración de los cursos intensivos para profesores foráneos, que había venido impartiendo la ENSM desde 1943. Se autoriza a las Normales Superiores de Santa Ana, Sonora; San Juan del Río, Querétaro, y a la de Veracruz y Aguascalientes, para que se ofrezcan cursos intensivos en julio-agosto de 1983.

El *Acuerdo No. 106* del 30 de junio de 1983, establece la comisión que se encargaría de elaborar el Proyecto de Reestructuración Académica y Administrativa de la ENSM.

POSTURA DEL CONSEJO DE LUCHA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR (CLENS) Y DEL CONSEJO TÉCNICO CONSULTIVO PARITARIO (CTCP) ANTE LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA Y RECHAZO A LOS PLANES DE ESTUDIO POR ÁREAS

La organización estudiantil denominada Consejo de Lucha de la Escuela Normal Superior (CLENS), en la cual se agrupaban los alumnos de cursos ordinarios del turno vespertino de la ENSM, difundió en enero de 1972 el documento elaborado por la Comisión Unitaria<sup>6</sup> de la SEP, en el cual se presentaba la estructura curricular que se proponía para la educación secundaria. De la misma manera, el CLENS presentó un análisis de los efectos que desde su perspectiva tendría la reforma educativa postulada por la SEP. Señaló que era obligación de los estudiantes de la ENSM responder con energía ante la reforma, presentándola como una imposición del gobierno; expresaron que se afectarían los intereses del magisterio en tanto se pretendía convertir las asignaturas de Biología, Física y Química en el área de Ciencias Naturales y las asignaturas de Historia, Geografía y Educación Cívica y Social en el área de Ciencias Sociales, por lo que se obligaría “a los maestros que actualmente están preparados por especialidades, a asistir a cursos de capacitación breves” (AHENSM, 1972, p. 1); plantearon también como problema la remuneración económica, pues los maestros que impartían las clases de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales tendrían que “dominar un mayor número de conocimientos y la remuneración económica será igual a los especializados en una sola materia” (AHENSM, 1972, p. 1). Con base en lo anterior, propusieron cinco acciones: impedir que se implantaran los planes de estudio de educación secundaria y que se realizara la fusión de asignaturas en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales; solicitaron el apoyo de los maestros de edu-

---

<sup>6</sup> Con este nombre la SEP designó a la comisión integrada por ocho funcionarios de alto nivel de la administración pública federal que elaboraron la propuesta inicial de la estructura curricular para el nivel de educación secundaria.

cación secundaria para el rechazo a la reforma educativa; exigían que la docencia en educación media fuera ejercida exclusivamente por los egresados de Normales Superiores y, como quinta acción, que se impulsaran los trabajos de reestructuración de la Escuela Normal Superior (AHENSM, 1972).

Conviene agregar que desde esta época y hasta 1983 los alumnos de la ENSM, agrupados en los organismos estudiantiles Comité de Lucha de la Escuela Normal Superior de México (CLENSM, antes CLENS) –a la que pertenecían los alumnos del turno vespertino–, Comisión Estudiantil de Representantes de grupo de la Escuela Normal Superior de México (CERGENSM) –a la que pertenecían los alumnos del turno matutino–, y Comisión Estudiantil Coordinadora de la Escuela Normal Superior de México (CECENSM) –en la que se agrupaban los alumnos de cursos intensivos–, llevaron a cabo diversas acciones en pro de sus demandas académicas, tales como marchas, mítines; la Huelga de los 62 días que fue del 28 de abril al 29 de junio de 1976; elaboración y firma de un convenio en junio de 1976, entre el secretario de Educación, Víctor Bravo Ahuja, y la comunidad estudiantil de la ENSM; desarrollo de asambleas académicas, denominadas *semanas académicas* en agosto de 1976 y en julio de 1981 y *quincena académica* en marzo de 1977; elaboración de propuestas de planes de estudio para las licenciaturas y maestrías de 1977 a 1982; propuesta para la reestructuración académica y administrativa de la propia ENSM, presentada en agosto de 1983 (AHENSM, 1976-1982).

La SEP no operó en ningún momento los acuerdos incluidos en el convenio de 1976, que de manera general se concretaban en lo siguiente:

Se aprueba que la comunidad normalista participe en el cambio de Planes, Programas de Estudio y Reglamento.

Se aprueba el aumento del presupuesto asignado a la escuela.

Se otorga una partida presupuestal inicial para construcciones y equipamiento.

Se aprueba la realización de auditorías permanentes, la creación del Consejo Técnico Paritario y los exámenes de selección para el ingreso de maestros, así como la integración de un Consejo de vigilancia estudiantil [AHENSM, 1976, p. 1].

De la misma manera, no consideró y tampoco autorizó ninguna de las propuestas de planes de estudio elaboradas desde 1977 y la de reestructuración académica y administrativa de la ENSM, formulada de 1977 a 1983.

Por su parte el Consejo Técnico Consultivo Paritario (CTCP) de la ENSM, derivado de lo planteado en el apartado anterior, en enero de 1983 emitió un documento que contenía sus opiniones en relación al proyecto de descentralización educativa presentado por Miguel de la Madrid Hurtado. El documento se difundió dentro y fuera de la escuela; entre otras apreciaciones se enunció que el proyecto se quería imponer sin considerar las necesidades y sin previa consulta a las bases magisteriales, se afirmó que iba en contra de la lucha del normalismo, que provocaría el debilitamiento del movimiento insurgente nacional y dividiría el sindicalismo. Al mismo tiempo se invitaba a los normalistas del país a realizar un análisis profundo del proyecto de descentralización y, si se coincidía con lo planteado por el CTCP, solicitaban que se cerraran filas en contra de este proyecto que era un atentado para el pueblo y para el magisterio mexicano (AHENSM, 1983b).

Hay que señalar que el CTCP, desde su integración en abril de 1978, era considerado y funcionaba en ese entonces como un órgano académico y administrativo de la ENSM y de alguna manera era vocero de los planteamientos que se hacían en la misma durante la época a la que se hace referencia.

Más adelante, el 19 de enero del año citado, el mismo Consejo difundió un desplegado en el que postulaba tres argumentos, señaló que con respecto a la Escuela Normal Superior de México:

- a) La descentralización lleve a la desaparición de los Cursos para Profesores Foráneos.

- b) La eliminación del compromiso contraído por el Estado para otorgar plazas a los egresados, en sus dos modalidades: Cursos Ordinarios y Cursos para Profesores Foráneos.
- c) La posible generación de múltiples planes y programas de estudio que conlleven, en aras de una adaptación regional, a la pérdida de la identidad nacional de los educandos [AHENSM, 1983c, p. 1].

Posteriormente se observaría que sus argumentos no estaban alejados de la realidad, pues el 11 de abril de 1983 se publicó el Acuerdo 101, que desconcentraba los cursos intensivos de la ENSM, y el 30 de junio de 1983 el secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles, suscribió el Acuerdo 106, por medio del cual se planteaba la reestructuración académica y administrativa de la ENSM, sin consultar previamente a los trabajadores de la educación que laboraban en la misma. Con referencia al otorgamiento de plazas a los egresados todavía en 1994,<sup>7</sup> la generación que egresó ese año realizó marchas, plantones y tomó las actuales instalaciones de la ENSM, con la misma demanda: otorgamiento de plazas para todos los egresados.

Es conveniente señalar que para enero de 1983 la ENSM estaba adquiriendo y generando poder de convocatoria, de organización y de dirección, por la presencia y participación de maestros de todo el país que en esa época eran alumnos e intervenían en las movilizaciones de la escuela, en tanto alumnos de la misma y en tanto trabajadores de la educación, situación que la SEP consideró también para hacer uso de su facultad normativa, y emitir los Acuerdos 101 y 106.

En el Acuerdo 101 se señaló, entre otros rubros, que los docentes-alumnos que estaban cursando alguna especialidad en la ENSM deberían inscribirse, de acuerdo al estado de donde procedieran, en alguna de las escuelas mencionadas en el mismo Acuerdo, con el objeto de que prosiguieran ahí sus estudios. En

---

<sup>7</sup> Incluso las generaciones que egresaron en julio de 1997, julio del 2002 y julio del 2008 efectuaron las mismas acciones en pro de la misma demanda.

función de lo anterior, en julio de 1983 ya no se impartirían cursos intensivos en la ENSM. Todo esto generó malestar entre la comunidad de la ENSM, que sin el aval de la Dirección General de Educación Normal (DGEN) publicó la convocatoria para los cursos intensivos de 1983 el lunes 11 de abril de 1983,<sup>8</sup> al mismo tiempo que el Acuerdo 101 fue publicado en el Diario Oficial de la Federación. La comunidad de la ENSM hizo un llamado al magisterio nacional para solicitar su respaldo en las decisiones que había tenido que tomar y para enfrentar a la SEP y por tanto a la DGEN. Los cursos intensivos se llevaron a cabo en las instalaciones de la ENSM durante julio-agosto de 1983, la clausura se efectuó el 12 de agosto, y la generación 1977-1983, denominada “Carlos Marx”, integrada por alumnos de trece especialidades, recibió las cartas de pasantes que avalaban la acreditación y la terminación de sus estudios. La SEP nunca reconoció la validez de dichos cursos. A pesar de la realización de los últimos cursos intensivos y de las movilizaciones efectuadas, con base en el Acuerdo 101, la ENSM perdió su carácter nacional y sus funciones se limitaron desde entonces al ámbito local.

Con el Acuerdo 106 se estableció la Comisión que se encargaría de elaborar el Proyecto de Reestructuración Académica y Administrativa de la Escuela Normal Superior de México; en este Acuerdo se señaló, entre otros asuntos, que los recursos que se habían destinado para el funcionamiento de la ENSM fueron mal administrados y por tanto no se habían aprovechado adecuadamente para el logro de los objetivos educativos, por otro lado, se planteó que el pluralismo ideológico es respetable, no obstante, es facultad del Estado evitar que se convierta en desorden y por tanto no se cubran los mínimos requerimientos académicos.

---

<sup>8</sup> Apareció publicada en la página 20-A del periódico *Excelsior* y la firmaban el director general de la escuela, el subdirector de cursos para profesores foráneos, el presidente de la Comisión Permanente del CTCP y la Comisión Permanente de la Comisión Estudiantil Coordinadora de la Escuela Normal Superior de México (CECENSM).

La comunidad de la ENSM siguió llevando a cabo el trabajo académico, al mismo tiempo que realizaba movilizaciones, mítines, asambleas. No obstante, el 2 de septiembre de 1983, “aproximadamente a las 5:30 horas a.m. fue tomada, por cerca de 100 elementos presuntamente de la Dirección General de Educación Normal (DGEN), encabezados por [...], Director de la citada dependencia, la ENSM” (AHENSM, 1983a, p. 1). Se agrega que, de forma violenta, se clausuraron “con soldadura las puertas de acceso a la escuela” (AHENSM, 1983a, p. 1). Dado que desde fines de agosto había maestros que estaban laborando en las instalaciones de la propia ENSM en la planeación y organización de sus cursos, al llegar a trabajar ese 2 de septiembre se sorprendieron de la situación; días más tarde les avisaron que la primera quincena de septiembre se las pagarían en la ENSM, pero que deberían entrar por la calle de Naranjo, y en la Biblioteca de la escuela se hizo el pago; en ese mismo lugar les avisaron oficialmente que en la primera semana de octubre deberían presentarse en las sedes que les correspondían (Rivera, 1994).

A fines de octubre de ese año de 1983 se inició el desarrollo de las clases en las sedes, siete edificios ubicados en diversos puntos de la Ciudad de México, que se cerraron en agosto de 1986 al egresar la última generación de estudiantes que habían iniciado sus estudios en las instalaciones de Fresno No. 15, generaciones 1980, 1981 y 1982. La última generación de cursos ordinarios de los turnos matutino y vespertino que inició y terminó en Fresno fue la que ingresó en septiembre de 1979 y egresó en junio de 1983.

Cabe agregar que esa época fue difícil para los maestros de la ENSM que laboraban en las sedes, pues el ambiente que se vivía era poco favorable para el trabajo, además hay que considerar que ellos estaban siendo tratados como rechazados de la escuela, dado que en Manuel Salazar No. 201 estaban las nuevas instalaciones de la ENSM y se había implantado a partir de octubre de 1983 un nuevo plan de estudios, y ellos, maestros con amplia experiencia en la formación de docentes a nivel de educación Normal, no estaban

involucrados en el proceso, porque para laborar en esas nuevas instalaciones se contrató a jóvenes maestros que solamente tenían experiencia en el nivel de educación secundaria y se les había asignado la tarea de formar a docentes con el nuevo plan de estudios por áreas (Garcés, 1995; Patiño, 1994; Mendoza, 1997a; Chávez, 1996).

Lo expuesto en este apartado incluye algunos de los argumentos que la comunidad académica de la ENSM esgrimía para no aceptar la reforma educativa postulada por el gobierno y se fue señalando que el camino era que la propia escuela la construyera. Un planteamiento central de la comunidad era el de democratizar los procesos de participación académica y administrativa en la escuela, y sus demandas eran compartidas por otras escuelas Normales superiores del país. Los alumnos de la ENSM eran, aproximadamente en un 95%, maestros de educación primaria y preescolar, y sus mítines y marchas tenían como propósito principal lograr la reforma académica y administrativa y mejores condiciones para el desempeño de su labor como estudiantes.

### REFLEXIONES FINALES

Se concretó el Proyecto de Reforma Educativa Democrática de la Escuela Normal Superior de México (1976- 1983), coordinado por la Comisión Técnica que había sido nombrada en asamblea general en julio de 1982 y que tenía el apoyo del director general de la propia escuela. Fue elaborado por la comunidad académica de cursos intensivos, no por ello deja de ser un documento valioso, en lo académico, en la administración escolar y en el terreno de lo político, dada la acción de la comunidad por crear y construir una propuesta de planes y programas de estudio y de reglamento escolar, por la responsabilidad y organización directa de esa comunidad, y por la participación colectiva y democrática. Finalmente habría que decir que, tomando como punto de partida la concepción de utopía “como imagen de un futuro deseable o como comportamiento práctico, humano, para realizarla” (Sánchez, 1997, p. 11), considero que la comunidad académica de la ENSM tenía claridad

en lo que se refiere a la Escuela Normal Superior que querían: una institución rectora de la formación de docentes en el país, y trabajaron para ello formalizando y concretando sus propuestas de planes y programas de estudio y de gobierno escolar; no obstante, en ese proceso invirtieron de siete a nueve años, y la SEP de abril a septiembre de 1983 elaboró y publicó las directrices de lo que la ENSM sería en el futuro, a través de los Acuerdos 101 y 106 y del Plan de Reestructuración Académica y Administrativa.

Las propuestas de la comunidad educativa de la ENSM eran la concreción de lo que deseaban, de lo que querían que fuera en un futuro inmediato su escuela, y al parecer también la autoridad educativa, la SEP, coincidía con ese deseo de que la ENSM fuera la institución rectora en la formación de docentes; no obstante, la SEP consideró que el camino para llegar a esto no era el que estaban siguiendo los maestros y alumnos; la SEP trazó su propio camino desde 1972 cuando se inició la reforma educativa, pues en ningún momento se alejó de su propuesta de elaborar y operar un plan de estudios por áreas para la formación de los docentes que trabajarían en la educación media, y finalmente lo logró en octubre de 1983. Abundando sobre lo planteado con anterioridad, puede decirse que los alumnos pugnaban por una forma distinta de organizar y dirigir la escuela, desde la base estudiantil. La SEP reiteraba una organización y dirección de la escuela con predominio de las autoridades educativas nombradas por esa instancia. Los alumnos y maestros consideraban como democrático que ellos pudieran diseñar y participar de forma directa en todos los asuntos relativos a la planeación, realización y evaluación de las actividades académicas y administrativas de la escuela. Las demandas sostenidas por la comunidad académica fueron planteadas en términos que le concernían a esa colectividad de alumnos y maestros de la ENSM, y esto daba pie para la lucha política en la que participaron.

La ENSM desarrolló su valiosa labor educativa formando al magisterio de segunda enseñanza y de educación Normal, desde el 26 de noviembre de 1946 hasta el 2 de septiembre de 1983, en

el edificio ubicado en la calle de Fresno No. 15, instalaciones que ocupaban también las calles de Naranjo y la Ribera de San Cosme; aulas, bardas, pasillos, auditorios, jardineras, laboratorios, que vieron transcurrir las vicisitudes, luchas y logros de los maestros, alumnos, trabajadores y autoridades de esa escuela durante treinta y seis años y diez meses de trabajo en pro de la educación de nuestro país.

Esta comunidad normalista que desde 1972 no había aceptado la imposición de las medidas dictadas por la SEP, que luchó por la democratización de su vida escolar, que se solidarizó con las luchas magisteriales y populares de su tiempo, no logró cristalizar su propuesta de plan de estudios y reglamento interior, pues la SEP estructuró y operó su propia propuesta de plan de estudios y estatuto orgánico en la Escuela Normal Superior de México, a partir de octubre de 1983, en otras instalaciones y con otros docentes.

#### REFERENCIAS

- AHENAE [Archivo Histórico de la Escuela Nacional de Altos Estudios] (1929). *Acuerdo para el Señor Rector de la Universidad y el C. Secretario de Educación Pública para que se permita el funcionamiento independiente de las Direcciones de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Escuela Normal Superior* [Dirección. Acuerdos y Circulares, caja 6, exp. 124, f. 3468]. Ciudad de México.
- AHENSM [Archivo Histórico de la Escuela Normal Superior de México] (1972). *CLENS. Rechacemos la Reforma Educativa*. México, D. F.
- AHENSM (1976) *El Secretario de Educación Pública y el Comité de Huelga de la Escuela Normal Superior. A la comunidad estudiantil de la Escuela Normal Superior*. México, D. F.
- AHENSM (1976-1982) *CERGENSM, CLENSM, CECENSM. Minutas de semanas y quincena académicas*. México, D. F.
- AHENSM (1983a). *CERGENSM, CLENSM, CECENSM. Delegación sindical D-2-322 del SNTE Boletín de Prensa*. México, D. F.
- AHENSM (1983b). *ENSM-CTCP. Acuerdos del Consejo Técnico Consultivo Paritario en el periodo de sesiones del 10 al 14 de enero de 1983*. México, D. F.
- AHENSM (1983c). *CTCP-ENSM. A la Opinión Pública. Al Magisterio Nacional. A las Autoridades Educativas del País*. México, S. F.
- Ávila Carrillo, E., y Martínez Brizuela, H. (1990). *Historia del movimiento magisterial 1910-1989*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación (1975). Consulta Nacional. *Educación*, (13), 4-14.

- Chávez Castañeda, A. (1996, feb. 16). Entrevista personal. México, D. F.
- De la Madrid Hurtado, M. (1984). *Instrumentos para acelerar la descentralización educativa*. México: SEP.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (1974, sep. 11). *Acuerdo 16363*. Secretaría de Educación Pública. No. 8, pp. 7-9. México D. F.
- DOF (1983a, abr. 11). *Acuerdo 101*. Presidencia de la República. Secretaría de Educación Pública. No. 29, pp. 23-25. México D. F.
- DOF (1983b, jul. 1). *Acuerdo 106*. Presidencia de la República. Secretaría de Educación Pública. No. 1, pp. 25-26. México D. F.
- DOF (1984, mar. 23). *Decreto S/N*. No. 16, pp. 15 y 16. México D. F.
- Garcés Espinosa, C. (1995, feb. 17). Entrevista personal. México, D. F.
- Mendoza Juárez, J. (1997a, mar. 17). Entrevista personal. México, D. F.
- Mendoza Juárez, J. (1997b, dic. 14). Entrevista personal. México, D. F.
- Patiño Yañez, M. (1994, feb. 25). Entrevista personal. México, D. F.
- PEF [Poder Ejecutivo Federal] (1984). *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*. México: PEF.
- Reyes Heróles, J. (1984). *Revolución educativa (II). Documentos 1983-1984*. México: Cuadernos/SEP.
- Rivera González, A. (1994, may. 20). Entrevista personal. México, D. F.
- Sánchez Vázquez, A. (1997). La utopía del fin de la utopía. *Dialéctica*, 21(29-30), 10-26.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1974). *Educación Media Básica*. México: CNTE.
- Sierra, J. (1948). *Obras completas. Tomo VIII. La Educación Nacional*. México: UNAM.
- Solana Morales, F. (1981). *Versión estenográfica del discurso pronunciado en la XIX Reunión de Delegados Generales de la SEP*. Tlaxcala: SEP.
- Solana Morales, F. (1979-1980). *Versiones estenográficas de los discursos que pronunció en diversos eventos*. México: SEP.
- Touraine, A. (1995). *¿Qué es la democracia?* México: FCE.



EDUCACIÓN,  
INSTITUCIONES Y GREMIOS



# LA EMPATÍA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

Stefany Liddiard Cárdenas  
Guillermo Hernández Orozco

En este texto se muestra la empatía como un recurso didáctico en la enseñanza de la historia a través de trece leyendas universitarias. Se trata de la recuperación de una historia reciente pero casi olvidada sobre la Universidad Autónoma de Chihuahua, México, historia que se compone de leyendas que se redactan y organizan a manera de novela histórica, mediante la cual se rescatan distintas ideas del actual colectivo universitario. Un punto eje del texto es el antiguo Panteón Santo Niño, sobre el cual se construyeron los jardines y edificios de lo que ahora es el Campus Universitario I de dicha institución. En la narrativa se retoman los espacios físicos, como las tumbas que fueron cubiertas por pastos y árboles, mismas que ocasionan ciertos comentarios, lo que la colectividad evidencia como un *temor silencioso*. Otros elementos materiales e históricos que aún se conservan de ese panteón popular son los amplios accesos de entrada y salida, con rejas de acero forjado ensambladas en gruesos pilares recubiertos por adobones, a la usanza de los panteones antiguos. Se pone en relieve que esta construcción universitaria sobre un panteón es el pretexto que sirve para motivar los encuentros con el pasado, haciendo uso de la empatía, y con ello detonar en

el lector —ya sea en docentes, estudiantes o público en general— disfrutar y valorar la necesidad de rescatar el pasado manifiesto en el presente que viven durante las actividades cotidianas; teniendo como resultado una historia novelada.

En el cuento “El feroz cabecilla”, de Rafael Felipe Muñoz (1976), se ilustra la forma de cómo lograr que los contenidos históricos lleguen a ser significativos para los estudiantes de cualquier nivel educativo o para el público en general. A través de la imaginación, el autor parte de acontecimientos históricos y los convierte en novela, así es posible motivar el gusto por lo histórico y lograr que les otorgue vida a los personajes por medio de la empatía, dándole sentido a los sucesos mediante la vivencia imaginaria. El texto en cuestión relaciona movimientos sociales armados por grupos en lucha por la propiedad de la tierra, aguas y bosques; teniendo como punto focal las luchas que se desarrollaron en los tiempos del caudillismo en México.

Aquellos hombres eran rebeldes; campesinos que luchaban por la posesión de sus tierras; acababan de combatir por tres días, defendiéndose con sus armas viejas, en la sierra donde se habían refugiado, de los batallones compactos, los regimientos veloces y la artillería implacable; habían sido vencidos [Muñoz, 1976, p. 31].

Dicho texto inicia con la narración que incluye a diez hombres que llegan a refugiarse en las tapias de una iglesia, pero ante la cercanía de *los changos* (soldados) que los perseguían, solo dejaron a los heridos y moribundos, entre ellos, uno a quien llevaban en un costal, sin piernas, con un torniquete rústico y ya delirando. Cuando los soldados llegaron y se prepararon para la pelea, no la hubo, ya que el único sobreviviente fue aquel moribundo a quien inmediatamente pasaron por las armas, no sin antes preguntarle su nombre: *Gabino, Gabino Durán*. El informe del jefe de la patrulla avanzada al coronel en jefe indica lo siguiente:

...dimos alcance a la orilla del río, a un grupo de rebeldes dispersos del combate de Sierra Azul, que se habían atrincherado en una vieja iglesia; inmediatamente dicté órdenes para que mis soldados los

desalojaron de sus posiciones, lo que se logró después de media hora de nutrido tiroteo, durante el cual hicimos al enemigo doce muertos y capturamos vivo al feroz cabecilla Gabino Durán, bandolero conocidísimo, que se hacía llamar “Mayor” de los campesinos rebeldes [Muñoz, 1976, p. 37].

En esta narrativa queda entendido que la parte rendida al coronel en jefe es falsa, pero la idea era hacer parecer que hubo una acción armada y el triunfo estuvo del lado de los soldados. Los reportes de la supuesta batalla fueron subiendo de tono, como se asienta en el parte que rindió luego el coronel al general en jefe.

Hónrome en comunicar a usted que anoche, las avanzadas que destaque después del combate de Sierra Azul, me dieron parte de que un grupo como de trescientos campesinos rebeldes, prófugos de aquella batalla, se había decidido a presentar resistencia en la orilla del río, donde se había estado atrincherando durante la tarde. Inmediatamente di las órdenes para que el regimiento a mi mando tomara dispositivos de combate, y al rayar el alba comenzó el tiroteo, que se prolongó por espacio de dos horas... lográndose la captura del feroz cabecilla Gabino Durán [Muñoz, 1976, pp. 37-38].

En este mismo tono continúa el cuento, en donde se leen reportes que cada vez incrementan la intensidad de las batallas, el número de personas y las situaciones desastrosas. Así se llega al informe que rinde el general de brigada al generalísimo jefe del ejército; luego este último al ministro de la guerra, quien lo hiciera llegar finalmente al presidente de la República. En todos ellos se informó de la peligrosa captura del llamado “feroz cabecilla Gabino Durán”.

Finalmente, y derivado de lo anterior, se muestra la información publicada en el periódico de la nación, con el “título en rojo al ancho de la plana ¡¡¡Durán, fusilado!!!” (Muñoz, 1976, p. 43), “cinco días de combate... dos mil quinientos muertos” (p. 45). Además de mencionar que algunos corresponsales del periódico entrevistaron al *feroz cabecilla* y que anuncian que posteriormente publicarían aquel “severo y hábil interrogatorio” (p. 45) como las

memorias del feroz cabecilla Gabino Durán. El cuento concluye con la leyenda que predice lo siguiente:

...la historia dentro de cincuenta años o cien: «Este movimiento insurrecto fue planeado y dirigido por Gabino Durán, sin duda el más sanguinario bandolero que ha habido en el continente» [Muñoz, 1976, p. 46].

Rafael Felipe Muñoz expone esta narrativa que, a pesar de ser producto de su imaginación, se basa en acontecimientos sociales ocurridos, presentándolos de forma mordaz y simpática, cambiando nombres, lugares y hechos, con lo que hace sentir al lector como parte de esa supuesta batalla que se privilegió. En la narrativa está presente esa *experiencia sublime* (Ankersmit, 2006), la cual incluye las vivencias que permiten hacer historia con las ocurrencias en el tiempo, con el fin de encontrar la forma en la cual los acontecimientos históricos sean atractivos a los lectores, pero también que encuentren ese pacto de verdad. Es decir, que la narración histórica parta de evidencias, pero aderezadas mediante el giro lingüístico.

Esa *experiencia sublime* de Rafael Felipe Muñoz se encuentra en los trabajos que publicó siendo el jefe de prensa del General Álvaro Obregón, titulando sus escritos como *Se llevaron el Cañón para Bachimba*; otro llamado *Vámonos con Pancho Villa*, o bien *Pancho Villa, Rayo y Azote*, entre otros. Sin duda, este escritor rescató aquellas experiencias honrosas para darse el lujo de novelarlas.

### LA EMPATÍA, UN RECURSO DIDÁCTICO

Imprescindible comenzar conceptualizando la empatía, desde una perspectiva de la enseñanza de la historia, con la cual es posible motivar y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. Para Doñate y Ferrete (2019), la empatía es un elemento transformador en el aprendizaje que rebasa la metodología tradicional utilizada por los docentes. En sus propias palabras:

La empatía histórica presenta una serie de ventajas que convierten su uso en el aula en un recurso imprescindible para cualquier docente

que imparta esta disciplina. La empatía histórica no solo puede ser utilizada como un modo de dinamizar y mejorar el aprendizaje de la Historia, sino que sus implicaciones abarcan también el desarrollo cívico y emocional del alumnado [p. 49].

Para Almansa (2018), toda propuesta didáctica que retome la empatía como método humanístico en la docencia de la historia requiere de al menos cuatro elementos. El primero se refiere a las circunstancias materiales y cómo son percibidas o asumidas. Otro elemento supone la visión del mundo heredada, y la conexión con las circunstancias actuales, sean reales o falsas. Un tercer punto es tener presente el mundo de los sentimientos, el cual es “normalmente determinante, aunque escasamente tratado en la clase de historia” (p. 92). Finalmente, como último elemento se requiere considerar “las condiciones y nivel de desarrollo histórico, las posibilidades y formas de realizarlas, de superar una determinada problemática por parte de ese actor social” (p. 92).

Por ello, en el presente capítulo se narran trece leyendas universitarias, que se componen de tres elementos. Por una parte, se forjan con evidencias materiales, como enormes puertas del antiguo cementerio que aún permanecen en la universidad. En segundo lugar, se unen a las fuentes documentales que testifican los orígenes y desarrollo histórico de esta institución. En último lugar, se fabrica este compendio al entrelazar dichos elementos con las narrativas de estudiantes, personal administrativo, de apoyo o docente de la universidad.

Considerando estos postulados, que encaminan la didáctica hacia lo humanístico de la docencia en cualquier nivel educativo, es que se pueden construir diversos medios para incidir en la historia con sentido humano. Es por ello que en este capítulo se ejemplifica, mediante un compendio de leyendas, una conexión sentida con el pasado, y que al mismo tiempo engloba los argumentos expuestos.

Se parte del supuesto de que las leyendas son producto y reflejo cultural, por lo cual su particularidad depende del lugar donde surgen, teniendo significado para aquellos que son parte de cierta

comunidad, sin impedir el interés, sorpresa y disfrute de los externos que las escuchan y conocen. Estas historias parten de las creencias de cierta agrupación, poseen un alto grado de inverosimilitud, son acordes a la idiosincrasia de la localidad, su sustento viene desde una cultura ancestral y se transmiten en múltiples espacios comunales y sociales.

Es así que, aunque existe una vasta cantidad de leyendas en la ciudad de Chihuahua, que se originan en la larga y atropellada historia del estado grande de México, en este caso se dejan de lado las referidas a las tierras de los apaches, las que quedaron como secuela de haber sido el estado *cuna de la Revolución* o bien aquellas que popularmente se cuentan en las calles y callejones de la ciudad. Más bien se compendian trece leyendas propias de la Universidad Autónoma de Chihuahua, y se narran a continuación.

#### LA PREPA

La nombrada Escuela Preparatoria fue la base o antecedente de la actual Universidad Autónoma de Chihuahua. Al interior de estos edificios y siendo el primero de diciembre de 1827 se dio inicio como Escuela Preparatoria al ofrecer la primera Cátedra de Latinitad. Ya para 1835 se había convertido en el Instituto Literario, adquiriendo años más tarde el adjetivo de *científico*, durante 1881. Fue así que se le conoció el Instituto Científico y Literario, título que permanecería hasta 1954 que adquirió el nombre de Universidad.

El fundador de la preparatoria fue Antonio Cipriano Irigoyen de la O, quien falleció en 1837. Sobre este personaje, hay quienes afirman que su espíritu sigue rondando a la universidad, pero no se asoma en ninguna de las aulas o espacios escolares, donde lo han visto mantener guardia es en la Rectoría de la Universidad, un edificio administrativo ubicado en el centro de la ciudad y alejado de las aulas escolares. Aunque Irigoyen nunca trabajó en ese inmueble —porque los documentos indican que su construcción inició hasta 1849—, aquellos que aseguran haberle visto testifican que esto es posible porque los fantasmas trascienden tanto en el tiempo como en el espacio.

Hay quienes aseguran que es común verle deambular en el segundo piso de rectoría, vestido de cura, porque eso era, y haciendo su movimiento característico de cabeza de arriba hacia abajo, como signo de aprobación. Bajo el brazo, Antonio Cipriano guarda un libro escrito en latín, que lleva como título *Tito Livium Opera Que Supersunt*, que quiere decir: “Tito Livio, una vida de ópera”. Cuando camina por los pasillos solo le escuchan hablar en latín, a nadie amonesta y de cuando en vez se para y dice, en español: “Está bien”. Esta aparición de Antonio Cipriano Irigoyen de la O se pasea a lo largo de Rectoría, siempre por las noches, y en ocasiones baja al auditorio, mismo que sirviera como jardín hasta 1928.

Se trataba de un hombre que demostró una fuerte visión académica, enfocada hacia el futuro, siendo quien creó la primera Escuela Pública de Chihuahua en 1824, mismo año en el que la Nueva Vizcaya se dividió en dos estados mexicanos, Durango y Chihuahua. Don Antonio Cipriano Irigoyen también creó la Cátedra de Latinidad en 1827, la primera Escuela Normal de Chihuahua en 1826 y su reformulación en 1833; durante ese mismo año creó la primera Escuela de Filosofía y para 1835 el Instituto Literario.

Con estos datos se confirma que no existe otro protagonista en la historia de la educación de Chihuahua que haya dedicado su tiempo en crear estas importantes instituciones educativas. Es uno de los personajes a quienes se les debe mucho, entre aquellos pocos preocupados por la educación superior en el estado de Chihuahua y que no ha recibido reconocimientos suficientes por tan loable labor, tal vez por ello su fantasma se sigue apareciendo aún.

#### EL PRIMER RECTOR DE LA UNIVERSIDAD

Desde hace ya muchos años, la gente cuenta que el doctor Ignacio González Estavillo, quien fuera el primer rector de la Universidad, narra un extraño acontecimiento que le sucedió durante un vuelo de regreso hacia México procedente de Europa, cuando fue comisionado por la Organización Mundial de la Salud. La historia se centraba en el momento en que pudo distinguir dentro del avión a un espíritu, que además de estar lisiado, se le acercó directamente

para expresarle que la Universidad era un nido de brujos y brujas, y que debería refugiarse en el centro de salud –manicomio que el rector había fundado tiempo antes–, en la primera oportunidad que tuviera.

Es posible deducir, por lo que pasó después, que el rector obedeció a aquel espíritu, ya que cuando regresó a Chihuahua se enclaustró en dicho lugar. Hay quienes afirman que el doctor González vivió el resto de su vida bajo el yugo de los fantasmas, lo cual le atormentó de tal manera que incluso se cuenta que con el paso del tiempo suele aparecerse por las noches dentro del lugar, gritando por los pasillos: “Soy el rector”, pero sus gritos se pierden entre muchos gritos más de aquellas almas que penan, regularmente en hospitales y manicomios.

Cabe mencionar que los datos históricos indican que el primer rectorado de la Universidad Autónoma de Chihuahua fue a partir del 8 de diciembre de 1954 hasta septiembre de 1955, fungiendo como su rector el doctor González Estavillo (Hernández, 2004). Así mismo los documentos indican que, efectivamente, cuando regresó del viaje enfermó y estuvo en recuperación de aquellos momentos llenos de delirios.

#### LA UNIVERSIDAD SOBRE EL CEMENTERIO

El espacio físico sobre el que se creó la Universidad Autónoma de Chihuahua es un campo de fantasmas. Lo que hoy en día es el Campus I de esta institución, previamente funcionó como el Cementerio Santo Niño. Desde entonces se considera territorio de fantasmas, un espacio de creación de leyendas, existiendo múltiples en cada una de las facultades. Entre ellas está la leyenda que se ha difundido sobre un espíritu que se aparece por las noches disfrazado de conserje o a veces de maestro. La gente indica que al cerrar las puertas de los edificios, ya cuando los alumnos y maestros se han ido y es posible estar en silencio, se comienzan a escuchar algunos ruidos, esto lo hace para hacerse presente. Las personas, intrigadas, por más que buscan el origen de estos sonidos, no lo encuentran (ver figura 1).



Figura 1. Universidad Autónoma de Chihuahua, Campus I.  
Antes puertas de entrada al Cementerio Santo Niño,  
al fondo Biblioteca en construcción.

*Fuente:* Archivo personal, 20 de febrero del 2020.

En una ocasión, décadas atrás, un guardia de seguridad nocturno de la Facultad de Contabilidad y Administración –antiguo edificio de la Escuela Preparatoria de la Universidad– narró a sus compañeros que, por haber estado enamorado de una compañera de trabajo, quien nunca le hizo caso, la tuvo que envenenar; pero ella al morir le confesó que él siempre había sido su único amor. Este acto de desenfreno hizo que el alma de ella comenzara a deambular desde entonces por el campus, triste y calladamente. El hombre que realizó tan ruin acción, cuando se jubiló, decidió suicidarse, lo cual lograría al ingerir un compuesto de arsénico y ácido sulfúrico que consiguió en la Facultad de Ciencias Químicas. El encargado del laboratorio en aquel momento era Jesús Grajeda Pedrueza, quien antes de morir confesó que de haber sido más cuidadoso habría podido evitar que aquel guardia tuviera acceso a la pócima.

En consecuencia, esta es una leyenda que obligadamente se cuenta en la Facultad de Ciencias Químicas entre los estudiantes,

quienes recuerdan a Grajeda al ver el nombre de un personaje que aparece en diversos espacios, ya que durante varios años este hombre se destacó por el cuidado minucioso que hacía del laboratorio.

#### ÁNIMA ITALIANA

La Facultad de Filosofía comenzó labores desde el año de 1963, pero formó parte de la Universidad Autónoma de Chihuahua diez años después, hasta 1973. Eso no la excluye de las leyendas universitarias, ya que uno de sus maestros que ha servido también como personaje es el maestro Federico Ferro Gay, quién afianzó con su trabajo académico la antigua Escuela de Periodismo y Filosofía, sentando con ello las bases de la actual Facultad de Filosofía y Letras. Escuchar sobre Ferro Gay es algo común, incluso su auditorio lo inmortalizó al llevar su nombre y mantener con honor su esencia dentro de la institución.

Hay personas que aseguran haber visto y escuchado a este maestro de origen italiano después de fallecido, y que cuando se aparece habla en su idioma natal, por lo que pocos comprenden el mensaje que quiere dar. Lo que sí han descrito es la manera autoritaria en la que surge de pronto en los salones de clase, así como un gigante que asusta a todos, deambulando por los pasillos; desdichado aquel que llegue a enfrentársele. Dicen que cuando no hay alumnos en la Facultad, dentro de los salones entra y se coloca al frente del aula para impartir su cátedra. Que ronda por los pasillos, diciendo: “Yo soy la sabiduría y todos tienen que agachar la cabeza, si alguien no lo hace, ¡está reprobado!”.

Aquellos que le han visto dicen que es grande, que cuando emerge es diez veces mayor y se ve tan impresionante como un monstruo. Cada vez son menos las personas que lo ven pasear por la Facultad, este personaje ya casi nada dice, solo se puede distinguir una sombra grande que camina por los pasillos y a veces por el jardín central de dicha facultad, el Jardín de Epicuro.

#### EL GENERAL QUE RONDA POR LA UNIVERSIDAD

Miguel Saavedra fue un reconocido general Villista, nacido en el pequeño municipio de Aldama. Los documentos indican que, durante un ataque revolucionario en Chihuahua, Saavedra fue capturado y colgado en unos árboles situados en lo que ahora es una calle lateral sobre las que se ubica la Universidad. Miguel Saavedra fue un hombre cabal, todo un personaje de la Revolución, quien finalmente murió por sus causas. Este general fue colgado sin llevarlo a algún consejo de guerra, y posteriormente fue sepultado en el Cementerio Santo Niño, mismo del que se ha hablado a lo largo de este texto.

El general Saavedra tampoco encontró el apoyo en quien confiaba, por eso dicen que “sigue penando”, apareciéndose y deambulando constantemente en los jardines del Campus I. Hay personas que cuentan que lo han visto rondar entre los edificios de la Facultad de Filosofía y el de la Biblioteca Central, vestido con ropa militar; algunos han llegado a creer que se dirige a alguna representación actoral o teatral de la Facultad de Artes. Hay otros, menos en cantidad, que insisten en que le han escuchado, pues luego de abrir la boca grande, muy grande, vocifera solo una imprecación: “¡Maldito mi General Villa! Me dejó solo”, y así sigue su camino hasta desaparecer.

#### EL CASCARÓN

Durante el periodo que comprende desde el final de la década de los sesentas y ya entrados los setentas se emprendió la construcción del Auditorio de la Facultad de Artes. El resultado: varios intentos fallidos, por lo cual resolverían mejor derrumbarlo y construir en ese mismo espacio el actual Gimnasio Manuel Bernardo Aguirre, lugar que alberga también algunas leyendas universitarias. Este edificio inconcluso fue conocido como el popular *Cascarón*, lugar que sirvió para albergar a personas en situación de calle, así como a estudiantes universitarios y no estudiantes quienes realizaban actos

maliciosos como la destrucción física del inmueble o actividades inadecuadas, evitando los castigos al esconderse ahí. En su interior podían consumir bebidas alcohólicas o sustancias ilegales, sin olvidar que aquellos años se caracterizaron por ser una época de protesta, derivada del quiebre del modelo del país, conocida como las secuelas de los años ochenta.

Los estudiantes de la Facultad de Ciencias Químicas y otras cercanas evaden pasar por ahí cuando terminan sus clases y se dirigen a tomar el transporte público, porque han escuchado sobre la existencia de almas en pena, muchas de ellas son las que quedaron atrapadas en aquella construcción que tardaron años para concluir. Afirman los que pasan cerca del lugar que se escuchan extraños y tétricos sonidos. Si bien nunca se ha visto a nada ni a nadie parado enfrente, sí pueden oír múltiples murmullos y quejidos, además, porque suponen que de haber volteado a ver o inspeccionado a través de las ventanas del gimnasio, los podrían conocer; pero el temor no se los permite, sus cuerpos solamente siguen de frente, hacia adelante, acelerando el paso cada vez más.

## EL CAMPUS II

Existen algunas personas que cuentan que las instalaciones del Campus II de la Universidad se construyeron lentamente debido a que durante el sexenio del presidente de México José López Portillo –1976 a 1982– se le adjudicó legalmente el terreno ejidal a la institución, pero en los años siguientes no se utilizó con la finalidad ya cedida. Esta razón fue suficiente para que los ejidatarios comenzaran a reclamarlo, ya que la mancha urbana se acercaba a ese territorio. Tiempo después el gobernador del Estado de Chihuahua, Francisco Barrio, dio inicio a la construcción en 1996. Lo que no se sabía es que el proyecto incluía leyendas, que se convertirían en parte de la universidad.

A un costado de ese terreno destinado para la construcción del segundo Campus solo existía la incipiente colonia llamada Paseos de Chihuahua, y posteriormente ahí es donde comenzó la historia.

Este vecindario poco tiempo antes era de los más alejados a la ciudad, siendo frecuente escuchar sonidos fuertes por las noches, ver destellos de luces extrañas o algunas sombras sin explicación. Con la construcción del Campus II de la Universidad se pensaba desfogar la afluencia del Campus I, pero debido a lo tardado de la construcción y siendo un gran lote baldío frente a dicha colonia, aparecieron ladrones rápidamente, y por las noches los noctámbulos y personas en situación de calle permanecían sin vigilancia alguna, convirtiendo ese territorio en una cueva de lobos; de allí las leyendas y rumores sobre la aparición de extrañas figuras que aun intranquilizan a los vecinos de dicho lugar.

Resulta extraño, pero varias mujeres son las que narran que dichos fantasmas se disfrazaban de zorrillos, a veces de liebres y pocas de caballos, coincidiendo en que si al atardecer volaba un zopilote, por las mañanas se transformaría en urraca. Los habitantes procedentes del sur de México les llamaban *nabuales*;<sup>1</sup> estos seres se introducían a las casas por las noches, mas no en cualquier casa, escogían donde vivían mujeres solas, debido al temor paralizante que ejercían en ellas. Aún cuando algunas de ellas los quisieran enfrentar les resultaba una tarea imposible y no los podían atrapar, perdiéndose con rumbo al terreno de ese Campus Universitario II, el cual les resultaba un refugio ideal.

#### LOS ANIMALES DE ZOOTECNIA

La Facultad de Zootecnia inició como Escuela de Ganadería ubicada al lado de la Ciudad Deportiva, frente a lo que hoy es el edificio del Sindicato del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Cabe mencionar que una Escuela de Ganadería no podría faltar en un estado ganadero por antonomasia como lo es Chihuahua.

En dicha Escuela laboró el maestro Pedroza, quien fue reconocido como un gran matemático, además de conocedor del área

---

<sup>1</sup> Los nahuales son figuras míticas designadas como personas, principalmente brujos que pueden transformarse en diversos animales.

agropecuaria. Sobre este personaje se narra que tenía un especial interés en el trabajo dentro del laboratorio, permaneciendo durante horas y horas en las cuales realizaba experimentos con animales; por ejemplo, examinar a las vacas para conocer su funcionamiento intestinal, para lo cual resultaba importante y necesario abrir cuidadosamente el vientre del animal. Cabe señalar que, en dichos estudios, permanecían vivas y con perforaciones profundas que llegaban a su interior.

Algunas personas que laboran en dicho lugar cuentan que, dentro de ese edificio, a pesar de ya no funcionar como aulas académicas, al llegar la noche, si se pone mucha atención, es posible escuchar largos bramidos de una vaca. Incluso hay quienes todavía ven la sombra del animal paseando por los pasillos, una sombra que además brama, camina y desaparece rumbo a la Facultad de Ciencias Agrotecnológicas. Aquellos trabajadores, tanto administrativos como de apoyo, justifican que los maestros no las escuchan o ven porque en aquel entonces fueron los mismos conserjes o intendentes quienes incitaban a las vacas a salir del laboratorio, por ello son quienes pueden presenciar estos acontecimientos sin tanto temor.

#### EL INSTANTE

Corría la década de los setentas, en lo que actualmente es la Facultad de Artes se reunió un pequeño grupo de estudiantes quienes emprendieron la tarea de crear cine, ya que era una de las artes que en aquel momento debía fomentarse. Para aquellos días el maestro y actor Manuel Talavera, junto al fotógrafo Ramón Martínez, filmaron y fueron protagonistas de varias películas, entre las que estuvieron *Un día un pueblo, sobre Madera 65*, siendo los actores algunos voluntarios y estudiantes del entonces Instituto de Artes. Otra de las películas fue *El instante*, con la trama sobre dos alumnos de la Escuela de Química, un hombre y una mujer. Ambos se enamoraron y no tardó mucho para comenzar la tragedia, cuando otro joven decidió asesinarlo, y el chico enamorado, un instante antes de fallecer, recuerda toda su vida. La continuación de la

trama incluye que poco tiempo después regresó en búsqueda de su amada, pero la joven huyó de la ciudad y no terminó su carrera académica en esta Facultad.

Estos dos personajes del Instituto de Artes ya han fallecido, y los estudiantes, intrigados, comentan la posibilidad de que ambos sean parte de los espíritus que se escuchan penar en la Facultad, tal como sucedió en la película en la que participaron. Así mismo siguen rememorándolos en sus actividades como impulsores del séptimo arte, y que quedaron como los pioneros en la base de las carreras que en la actualidad se ofrecen en el Instituto de Bellas Artes, dentro de dicha Facultad.

#### EL TESORO

Para los mexicanos es sabido que durante la Revolución mexicana era común ocultar los bienes como el dinero, ya fuera bajo tierra o en el interior de paredes. Independientemente de si hayan sido obtenidos haciendo el bien o el mal, la razón principal de resguardarlo de esa manera se debía a que en esos momentos las instituciones bancarias establecidas desaparecieron, aún cuando en Chihuahua se ostentaba tener uno de los sistemas bancarios más avanzados del país, encabezado por Enrique Creel.

Una de las personas más acaudaladas de aquel tiempo fue el conocido don Luis Terrazas, quien tuvo en posesión enormes extensiones territoriales a lo largo del estado. Entre ellas se incluían tanto haciendas como grandes cantidades de ganado. En 1911, al ver los eventos revolucionarios que sucedían, decidió ocultar una mínima parte de su fortuna, ideando la mejor manera de salvar su dinero. Terrazas llenó un costal doble con monedas de oro y se dirigió a enterrarlo a un panteón, porque, ¿qué mejor lugar que en una tumba del Cementerio del Santo Niño para resguardar su pequeña fortuna? Sí, el mismo panteón del que se ha hablado en este texto. Él mantuvo el razonamiento de que en ese recinto ingresarían solamente dos tipos de personas: aquellos que quisieran recordar a sus seres queridos, o bien quienes tuvieran el destino de permanecer ahí bajo tierra.

Al inicio todo funcionó bien, pero cuando don Luis Terrazas migró a Estados Unidos de América, mandó llamar a su leal y fiel sirviente Miguel López Orona, a quien le encomendó ir al panteón y sacar el dinero que tiempo atrás había enterrado, indicándole que de manera secreta lo llevara al municipio de Ojinaga, situado en la frontera norte del estado con aquel país vecino.

No se trataba de una encomienda sencilla, trasladar un costal de monedas hacia unos 230 kilómetros al norte implicaba llevar a un ayudante y dos caballos, pero de hacerlo todo bien, se le otorgaría una muy buena recompensa. Así pues, se llegó el día y, sin dar alguna explicación, Miguel confió en su sobrino Luis Felipe, quien conocía el municipio de Ojinaga muy bien, ya que era originario de ese lugar. Fue así que acudieron a desenterrar el costal de dinero, cargaron una mula y ambos montados en sus sendos caballos emprendieron el largo viaje.

Ya habían pasado cuatro días y llegaron al paso del Pegüis, en ese lugar descargaron la mula y a media noche, cuando su tío dormía profundamente, Luis Felipe cargó en su propio caballo el costal y emprendió camino a su natal Ojinaga. Pero algo trágico sucedió debido a la prisa que llevaba, él y su caballo cayeron a la barranca, llegando hasta el fondo del río Conchos.

Jamás se encontraron restos de Luis Felipe, del caballo o del costal de dinero, pero de vez en cuando se ve el espíritu de Luis Felipe rondando y sollozando por el cañón. Por su parte don Luis Terrazas desde el más allá sigue buscando —aunque ha pasado todo este tiempo— aquel tesoro que escondió en el panteón Santo Niño, que es hoy un amplio espacio de áreas verdes con varios corredores, por los cuales caminan las personas que forman parte de la comunidad estudiantil.

#### BIBLIOTECA CENTRAL

Según los registros, la primera biblioteca pública en Chihuahua comenzó a funcionar en 1861 dentro del Instituto Literario. El Congreso del Estado le donó sus primeros 119 libros, algunos de los

cuales todavía se encuentran resguardados en el Archivo Histórico de la institución. Como parte de esta historia se identifica el edificio que fue construido para albergar la Rectoría de la Universidad; con el paso del tiempo se convirtió en la Biblioteca Central.

Tanto esta como las demás bibliotecas se caracterizan por ser lugares discretos y plagados de silencio. De manera particular, en la Biblioteca Central se encuentran varias mesas de trabajo y hasta el fondo se divisa el Archivo Histórico de la Universidad. Es muy común escuchar que en ese espacio se aparecen diversos entes fantasmales.

Uno de ellos se refiere a un estudiante que en vida llegaba a la biblioteca y, utilizando siempre la misma mesa, permanecía horas dedicado al estudio y que, diariamente, al llegar el momento de cerrar las puertas, el joven le solicitaba al encargado quedarse un poco más de tiempo para dedicarlo a estudiar, ya que estaba por terminar su carrera de Derecho y deseaba sobresalir. Se dice que terminó por perder la razón de tanto estudiar y que aún después de fallecido regresa, pero solo por las noches, cuando en los edificios se mantienen las luces apagadas. Hay quienes le han visto sentado, estudiando en la misma mesa, pero si alguien enciende cualquier tipo de luz, desaparece. Dicho estudiante permanece callado entre la obscuridad, solamente se puede ver su figura desplazándose de vez en cuando, al acercarse a los estantes y tomar de ahí un libro para estudiar. Incluso los encargados de la biblioteca platican que han sido varias las ocasiones en que encuentran libros sin razón alguna sobre aquella mesa donde tanto continúa estudiando.

La existencia de otro ente es la que el encargado del Archivo Histórico asegura haber visto: una mujer quien, paseándose con ceño adusto, muestra un afán de mantener en resguardo y cuidar todos los documentos históricos. Se trata de la conocida Laura Caballero, quien fue una de las bibliotecarias que dedicó más años a ese puesto. El encargado dice no asustarse porque ella es una habitante del Archivo, no molesta a nadie, y además menciona que, si existe alguien con el derecho a permanecer ahí, es ella.

## HISTORIAS DE LOS VELADORES

No existe edificio en la Universidad exento de ruidos misteriosos o que no sea recinto de algunos aparecidos, entes o al menos unas inexplicables sombras. Los que más conocen de estos fenómenos son los veladores o guardias de seguridad: cuando los edificios se quedan sin alumnos, maestros o administrativos, ellos son quienes tienen la encomienda de revisar aulas, laboratorios, auditorios y en general todos los espacios para apagar luces, cerrar puertas y asegurar que todo esté resguardado.

La mayoría de estos trabajadores afirman que no les impresiona ser testigos de los acontecimientos sobrenaturales, sin hacerlos exentos de dichas experiencias. Algunos han visto en la Facultad de Artes una figura sentada en la primera fila del teatro, que identifican como un exdirector que murió trágicamente y que por eso no voltea, para no mostrar su rostro destruido, manteniendo una postura en la que pareciera estar deleitándose al ver una obra de teatro.

Otros pocos son los que conocen la historia de Humberto, popularmente conocido como *El Beto*, un joven velador que estando casado se enamoró de una maestra. Esto sucedió en la década de los setentas. Los dos se amaban, pero un mal día Beto decidió envenenar a su esposa Virginia con una pócima que preparó en el Laboratorio de Químicas, para que nadie sospechara y así poder quedar libre y convivir con su nuevo amor. Sus planes no resultaron como él esperaba, ya que al pasar los días la maestra, quien era bella físicamente comenzó a tener nuevos pretendientes a su alrededor, mostrando el deshonor a su amado, quien repitió el mismo patrón y la envenenó a ella también, muriendo desvanecida en el piso de una biblioteca. El conserje, después de tanto penar, se fue a vivir al rancho que lo vio nacer, allá por la zona serrana en Cusihuirachi. Nada más se supo de él, hasta el día que el sobrino del guardia aquel llegó a estudiar a la Facultad de Filosofía. El joven contaba cómo su tío, dentro de su desesperación, al llegar a aquel hogar lejano, decidió quitarse la vida, colgándose de la rama de un pino.

*EL DIEZ*

*El Diez* fue el apodo que recibió un estudiante de la hoy Facultad de Ciencias Químicas, a quien no le importaba aprender, solo obtener la mayor calificación. Era 1970 cuando le entregaron un examen con la calificación reprobatoria en la materia de Matemáticas II, que ofrecía Humberto Casas Ronquillo, y como ese docente reprobaba a la mayoría, por estadística le tocó. Al ver dicha calificación recurrió al maestro; dándole sus alegatos suplicó por otro examen, pero nada, no obtuvo respuesta de su estricto profesor. Al día siguiente después de recibir las negativas el joven estudiante decidió quitarse la vida colgándose en uno de los árboles existentes en los jardines de la entonces Escuela de Química.

*El Diez* aún se aparece en el edificio que fue designado como biblioteca de Ciencias Químicas y que lleva por nombre *Humberto Casas Ronquillo*. Actualmente los estudiantes de la Facultad de Odontología y la Facultad de Artes son quienes invadieron los espacios donde ocurrieron los hechos, por lo que, al verlo rondar



Figura 2. Jardines del Campus I de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Antes Cementerio del Santo Niño.

*Fuente:* Fuente: Archivo personal, 20 de febrero del 2020.

por las noches en los jardines, desconocen quién es (ver figura 2). Aquellos que lo identifican son los empleados de la Universidad que llevan laborando décadas ahí, quienes recuerdan haber escuchado la historia de *El Diez*.

## CIERRE

Con este compendio de leyendas universitarias se utiliza el recurso de la empatía unido al punto de vista histórico, algunos acontecimientos concernientes a la Universidad Autónoma de Chihuahua. Resulta evidente que, entre las trece leyendas expuestas, están aquellas que surgen por el hecho de estar ubicado sobre el Panteón Santo Niño, lo que quedará en la memoria colectiva de quienes aún recuerdan ese pasado, pero ya es presente. Como menciona Koselleck (1993), se lucha por llegar a ese horizonte futuro con expectativas, para construir desde el presente con el gusto por la historia desde la empatía, mostrando el visionario engrandecimiento académico e investigativo de la Universidad.

La empatía sin duda es uno de los varios recursos didácticos que se pueden utilizar con el fin de motivar el interés de los estudiantes para que con ello encuentren el gusto por esta disciplina histórica. Así mismo se puede inducir hacia esa simbiosis sublime de relación con su *alma mater*, ya que dentro de esta institución se construyen cotidianamente sus recuerdos, de la misma forma en que se narran otras historias, algunas en forma de leyendas, que incluyen personajes reales o irreales, pero con la finalidad de no desdibujar esa necesidad de permanecer a través del tiempo, ni perder el gusto por la historia o personajes de la Universidad.

Si bien las leyendas son producto de las creencias y de la cultura que cobija a los seres humanos desde su nacimiento y su desarrollo, fue en este capítulo que, utilizando el recurso de la empatía, se recopilaron y expusieron algunas de ellas, las cuales están aún presentes en la memoria colectiva de los actores universitarios; resultando al mismo tiempo un texto con el cual se rinde tributo a la Universidad Autónoma de Chihuahua y a sus actores, sin distingo

de funciones, con el fin de que ese hilo icónico que ha formado a miles de profesionistas los toque y sientan el apego a su *alma mater*.

#### REFERENCIAS

- Almansa, R. M. (2018). La empatía como método humanístico de docencia de la historia: sugerencias didácticas en un panorama de desvalorización de los estudios históricos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (17), 87-98. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/343303>.
- Ankersmit, F. (2006). Representación, “presencia” y experiencia sublime. *Historia y Grafía*, (27), 139-172. ISSN: 1405-0927. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/589/58922905006.pdf>.
- Doñate, O., y Ferrete, C. (2019). Vivir la historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (36), 47-60. Recuperado de: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/doate.pdf>.
- Hernández, G. (2004). *La Universidad Autónoma de Chihuahua 1954-2004*. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado, para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós.
- Muñoz, R. F. (1976). El feroz cabecilla. En R. F. Muñoz, *Relatos de la Revolución*.



LOS PRIMEROS EDIFICIOS ESCOLARES  
EN MÉXICO Y ARGENTINA.  
EL ESPACIO CREADO POR EL ESTADO  
PARA LA EDUCACIÓN DE LOS  
CIUDADANOS A FINES DEL SIGLO XIX

Francisco Hernández Ortiz

El presente capítulo deriva del informe final del año 2021 de la investigación histórica enmarcada en la línea de estudios sobre el patrimonio histórico educativo que realiza el autor como parte del trabajo del Cuerpo Académico BCENESLP-05: Historia, Educación y Formación docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Es pertinente especificar que los datos recuperados de los centros escolares de la Ciudad de Buenos Aires fueron resultado de una visita profesional a la Biblioteca Nacional de Maestros de esa ciudad en la República Argentina.

Algunos avances de la investigación se presentaron en el año 2019 en una ponencia denominada “Edificios escolares en el siglo XIX en dos ciudades latinoamericanas en Buenos Aires, Argentina y San Luis Potosí, México”, dentro de la Jornada Patrimonio Cultural de Educación Profesional y Tecnología. Edificios, Patrimonio y diversidad en la gestión escolar, en el Centro Paula Souza de la ciudad de Sao Paulo, Brasil.

Conforme se avanzó en la investigación el autor Hernández (2020) dio a conocer en la *Revista Latinoamericana de Patrimonio Histórico Educativo de Brasil* el artículo denominado “La construcción de

los edificios escolares: confluencia de los discursos pedagógicos y políticos a fines del siglo XIX”, en el cual se analizó cómo los discursos pedagógicos y políticos de los representantes del Estado del siglo XIX en ambas latitudes latinoamericanas muestran un cierto paralelismo del surgimiento de los primeros edificios escolares, espacios creados para la educación escolarizada bajo la tutela del Estado, con una infraestructura específica, como resultado de los avances de la pedagogía, la medicina, la arquitectura e ingeniería, como evidencia de la modernidad.

El último avance de la investigación se presentó en el año 2021 con la ponencia “El espacio escolar en las escuelas públicas en el siglo XIX en San Luis Potosí, México”, en el XIV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación que se realizó en Portugal en la modalidad virtual. Se analizó el espacio escolar como el lugar creado por el Estado para la apropiación de la cultura y la convivencia. Confluyen las intenciones políticas y pedagógicas del Estado en la formación de los estudiantes.

El presente capítulo contiene de forma ampliada los tópicos analizados a lo largo de la investigación. En el entretejido del discurso se recuperan algunos de los estudios sobre el surgimiento de la escuela como espacio de apropiación de la cultura en Europa y América Latina, con el apoyo de fuentes primarias recuperadas de la Biblioteca Nacional de Maestros de la Ciudad de Buenos Aires, del Archivo Histórico del Sistema Educativo Estatal Regular, de la Biblioteca Ricardo B. Anaya y del Archivo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, respectivamente.

Los análisis de las fuentes permitieron identificar en los planos las condiciones de infraestructura física de las escuelas y el espacio destinado a la tarea pedagógica a fines del siglo decimonónico en dos regiones del continente americano. Al mismo tiempo se rescatan las ideas pedagógicas y políticas de las autoridades educativas y gubernamentales, dentro del contexto sociohistórico de fines del siglo XIX.

Este trabajo tiene como objetivo dar a conocer las condiciones en las que surgieron los primeros edificios escolares a fines del siglo XIX en la ciudad de Buenos Aires, República Argentina, y en la ciudad de San Luis Potosí, República Mexicana, dentro del marco de la educación moderna.

La investigación se realizó bajo los siguientes supuestos: la construcción de los edificios escolares con características específicas que determinó la pedagogía moderna fue asimilada por el Estado, como una necesidad de formar a futuros ciudadanos, lo que implicó definir acciones de gobierno que favorecieran la creación del espacio para la apropiación de la cultura, la ciencia y los valores humanos.

Cada Estado impulsó la creación del espacio escolar en razón de sus circunstancias sociopolíticas y económicas, como sucedió en la República Argentina y la República Mexicana, aunque en el interior de cada país existían diferencias de la construcción de los edificios escolares como espacios para la enseñanza, como ocurrió en las ciudades de Buenos Aires y San Luis Potosí, respectivamente.

Las preguntas que guían el análisis son: ¿Cuáles fueron las causas sociopolíticas y pedagógicas para la construcción de los edificios escolares en la ciudad de Buenos Aires y en la ciudad de San Luis Potosí? ¿Cómo se tradujeron las ideas pedagógicas de la educación moderna en la educación de la ciudad de Buenos Aires y en San Luis Potosí para crear edificios escolares?

Se diseñó una metodología, bajo el método analítico-sintético, para el estudio de las fuentes, esto permitió hacer la reconstrucción histórica. Los datos fueron tomados de fuentes primarias del compendio de planos de los edificios escolares de 1894 que se localizan en la Biblioteca Nacional de Maestros en la ciudad de Buenos Aires, República Argentina. Del Archivo Histórico del Sistema Educativo Estatal Regular de San Luis Potosí, México, se tomaron los datos de los planos de los establecimientos públicos del gobierno del Estado de San Luis Potosí, México, 1889. Los conceptos teóricos bajo los cuales se hace la argumentación son: pedagogía, escuela, espacio escolar, educación moderna, higiene escolar, modernidad y Estado.

La escuela como espacio cultural para la educación del ser humano tiene su referente a partir del siglo XVIII, con las ideas de la Ilustración: razón y ciencia. Las aportaciones pedagógicas de Juan Enrique Pestalozzi, Federico Froebel, Juan Jacobo Rousseau e Immanuel Kant fueron determinantes para provocar un movimiento que dio origen a la pedagogía moderna. Estos pedagogos coinciden en que el Estado debía crear la escuela pública en donde se enseñara la ciencia, la cultura, los valores humanos, con un método didáctico que favoreciera el desarrollo de la razón, como mecanismo explicativo entre el hombre y la naturaleza de la cual forma parte.

La escuela y su espacio destinado para la enseñanza es un tema que ocupó a los educadores, funcionarios del Estado y otros profesionistas en el siglo XIX, la confluencia de los discursos de estos actores da origen a la concepción pedagógica y arquitectónica de los edificios escolares en Europa, ideas que migraron en la segunda parte del siglo XIX a América Latina.

Algunos estudios documentan el proceso de evolución de las ideas de la pedagogía moderna, eso incluye los edificios escolares y sus espacios para la enseñanza, como se enuncian a continuación de manera sucinta.

El origen y evolución de los edificios escolares y sus espacios para la enseñanza ha sido gradual, su trascendencia como instituciones del Estado destinadas para las actividades pedagógicas debe analizarse, como lo refiere Visedo (1991), considerando lo diacrónico, histórico y didáctico; su utilidad para las tareas escolares. La introducción de las concepciones pedagógicas, las políticas educativas, las aportaciones de otras disciplinas como medicina, arquitectura e ingeniería, se entrecruzan para construir los primeros edificios a fines del siglo XIX en Europa.

Lahoz Abad (1992) explica en su estudio que, en España, la construcción de los edificios escolares tuvo una estrecha relación la industrialización, la necesidad de ordenamiento de las zonas urbanas y las influencias arquitectónicas de la época, en donde el

Estado desempeñó un rol fundamental en la integración de las ideas higienistas en acciones de gobierno, eso incluyó a la escuela, como institución pública del Estado.

El investigador Viñao (1993, 2008) señala que en la segunda mitad del siglo XIX en Europa se intensificó la construcción de edificios escolares, con una idea educativa-didáctica en la funcionalidad de los espacios. Concluye que la escuela es espacio y lugar de la asimilación de la cultura, y de la interacción de las personas.

Las aportaciones de Rodríguez (2004), a través de sus investigaciones respecto a la arquitectura escolar, reconocen la influencia suiza, alemana y francesa en la definición conceptual y arquitectónica de los primeros edificios escolares en España en el siglo XIX. Definir cuáles eran los espacios adecuados para las actividades pedagógicas en el espacio escolar se debió a la confluencia de la pedagogía y arquitectura, siendo los maestros y arquitectos quienes lograron crear los primeros imaginarios de la escuela con sus respectivos espacios iluminados por la ciencia en donde realizarían las actividades educativas los estudiantes; sin perder la belleza arquitectónica.

La construcción de edificios escolares por el Estado, con las especificaciones de la pedagogía moderna, las medidas higienistas, con diseños arquitectónicos *ad hoc*, se realiza de forma diferenciada por lo menos en tres países: Argentina, Colombia y México, como a continuación se enuncia de forma sintética el proceso de creación de los primeros edificios escolares en dichos países.

Los estudios de Maldonado en Colombia (1999) documentan y concluyen que a fines del siglo XIX en ese país los edificios destinados a las actividades pedagógicas eran casas deterioradas, adaptadas; con el espacio escolar, casi siempre con una sala y sus respectivas ventanas para la iluminación. Gutiérrez (2010) argumenta en su investigación que las ideas higienistas, se desarrollaron en ese país a partir de 1886 con la creación de la Junta Central de Higiene, aunque los primeros resultados se concretaron en las primeras décadas del siglo XX.

En la República Argentina la construcción de edificios escolares se impulsó como una preocupación del Estado para la modernización. Algunos estudios así lo demuestran, como los de Lionetti (2005, 2011), quien documenta que desde 1880 en ese país sudamericano se inició la transformación educativa, se intensificó con la Ley 1420 de 1884 en la cual se declara la educación común, laica, gratuita y obligatoria. También expone sucintamente cómo los aportes de la medicina, eugenesia y puericultura sirvieron de base para impulsar la creación de los edificios escolares a fines del siglo XIX. El Estado argentino buscó edificar un sistema de representación política unificado y organizado para cimentar la nación, siendo la educación el medio para la formación del nuevo ciudadano.

Al igual que en Colombia y México, en Argentina las medidas higienistas incidieron en acciones de gobierno para que se cuidara el espacio físico y su organización en los edificios públicos, eso incluía las escuelas, así lo señala Barbieri (2016) en el análisis que hace de la implementación de las tareas del gobierno argentino para mejorar la educación y la concatenación de las medidas higienistas a fines del siglo XIX.

Algunos trabajos sobre la escuela y el espacio escolar en la República Mexicana, como el de Martínez (2021), exponen la influencia de la educación moderna en la definición de los espacios escolares en la Ciudad de México a fines del siglo XIX; se concibió al edificio escolar como el de protección y formación del cuerpo de los alumnos, eso incluía diseñar mobiliario y materiales educativos. Son discursos que reflejan una preocupación de mejorar las condiciones de infraestructura física de las escuelas públicas. Así como en la capital federal, en el interior del país los edificios escolares tenían dificultades para su operación como espacios para la enseñanza de acuerdo a los ordenamientos de la nueva pedagogía.

En el interior del país, Hernández (2011) documenta que en la ciudad de San Luis Potosí la escuela pública funcionaba en casas rentadas o de propiedad del gobierno; edificios que carecían de

espacios adecuados para la enseñanza. Martínez (2016) explica que, a pesar de la precariedad de espacios escolares en la ciudad de Juchitán, Oaxaca, había que reconocer el espacio escolar como un lugar en donde los diferentes actores interactúan, comparten ideales, aspiraciones y mentalidades que constituyen la cultura escolar. Esto se relaciona con la apropiación de valores, costumbres, tradiciones, todo dentro del marco de la cultura, siendo la escuela el espacio idóneo para su apropiación por parte de los alumnos.

La escuela moderna, para su operación pedagógica, requería de distribución de espacios en el interior del aula, evitar el hacinamiento y el cansancio a los alumnos. El edificio escolar debía garantizar que en los espacios interiores se realizaran las actividades que lograran los fines pedagógicos formativos de los estudiantes. Hernández (2020) afirma que el Estado, a través de sus instituciones, concibió una infraestructura específica, como resultado de los avances en la pedagogía, medicina, arquitectura e ingeniería, por primera vez estas disciplinas confluyen con sus aportaciones para crear los primeros centros escolares acordes a las exigencias de la pedagogía moderna a fines del siglo XIX.

El Congreso Higienista de 1882 celebrado en la Ciudad de México marcó una ruptura entre la concepción de la educación tradicional, imbuida en el modelo lancasteriano y la educación moderna, esta última sustentada en las ideas ilustradas: razón, ciencia y cultura. Constituyeron la base del discurso pedagógico para formar al ciudadano dentro del marco del Estado liberal. La ruptura hace visible la necesidad de crear un espacio escolar en condiciones adecuadas de higiene para las tareas escolares, que permita a los alumnos apropiarse de la cultura, el conocimiento científico y valores.

El movimiento internacional sobre la higiene y sanidad a fines del siglo XIX está asociado al papel del Estado como benefactor de la sociedad, como se sucedió en Europa y América. Gutiérrez (2010) asevera que el Estado intensificó este movimiento a través de políticas higienistas y de salud para contrarrestar la mortalidad de la

población provocada por epidemias, en parte debido a las condiciones de pobreza e insalubridad de la población, siendo los niños los más vulnerables a las enfermedades, y por ende el incremento de decesos infantiles. El estudio de Cerino (2016) ayuda a comprender la forma como se introdujo en México durante el Porfiriato la higiene escolar, para contrarrestar los efectos de la mortalidad infantil, favorecer el cuidado al cuerpo y ofrecer una educación de acuerdo a las exigencias de la pedagogía moderna; incluía también atender la infraestructura física de los edificios escolares, la formación de profesores, el mobiliario y materiales educativos.

Este breve acercamiento al estudio de la creación de los edificios y espacios escolares sirve de referente para situar en contexto el tópico de estudio de este capítulo. Con lo anterior se infiere que la creación de los edificios escolares como espacio para la enseñanza en América Latina fue paulatino y diferenciado, sobre todo en los países aquí referidos.

#### LA CREACIÓN DE LOS PRIMEROS EDIFICIOS ESCOLARES Y SUS ESPACIOS DE TRABAJO PEDAGÓGICO A FINES DEL SIGLO XIX EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

A continuación se presentan los resultados del análisis de la colección de planos de los edificios escolares con fecha de 1894, elaborados por órdenes de los dirigentes del Consejo Nacional de Educación (CNE) de la Ciudad de Buenos Aires, y preservados en la Biblioteca Nacional de Maestros (BNM).

El CNE fue creado el 28 de enero de 1881, por el presidente Julio Argentino Roca; tuvo jurisdicción solamente en la ciudad de Buenos Aires, posteriormente obtuvo cobertura nacional. Este organismo se convirtió en “la voz oficial del gobierno del sistema educativo nacional” (Marengo, 1991, p. 71). Sus atribuciones fueron “arbitrar las disposiciones concernientes a garantizar la fiel inversión de los fondos que se distribuyen a las provincias en virtud de la ley de subvenciones a la educación común, y propuso al Ministerio de Instrucción Primaria su adopción” (ADBNA,

1881, p. 1); controlar los expedientes o gestionar la construcción y reparación de edificios de escuelas en las provincias, colonias y territorios nacionales; adquirir mobiliario, material científico y pagar los sueldos de personal docente y administrativo.

El compendio de planos de 1894 de los primeros edificios escolares representa el interés del gobierno argentino de construir espacios educativos acordes a las exigencias de la pedagogía moderna y de la higiene escolar. Los edificios escolares fueron concebidos como espacios exclusivos para la tarea educativa. Son construcciones simbólicas de la modernidad, en ellos se conjugan las aportaciones de tres disciplinas: la arquitectura, la higiene y la pedagogía, en cada uno subyace el ideal educativo asimilado por los intelectuales y políticos dirigentes del país de fines del siglo XIX.

El edificio simboliza el espacio construido para la escuela como un “dispositivo de generación de ciudadanos —sostienen algunos liberales—, o de proletarios —según algunos marxistas—, pero no solo eso” (Pineau, Dussel y Caruso, 2001, p. 28), es también un lugar de confluencia social, cultural, política y pedagógica donde se construye la identidad y sentido de pertenencia a la nación.

Los planos, como representaciones gráficas del concepto de escuela, algunos contienen “espacios abiertos, el gimnasio y el jardín y los patios interiores aportaban condiciones de salubridad y de orden estético” (Barbieri, 2016, p. 41). Eran espacios idóneos para las actividades escolares de la educación moderna.

El informe del presidente del CNE, doctor José María Gutiérrez, de la creación y construcción de edificios escolares, refiere que además de la precariedad y carencia de recursos en la ciudad capital, había 80 centros escolares, “existiendo al mismo tiempo 55 escuelas que ocupan casas arrendadas” (ADBNMA, 1896, p. 530). Informa que en las provincias se inició la edificación de escuelas, principalmente en Santa Fé y Corrientes; puntualiza dos diferencias significativas: las escuelas que funcionan en casas rentadas y aquellas cuyos edificios se encuentran en proceso de construcción, “ya cavados sus cimientos, bajo la iniciativa progresista” (ADBNMA,

1896, p. 530). Sintetiza y explica que en todo el país había 509 escuelas de instrucción primaria.

La capital de República Argentina en 1896 se dividía en veinte distritos escolares, distribuidos en las zonas poblacionales. Las escuelas argentinas, además de la vigilancia, eran atendidas por los supervisores escolares, por un cuerpo médico escolar, quienes tenían como finalidad la “inspección de las escuelas públicas y particulares, visitas hechas a los domicilios de los niños afectados de enfermedades contagiosas, vacunaciones y revacunaciones practicadas, informes y certificaciones, etc.” (ADBNMA, 1896, p. 534).

Los primeros edificios escolares se inauguraron el 1° de junio de 1884, con la presencia del general Julio Argentino Roca; fueron catorce edificios. El boletín *Monitor de la Educación Común* publicó la crónica que describe y narra la ceremonia en donde estuvieron los funcionarios públicos. El presidente de la República solo asistió a la inauguración del edificio que se localizaba “en el ángulo de las calles de Cochabamba y Entre-Ríos” (ADBNMA, 1884, p. 620).

La inauguración de los catorce edificios fue la respuesta del gobierno de impulsar la educación pública a la población infantil. Los discursos pedagógicos y políticos aluden a educar a la población infantil, creación de aulas y espacios adecuados a las necesidades de los alumnos: “hemos sustituidos los antiguos métodos y sistemas por aquellos que la lógica y la práctica ha reconocido como buenos en Alemania, en Suiza y en Estados Unidos” (ADBNMA, 1884, p. 620).

La influencia europea y norteamericana de la educación moderna en la Argentina quedó documentada en las fuentes historiográficas de la educación; en los discursos políticos y pedagógicos de los funcionarios de las Comisión Nacional de Educación se alude a la necesidad de mejorar las escuelas, los materiales educativos, la biblioteca, los museos y los salones de clase con los materiales educativos apropiados de acuerdo a los ordenamientos de la pedagogía moderna.

Los edificios escolares reflejan las concepciones pedagógicas: espacio para la alfabetización y la cultura, para las actividades lúdicas, para la convivencia e interacción de los alumnos, para realizar sus necesidades fisiológicas, y lugar para la lectura. El Estado institucionaliza el espacio para que los estudiantes se formen en los ideales del ciudadano que la nación necesita dentro del contexto de la modernidad. Aunque los discursos también reconocen la precariedad en la que se encuentran la mayoría de los edificios escolares a fines del siglo XIX, arrendamiento y adaptación de casas particulares como escuelas, también las adquiría el Estado y las iba adaptando o construía nuevos edificios.

Los edificios escolares, con base en los planos de 1894, testimonian las primeras iniciativas gubernamentales de construir espacios públicos para la educación de la población; su diseño demuestra que había una uniformidad en la distribución de los espacios para la tarea educativa. Los datos recabados permiten reconstruir que en el distrito 1ro. había tres instituciones; el distrito 2do. solo tenía dos centros escolares; el distrito 3ro. contaba con cuatro escuelas; el distrito 4to. contaba con tres centros escolares; del 6to. distrito solo se localizó una escuela; del distrito 12 se identificaron dos escuelas; del distrito 14 se ubicó un centro escolar, y tres edificios escolares en el distrito 15, todos en la ciudad de Buenos Aires. Los planos de 1894 corresponden a 20 edificios escolares que fueron construidos para atender la educación de la población de la capital de la República Argentina.

Los planos, como representación cartográfica de la superficie en la que se construyeron los edificios escolares en la ciudad de Buenos Aires, tienen definidos los espacios acotados para las actividades motrices; académicas centradas principalmente en las aulas, las salas o galería, algunas con gimnasio, laboratorio, comedores, áreas administrativas y oficinas de la dirección.

En la figura 1 se muestra un plano de la escuela del Distrito No. 1, ubicada en la calle Esmeralda No. 257.

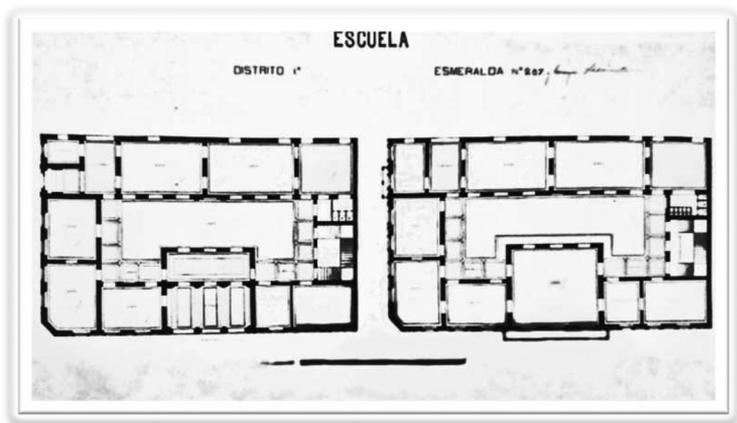


Figura 1. Plano de la Escuela Pública de la Ciudad de Buenos Aires.  
Distrito I, Calle Esmeralda No. 257.

*Fuente:* BNMA. Concentrado de planos de los edificios escolares del Consejo Nacional de Educación. Edificios escolares, 1894.

Del análisis de los veinte planos de los edificios escolares se localizó que no todas las escuelas tenían los mismos espacios, lo que sí se identificó es que todas tenían edificios de dos plantas; todos los edificios fueron construidos para ser centros escolares para niñas y niños. Eran inmuebles construidos para realizar tareas educativas, conforme a los ordenamientos de la pedagogía moderna. El edificio y el espacio escolar estaban “destinados exclusivamente a la enseñanza, diseñados y construidos con tal fin, y arquitectónicamente identificables por una serie de rasgos morfológicos, visibles y funcionales” (Viñao, 2008, p. 18) que la arquitectura e higiene escolar habían aportado para su construcción.

De las cuatro escuelas ubicadas en el tercer distrito de la ciudad de Buenos Aires, todas tienen trece aulas, un patio, tres salas de galería, módulo de sanitarios, bodega y dirección, como se muestra en la imagen del plano de la escuela ubicada en la calle de Venezuela No. 793 (figura 2).

Había tres escuelas en el distrito decimoquinto, la que se ubicaba en la calle Floresta era de los centros educativos más completos:

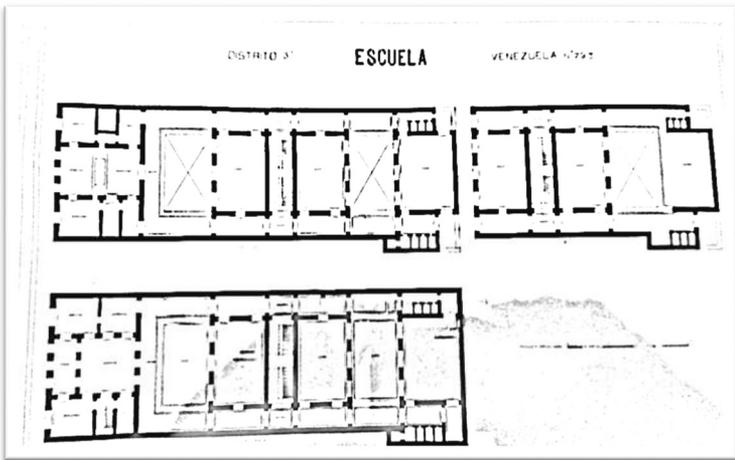


Figura 2. Plano de Escuela Pública Distrito 30,  
Ciudad de Buenos Aires. Calle Venezuela No. 793.

*Fuente:* BNMA. Concentrado de Planos de los Edificios Escolares  
del Consejo Nacional de Educación. Edificios Escolares, 1894.

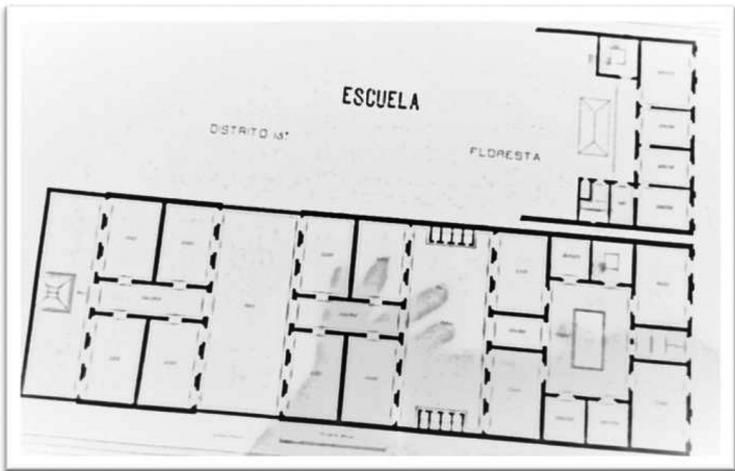


Figura 3. Plano de la Escuela Pública 7 del  
Distrito decimoquinto, Ciudad de Buenos Aires. Calle Venezuela, s.n.

*Fuente:* BNMA. Concentrado de Planos de los Edificios Escolares  
del Consejo Nacional de educación. Edificios Escolares, 1894.

doce aulas, una galería, un módulo de sanitarios para niñas y niños; una bodega, dirección, excepto gimnasio, una biblioteca, laboratorio y comedor. El plano de la figura 3 muestra la distribución de los espacios destinados a las actividades pedagógicas.

La construcción de edificios escolares a fines del siglo XIX en la República Argentina refleja el interés del gobierno por proporcionar educación a la población dentro de un modelo de educación moderna, en el cual las ideas ilustradas basadas en la ciencia y la pedagogía se traducen en acciones educativas en la formación de la ciudadanía y construcción de la unidad nacional.

#### LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PRIMEROS EDIFICIOS ESCOLARES EN MÉXICO DERIVADO DE LOS RESOLUTIVOS DEL CONGRESO HIGIÉNICO-PEDAGÓGICO DE 1882

El Congreso Higiénico-Pedagógico de 1882 es un referente sociopolítico-educativo del Porfiriato, ahí se discutió y se hicieron visibles las condiciones de precariedad en las que se encontraban las escuelas públicas del país, edificios carentes de funcionalidad para el aprendizaje y la enseñanza que la pedagogía exigía en el contexto de la modernidad; no había aún una infraestructura física educativa.

Presidió el Congreso Higiénico-Pedagógico el ministro de Instrucción y Bellas Artes, Justo Sierra; le acompañaron “Ezequiel Chávez y Gregorio Torres Quintero, Manuel Uribe y Troncoso, Eugenio Latapí, Jesús González Ureña y su equipo de médicos, arquitectos e ingenieros se convirtieron en los principales promotores de los cambios en lo que respecta a la higiene escolar” (Chaoul, 2012, p. 255).

Los resolutivos del Congreso Higienista de 1882 en México se tradujeron en acciones de mejora para las escuelas de la Ciudad de México y en el interior del país. “Las modernas recomendaciones no sólo de la higiene sino también de la pedagogía aconsejaban construir la escuela como un lugar exclusivo, que tuviera asignadas tareas propias y definidas” (Chaoul, 2012, p. 55). A continuación se hace un breve análisis de algunos de los resolutivos del Congreso.

Los maestros, pedagogos, médicos, inspectores escolares, autoridades educativas y los representantes del gobierno discutieron la necesidad de reorientar la educación de acuerdo a los nuevos enfoques del positivismo y la educación moderna. Coinciden en la función de la escuela como espacio de apropiación de la cultura y el saber científico; reconocen el rol del profesor en la enseñanza al considerar que “el niño se convertiría en objeto principal de los educadores” (Loyo y Staples, 2010, p. 129). El gobierno porfirista impulsó la creación de escuelas, pero no logró la cobertura educativa, sino que se generó un rezago en la educación, principalmente en el área rural.

Los profesionales que debatieron en el Congreso fueron los médicos y profesores del país: sobre las condiciones higiénicas para el establecimiento de los centros escolares, reconocieron la responsabilidad del Estado garante de la escuela pública como el espacio ilustrado para los estudiantes, lugar donde se construye la paz y el progreso de los pueblos; por tanto, la educación popular es una responsabilidad del Estado. Acudían mayoritariamente a las escuelas públicas los hijos de campesinos, comerciantes, obreros y jornaleros.

Lograr una educación pública bajo los preceptos ilustrados implicaba construir espacios escolares adecuados y pertinentes a las actividades pedagógicas; eso significaba estandarizar algunas medidas de construcción como “colocación, construcción y exposición de la escuela, su orientación, número, distribución, forma y dimensiones de los departamentos, su ventilación e iluminación” (*Memoria del primer Congreso Higiénico-Pedagógico*, 1882, p. 26). Las deducciones que hacen los congresistas es que con base en las conclusiones se iniciaría una reforma en las escuelas, y los principios de una verdadera legislación pedagógica, esto dio origen a la construcción de las primeras escuelas modelos en el país.

Los congresistas reconocen que la escuela mexicana del siglo XIX durante el Porfiriato “está muy lejos de realizar el tipo que señalan los adelantos modernos” (*Memoria del primer Congreso*

*Higiénico-Pedagógico*, 1882 p. 26), debido a la situación crítica de los centros escolares como

establecimientos miserables, situados en piezas bajas terraplenadas, húmedas, oscuras, sin útiles de ninguna clase, con un mueblaje deforme y repugnante, acusando todo, la indiferencia, la crueldad o la barbarie con que se trata a los niños; aquí mismo, en la capital, hemos hallado escuelas con numerosos alumnos aglomerados en las más sucias y miserables viviendas de una casa de vecindad, fuera de todas las conveniencias higiénicas y de los más vulgares preceptos de la pedagogía [*Memoria del primer Congreso Higiénico-Pedagógico*, 1882, p. 27].

La Comisión encargada de analizar la instrucción primaria en el interior del Congreso Higiénico-Pedagógico estuvo integrada por Domingo Orvañanos, Antonio Romero, Adrián Segura, Adrián Fournier, Manuel Cervantes y José María Zarco; concluyeron que era necesario determinar prescripciones relativas a la creación de una escuela modelo, que reuniera las características que exigía la pedagogía moderna, además de reglamentar de forma general para su expansión en todo el territorio nacional.

Otro punto de coincidencia de los integrantes de dicha Comisión fue que las escuelas en los estados, los territorios y el Distrito Federal funcionaban en espacios parecidos: casas habitación adaptadas, rentadas por el Estado, cuyos dueños no aceptaban fácilmente que se modificaran o adecuaran, porque al término del contrato pedían que se les dejara en las condiciones en las que las rentaron. Otras estaban establecidas en locales no aptos para las tareas educativas. Algunas escuelas funcionaban en casas de vecindad, por lo que las habitaciones eran reducidas, con serias dificultades de ventilación. Las casas habitación que no tenían patios restringían el ejercicio físico, el juego y la convivencia de los estudiantes, “suponiendo que las salas pudieran utilizarse alguna vez, las recámaras, asistencia, comedor, inodoros, patios, etc., están absolutamente fuera de las condiciones y el empleo de estos departamentos para [las] clases” (*Memoria del primer Congreso Higiénico-Pedagógico*, 1882, p. 28).

Es ilustrativa la recomendación que hacían los médicos y pedagogos respecto a las características de los terrenos para la construcción de escuelas: “seco y elevado... porque el vapor de agua es el vehículo de las materias orgánicas, las cuales entran en descomposición pútrida cuando la temperatura no es muy baja, y lo segundo, para facilitar la renovación de un aire puro y saludable” (*Memoria del primer Congreso Higiénico-Pedagógico*, 1882, p. 29).

Respecto a los materiales de construcción, recomendaban utilizar “menos higroscópicos, usar tezontle, ladrillo refractario, los ladrillos de arcilla vitrificada y perforados” (*Memoria del primer Congreso Higiénico-Pedagógico*, 1882, p. 29), y procurar que el piso de la escuela se hallara algo elevado sobre el nivel de la calle, y en su caso que fuera de madera. Respecto a los techos recomendaban usar rieles y madera de cedro. La elevación de la escuela era una condición indispensable en su construcción.

En otras de las recomendaciones subyacen las ideas higienistas que pretendían crear un espacio escolar idóneo para la salud y lo educativo de los alumnos: las escuelas deberían estar alejadas de fábricas e industrias que producían mal olor o problemas en el ambiente, alejadas de lugares insalubres, peligrosos o incómodos; debía cuidarse la orientación, y ventilación, evitando los fríos, sobre todo en las estaciones de otoño e invierno.

A lo anterior, se cuestionan las condiciones de las aulas, que no reunían los requisitos que señalaba la higiene escolar, tampoco eran suficientes las superficies de los espacios destinados a las actividades escolares. Otro asunto que había que atender era el número de maestros en una escuela y el número de alumnos por maestros, ya que había profesores que atendían a sesenta alumnos, convirtiéndose en un problema pedagógico para su atención. La recomendación que hacía la comisión era de treinta alumnos máximo por grupo y profesor. También refirieron los excesos en algunas escuelas: “tienen ciento y tantos niños para una sola persona” (*Memoria del primer Congreso Higiénico-Pedagógico*, 1882, p. 35).

Otra recomendación fue que, para la instalación de cualquier establecimiento educativo, debía cuidarse la calidad del aire, ya que este influye en la respiración de los niños y por ende en la salud. Se reiteró que los edificios debían construirse bajo estas orientaciones, incluyendo la iluminación de los espacios de trabajo pedagógico. Al mismo tiempo cuidar la pintura del interior de las aulas, con colores claros para mantener la armonización visual. La falta de iluminación de los espacios escolares, a juicio de los especialistas, provocaba “una lesión en el aparato visual cual es la miopía; en efecto, la tensión continua del aparato de acomodación es constante en un medio mal iluminado lo que hace aproximar la vista más y más al libro que se lee” (*Memoria del primer Congreso Higiénico-Pedagógico*, 1882, p. 45); lo anterior se refiere para la luz natural o solar.

En el ocaso del Porfiriato, las construcciones de los primeros edificios tomaron como base estas recomendaciones del Congreso Higiénico-Pedagógico. La influencia de la arquitectura francesa en su diseño de edificios escolares la explica Lozada (2011) en su investigación: los edificios que se construyeron en México tuvieron como referencia los modelos arquitectónicos de los tratados franceses de Louis Cloquet y Julien Guadet. Bajo esta influencia, “el modelo propuesto por el arquitecto Nicolás Mariscal suponía salones para 50 alumnos, con una superficie de 64 m<sup>2</sup> y 4.50 m de altura” (Lozada, 2011, p. 71), ambiente con iluminación y distribución de los espacios para que los estudiantes realizaran las actividades educativas acorde a las exigencias de la pedagogía moderna y positivista de fines del siglo XIX.

En 1905 empezaron a construirse los primeros edificios, se vieron limitados con el advenimiento de la Revolución; fue con los gobiernos posrevolucionarios, a partir de la década de los veinte, cuando el Estado intensificó la creación de edificios escolares pre-diseñados en México, con los espacios adecuados para las tareas pedagógicas.

## LOS EDIFICIOS ESCOLARES EN LA CIUDAD DE SAN LUIS POTOSÍ, MÉXICO

La ciudad de San Luis Potosí se localiza en la zona centro-noreste de la República Mexicana. A fines del siglo XIX, en la plenitud del Porfiriato, había evolucionado significativamente en lo social, cultural y económico. El control político, como característica del gobierno porfirista, también se percibía a nivel local con la autoridad de Carlos Díez Gutiérrez como uno de los gobernantes que por más de quince años dirigió los destinos de la entidad. En el rubro educativo se introdujeron las nociones de la educación moderna con la reforma educativa en 1884 en esta ciudad.

Hubo nuevos discursos pedagógicos de cómo educar a los niños y jóvenes, de los materiales educativos, la preparación de los profesores bajo los nuevos preceptos de la escuela moderna; una parte que poco se transformó fueron los espacios educativos. El segundo inspector de instrucción primaria, profesor Reynaldo Morales, documentó la localización de las escuelas de instrucción primaria en la ciudad capital de San Luis Potosí, y a través de la colección de planos elaborados por él mismo en 1889 se infieren las condiciones en las que estaban los edificios y espacios escolares.

La colección de veinticinco planos que comprende el compendio demuestra que todos los edificios escolares eran casa-habitación, rentadas en su mayoría, otras eran propiedad del gobierno del Estado, pero ninguno de los edificios había sido construido exprofeso para la tarea educativa.

Los edificios escolares primero fueron casa-habitación, los veinticinco edificios tienen señalado un zaguán, con techo de viga y piso de ladrillo; fachadas del periodo colonial, con un alto grado de deterioro; en todas se localiza un patio empedrado, solo a una casa-escuela se le señala en el plano un comedor, veintidós escuelas tenían localizado un salón para las clases; este era de dimensiones suficientes para atender a los alumnos. Solo tres tenían dos salones para las clases; dos casa-escuela tenían cuatro cuartos-habitación sin

uso; tres escuelas tenían tres cuartos sin uso; once solo tenían los salones de clase, es decir, eran los cuartos de la casa que se adaptaron; dos casas-escuela tenían siete cuartos adicionales cada una, que no se ocupaban para las tareas escolares; una casa-escuela tenía ocho cuartos, unos cinco cuartos adicionales; una dos adicionales y unos seis cuartos adicionales.

En la fotografía de fines del siglo XIX (figura 4) del interior de una escuela pública para niñas, funcionando en una casa-habitación, se identifica un salón amplio, son notorios los ventanales que reflejan la luz de sol; son perceptibles en la fotografía las sombras de las niñas en el piso. Material didáctico, como los mapas, se identifican en las paredes. El techo decorado y el candil sobresale de la parte media del techo. Al fondo aparecen la profesora y la ayudante. Hay más de treinta alumnas. La fotografía fue recuperada del álbum fotográfico preservado por el sacerdote, doctor Ricardo B. Anaya, y conservada en la Biblioteca que lleva su nombre, ubicada actual-



Figura 4. Fotografía de la Escuela Pública para niñas.  
Casa-habitación adaptada como espacio escolar.

*Fuente:* Álbum fotográfico fines del siglo XIX. Biblioteca Ricardo B. Anaya. SLP.

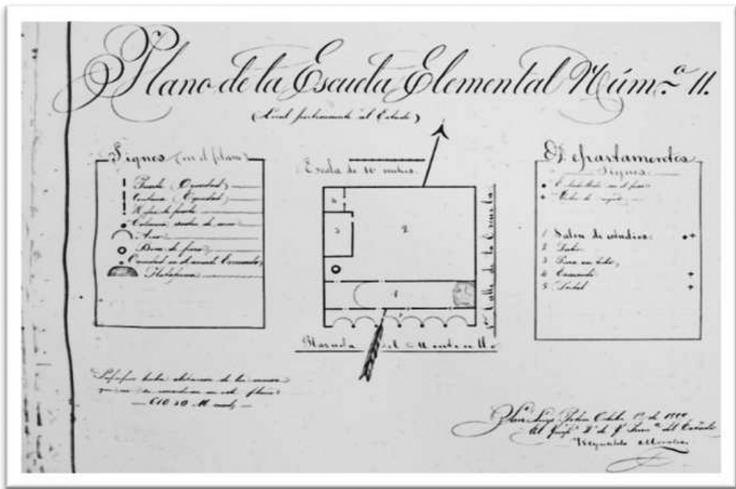


Figura 5. Plano de Escuela Pública No. 11 del estado de San Luis Potosí.

Fuente: AHSEER. Colección de planos, 1889, atribuidos al profesor Reynaldo Morales, Segundo Inspector de Instrucción Primaria.

mente entre las calles de Independencia y Francisco I. Madero en el centro histórico de la ciudad de San Luis Potosí.

El plano de la figura 5 muestra la casa-habitación adaptada como espacio de la escuela de instrucción primaria No. 11, el predio es propiedad del gobierno del Estado, la casa fue adaptada como escuela, se identifica el patio, salón de clases, un pozo y el pasillo. El plano está firmado por su autor, el segundo inspector de instrucción primaria profesor Reynaldo Morales.

Los cuartos adicionales al que fungía como salón de clase eran espacios que no correspondían al diseño arquitectónico de una escuela, demuestran que eran casas adaptadas para las actividades escolares. Aunado a lo anterior, se identificó en una escuela que tenía ubicado en el plano una caballeriza.

Los planos tienen definida una sección de párvulos, en doce edificios se señala espacio de cocina; en siete instituciones se identifica en el plano que tenían cuartos sin techo, porque estos habían colapsado por el deterioro y conservación. Dos centros escolares

contaban con bodegas para guardar bastidores, aparatos y materiales para gimnasia. Los veinticinco centros escolares contaban con una sección de sanitarios. La mitad de las escuelas contaba con pozo para sustraer el agua para el consumo de los alumnos de cada escuela.

El plano de la escuela No. 15 (figura 6) es también un local, propiedad del gobierno del Estado, es un edificio de casa-habitación adaptado: tiene un salón, zaguán, pozo y patio.

Los datos recabados de los planos de las escuelas de instrucción primaria en San Luis Potosí demuestran que, aunque en los discursos se mencionaba la importancia y necesidad de crear espacios adecuados para la tarea educativa de acuerdo a las exigencias de la educación moderna, la infraestructura física de los centros educativos no ayudaba a que se concretaran los ideales de la educación

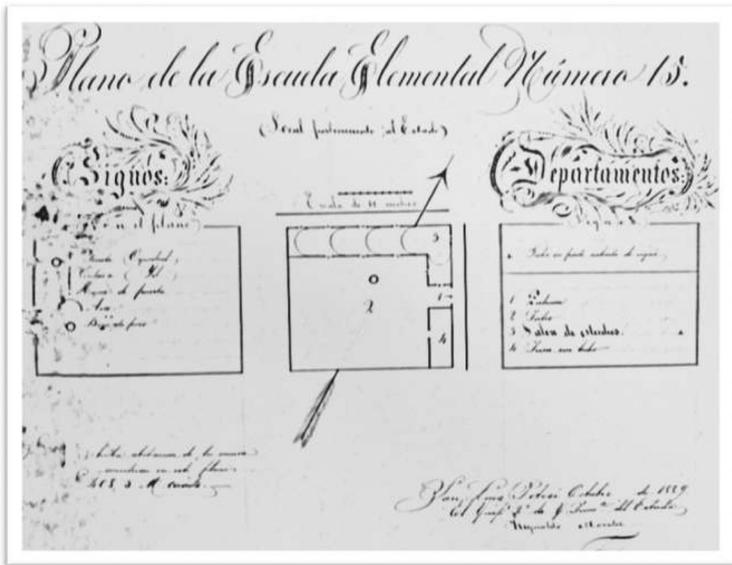


Figura 6. Plano de la Escuela Pública No.15 del estado de San Luis Potosí.

Fuente: AHSEER. Colección de planos, 1889, atribuido al profesor Reynaldo Morales, Segundo Inspector de Instrucción Primaria.

moderna. Caso contrario sucedía en la República Argentina, ahí el gobierno había creado edificios para la tarea educativa, por tanto, estaban en mejores condiciones la atención de los estudiantes, con mayor apego a los preceptos de la educación moderna del siglo XIX, principalmente en la ciudad de Buenos Aires.

#### LA PRIMERA ESCUELA MODELO EN LA CIUDAD DE SAN LUIS POTOSÍ

La primera escuela modelo construida por el gobierno del Estado de San Luis Potosí se hizo en la primera década del siglo XX, cuya inauguración fue en el año de 1907.

El edificio pertenece al movimiento arquitectónico ecléctico que imperaba todavía a principios del siglo en la ciudad, aunque se inclinaba hacia el neoclásico. Su fachada está construida con piedra gris (extraída de la cantera de los cortes de la hacienda de Bocas), y ladrillo prensado de color rojo y amarillo. Es un edificio de una sola planta, elevado unos noventa centímetros sobre el nivel de la acera [Villar, 2000, p. 150].

Al hacer un análisis de los planos de la primera escuela modelo se localizan los siguientes espacios, que de acuerdo a los requerimientos de la escuela moderna y de la corriente de higiene escolar en Europa y los Estados Unidos, ya se habían institucionalizado desde fines del siglo XIX en San Luis Potosí, este primer edificio marcó una ruptura e inaugura una nueva etapa de la educación pública en la entidad.

En la figura 7 se muestra un plano de la primera Escuela Modelo en San Luis Potosí, inaugurada en 1907. Los datos fueron recuperados de la obra *El centro histórico de San Luis Potosí y la obra del ingeniero Octaviano Cabrera Hernández*, segunda edición publicada en el año 2001 por el profesor-investigador Jesús Victoriano Villar Rubio, de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Los planos ubican una parte central del edificio; contiene vestíbulo, lavabos y percheros en cada sección para los alumnos de las clases, mesas y asiento para el conserje, seis aulas con capacidad para atender a cincuenta alumnos, cada aula con su plataforma y mesa

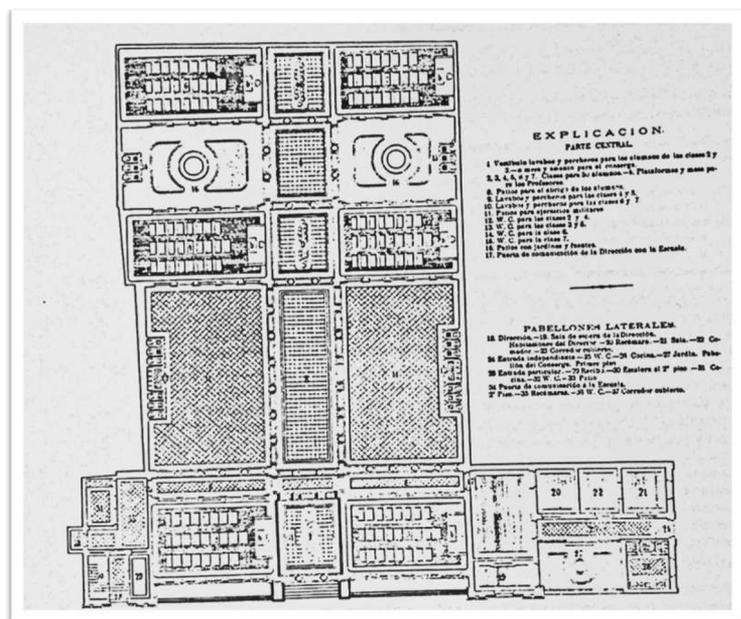


Figura 7. Plano de la Primera Escuela Modelo, 1907.

*Fuente:* Tomado de la obra El Centro Histórico de la Ciudad de San Luis Potosí del arquitecto José Victoriano Villar Rubio (2001).

para profesores. Patios pavimentados con mosaico para el abrigo de los alumnos, otros patios para ejercicio militares, patios con jardines y fuentes. Cuatro módulos de sanitarios para los estudiantes.

Los planos de los pabellones laterales tienen la dirección, sala de espera de la dirección, habitaciones del director, recámaras, sala comedor, y corredor cubierto, con entradas independientes, con su sanitario, cocina, jardín, pabellón de conserje correspondiente, primer piso.

La figura 8 representa el exterior de la Escuela Modelo.

En el estado de San Luis Potosí se construyó el primer edificio escolar nombrado como Escuela Modelo, para atender las actividades escolares, con espacios diseñados de acuerdo a las aportaciones científicas de la higiene, arquitectura, ingeniería y pedagogía.

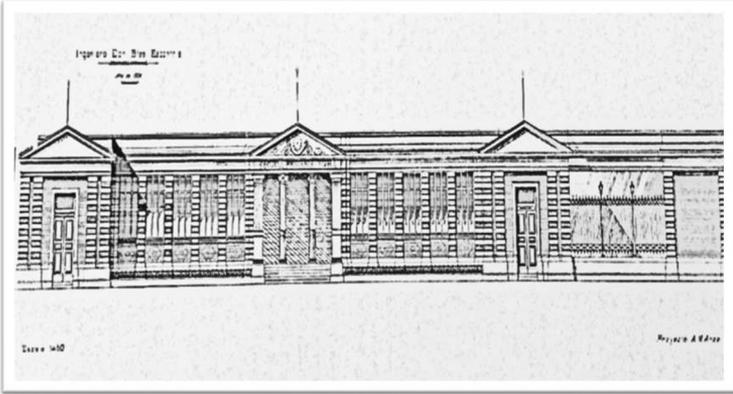


Figura 8. Fachada exterior de la Escuela Modelo de la ciudad de San Luis Potosí, 1907.

*Fuente:* Tomado de la obra El centro Histórico de la Ciudad de San Luis Potosí del arquitecto José Victoriano Villar Rubio (2001).



Figura 9. Fotografía de la Facha exterior de la Escuela Modelo. 1907.

*Fuente:* Sitio Virtual imágenes Históricas de San Luis Potosí.

La imagen fotográfica de la figura 9 muestra el edificio de la Escuela Modelo, se aprecia su diseño arquitectónico ecléctico con rasgos del estilo neoclásico. El proyecto arquitectónico se atribuye al “Ing. y Arq. Antonio M. Anza en 1904, y construida por el Ingeniero Cabrera de 1905 a 1907” (Villar, 2001, p. 145), autorizado por el gobernador del Estado, Ingeniero Blas Escontría. Fue inaugurado el 16 de septiembre de 1907 por el gobernador Espinosa y Cuevas. El terreno donde se construyó este edificio era el del Hospital de San Juan de Dios. El edificio a lo largo del siglo XX funcionó como centro escolar, a fines de la década de los noventa se rescató como parte del patrimonio histórico cultural del centro de la ciudad, siendo actualmente el Museo de Arte Moderno Federico Silva.

La construcción de edificios escolares se convirtió en una política educativa del Estado mexicano, que se intensificó durante el siglo XX después de la Revolución Mexicana, al considerarse a la educación como un derecho social bajo la responsabilidad del Estado.

### COMENTARIOS FINALES

Los resultados de la investigación muestran el proceso y evolución del concepto de escuela como el espacio de apropiación de la cultura, el estudio de la ciencia, además de la interacción y convivencia social que se genera en cada uno de los espacios escolares. Se reconoce el rol del Estado moderno, asumiendo su responsabilidad en la educación de sus ciudadanos, situando a la escuela como el espacio idóneo para su educación formal, bajo una directriz política, pedagógica y administrativa. La influencia de las ideas de la Ilustración subyacen en las decisiones políticas de los Estados y sus gobiernos para impulsar la creación de edificios escolares acordes a las necesidades de los estudiantes y que la pedagogía moderna recomendaba para pasar de la mera instrucción a la educación. Los beneficiados de la educación pública fueron las niñas y niños de las clases sociales populares, hijos de jornaleros, obreros, campesinos y pequeños comerciantes, que constituyen el estamento social.

El análisis de los dos contextos latinoamericanos muestra que la educación pública, como responsabilidad del Estado, fue proporcionándose a la población de forma gradual. Subyace la dificultad financiera para la construcción de los edificios y espacios escolares. En la República Argentina hubo, antes que en la República Mexicana, edificios construidos con especificaciones exclusivas para las tareas educativas. Este proceso fue tardío en México, iniciaron los debates pedagógicos y políticos sobre la educación moderna y positivista durante el Porfiriato; la Revolución mexicana frenó esta transformación educativa modernizadora. Las conclusiones del Congreso Higiénico-Pedagógico de 1882 ejemplifican las intenciones del Estado mexicano de mejorar la educación, en especial la construcción de los edificios escolares; aunque en realidad fue hasta el siglo XX, después de la Revolución, cuando se expandió el servicio educativo, incluyendo la construcción de los edificios y espacios escolares.

La investigación muestra que, en una primera etapa, al Estado le preocupa ofrecer educación pública a su población, y lo hace en edificios comprados o rentados, en fincas deterioradas, carentes de los servicios como agua, luz y drenaje. Así se muestra en los estudios que se han realizado en Colombia, Argentina, España y México. Hacer visible el origen de los edificios y espacios escolares ayuda a valorar el proceso histórico de la educación. Subyace también la concepción pedagógica de una educación centrada solamente en la instrucción. La segunda etapa que se identifica en esta investigación son las ideas de la Ilustración, que penetran con fuerza en la configuración del Estado moderno, y por ende atraviesan todas sus estructuras e instituciones, incluida la escuela.

Bajo el contexto del Estado moderno, el fin de la educación sería la formación del futuro ciudadano. Lograr lo anterior implicó construir un discurso pedagógico acorde a esta nueva visión del mundo: el hombre nace libre, es un ser que forma parte de la naturaleza, por tanto, su conocimiento, comprensión e interpretación de las cosas y del mundo natural debe hacerse desde la ciencia. El

hombre es un ser racional, por tanto, la razón constituye una parte fundamental que había que desarrollar en su proceso formativo. Además, la práctica de los valores y la moral no debía sujetarse a dogmas, sino a los valores humanos. Estas ideas dieron pauta para que los pedagogos reconceptualizaran a la pedagogía. Concateando las ideas pedagógicas modernas con el papel del Estado como responsable de la educación de sus habitantes, surgieron en la segunda mitad del siglo XIX las primeras discusiones para la creación de los edificios y espacios escolares que favorecieran la formación y educación de los ciudadanos.

La investigación hace visibles las contribuciones de la medicina, la arquitectura y la ingeniería a la pedagogía. Una coyuntura de la historia de la educación y de la pedagogía en la segunda mitad del siglo XIX es cuando los especialistas de estas disciplinas lograron crear un espacio ideal para la enseñanza; aquí confluyen conocimientos sobre el alumno, su ubicación adecuada en el espacio de trabajo, los tipos de materiales para la construcción de los edificios escolares y su diseño arquitectónico, armonizándolos con los métodos de enseñanza y la organización de la escuela. Estos son algunos de los tópicos que subyacen en este estudio. Algunos de los puntos que quedaron sin responder fueron lo relativo al mobiliario, materiales educativos e instrumentos que se utilizaron en la enseñanza en los espacios de los edificios escolares.

## REFERENCIAS

- ADBNMA [Archivo Digital de la Biblioteca Nacional de Maestros, Argentina] (1881, sep. 1). *El Monitor de la Educación Común. Publicación Oficial de la Comisión Nacional de Educación*, año I, núm. 1. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/1.pdf>.
- ADBNMA (1884, jun. 1). *El Monitor de la Educación Común. Publicación Oficial de la Comisión Nacional de Educación*, año III, núm. 60. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/60.pdf>.
- ADBNMA (1896, mar. 31). *El Monitor de la Educación Común. Publicación Oficial de la Comisión Nacional de Educación*, año XVI, núm. 272. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/272.pdf>.

- Barbieri, P. (2016). Arquitectura para la educación e higienismo: el Hospital e Instituto de Enseñanza Médica del Centenario y la Escuela Normal n.º 1 “Dr. Nicolás Avellaneda” en la ciudad de Rosario. *Revista de Historia de la Educación*, 17(2), 31-52.
- Bazant, M. (2006). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- BNMEU [Biblioteca Nacional de Medicina de EE. UU.].
- BRBA [Biblioteca Ricardo B. Anaya]. San Luis Potosí, México.
- Cerino Hernández, T. (2016). La higiene escolar durante el Porfiriato: una aproximación a su estudio a través de sus textos. En F. Hernández Ortiz (coord.), *El patrimonio histórico educativo: el acervo y los libros de higiene escolar, pedagogía, economía doméstica y geografía* (pp. 73-109). México: Ediciones De Lirio.
- Chaoul, M. (2012). La higiene escolar en la Ciudad de México en los inicios del siglo XX. *Historia Mexicana*, 62(1), 249-304.
- Gutiérrez, M. T. (2010). Proceso de institucionalización de la higiene: estado, salubridad e higienismo en Colombia en la primera mitad del siglo XX. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12, 73-97.
- Hernández, O. F. (2011). *Compendio de planos de los establecimientos públicos de San Luis Potosí a finales del siglo XIX*. México: Editorial Pedro Vallejo.
- Hernández, O. F. (2020). La construcción de los edificios escolares: confluencia de los discursos pedagógicos y políticos a fines del siglo XIX. *RIDPHE\_R Revista Iberoamericana Do Patrimônio Histórico-Educativo*, 6(0), 1-21. e020009. [https://doi.org/10.20888/ridphe\\_r.v6i00.12661](https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v6i00.12661).
- Lahoz Abad, P. (1992). Higiene y arquitectura escolar en la España contemporánea 1838-1936. *Revista de Educación*, (298), 89-118. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70347?show=full>.
- Lionetti, L. (2005). La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1225-1255.
- Lionetti, L. (2011). Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares: Argentina en las primeras décadas del siglo XX. *Cuadernos de Historia*, 31-52.
- Loyo, E., y Staples, A. (2010). Fin del siglo y de un régimen. En *La educación en México*. México: El Colegio de México.
- Lozada, S. A. L. (2011). Arquitectura escolar en México. *Bitácora Arquitectura*, (17), 70-75.
- Maldonado, R. (1999). *Historia de la arquitectura escolar en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia-Unibiblos.

- Marengo, R. (1991). Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación. En A. Puiggrós, A. Puiggrós y S. Carli, *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (vol. 2). Argentina: Galerna.
- Martínez, P. I. (2016). Tiempo y espacio escolares en las primarias de Juchitán, Oaxaca: 1880-1910. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 951-974. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000300951&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300951&lng=es&tlng=es).
- Martínez, R. M. (2021). El espacio arquitectónico y la regulación de los cuerpos de los niños: los salones de clase a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. *Educação em Revista*, 37.
- Memoria del primer Congreso Higiénico-Pedagógico: reunido en la Ciudad de México el año de 1882*. Biblioteca Nacional de Medicina de EE. UU. [Open Knowledge Commons]. Recuperado de: <https://archive.org/details/23911420R.nlm.nih.gov>.
- Noguera R., C. E. (2010). Los manuales de higiene: instrucciones para civilizar al pueblo. *Revista Educación y Pedagogía*, (34), pp. 275-288.
- Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez M., F. J. (2004). *Arquitectura escolar en España: 1857-1936* (pp. 1-897) [Tesis de Doctorado]. Universidad Politécnica de Madrid.
- SEER [Archivo del Sistema Educativo Estatal Regular]. San Luis Potosí, México.
- SV [Sitio Virtual de imágenes históricas de San Luis Potosí]. <http://cronologias-sanluispotosi.com/1906-escuela-modelo-museo-federico-silva.html>.
- Villar R., J. V. (2000). *El centro histórico de la ciudad de San Luis Potosí. San Luis Potosí-México*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí: Editorial Universitaria Potosina.
- Viñao F., A. (1993). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (12), 17-74.
- Viñao F., A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *Participación Educativa*, (7), pp. 16-27.
- Visedo G., J. M. (1991). Espacio escolar y reforma de la enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (11), 125-135.

LA PRÁCTICA BOTÁNICA EN EL  
*BOLETÍN DEL INSTITUTO  
CIENTÍFICO Y LITERARIO*  
“PORFIRIO DÍAZ”, 1898-1910

Rodrigo Vega y Ortega Baez

El primer tomo del *Boletín del Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz”* (BICLPD) vio la luz en marzo de 1898 y sumó nueve volúmenes hasta 1910.<sup>1</sup> Fue la principal publicación periódica de carácter instructivo en el Estado de México y órgano de la institución educativa de mayor tradición en la época. Sin embargo, en la historiografía mexiquense son escasos los estudios que reconocen la impronta de la comunidad del Instituto (profesores, estudiantes, egresados y funcionarios) en la práctica científica regional y la relevancia del BICLPD como un impreso dirigido a un público amplio que enfatizó la importancia de la educación científica para solucionar las problemáticas mexiquenses.

Escalante (1995) agrupa la historiografía sobre la educación mexiquense en cuatro ejes: “a) estudio de instituciones educativas, b) estudio de la política educativa y/o el sistema educativo, c) biografías de personajes destacados y d) estudio sobre nuevos sujetos” (p. 38).

---

<sup>1</sup> El BICLPD dejó de publicarse en 1907 y 1908. La primera revista del Instituto data de 1874 y llevó por título *El Instituto Literario*. La segunda se publicó quincenalmente entre 1884 y 1889 bajo el título de *Boletín del Instituto Científico y Literario*. La tercera publicación fue *Boletín del Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz”*, publicado cada mes de marzo de 1898 a febrero de 1910.

De manera similar, Vite y Serna (2016) indican que la producción historiográfica educativa sobre el caso mexiquense se ha concentrado en la historia de las políticas educativas, las instituciones y los actores educativos. En ambos estudios se aprecia la omisión de la educación científica. Esta tendencia general en el análisis histórico de la educación mexiquense se replica en la historiografía sobre el Instituto, pues el tema dominante es la historia institucional, de la cual han escrito Elizabeth Buchanan (1981), Carlos Herrejón (1983), Carlos Argüelles (1984), Inocente Peñaloza (1990 y 2011), Graciela Badía (2004), Estela Ortiz (2004 y 2017), Carlos Mercado (2015) y Enrique Enríquez (2017).

En cuanto a las cátedras y los profesores, destacan los estudios de Carlos Escalante (1995), Antonio Padilla (2008), Maricela Osorio (2014) y Marco Antonio Ambrosio (2019). También se han publicado crónicas y recopilaciones de fuentes por Alfredo Díaz (2001) e Inocente Peñaloza (2005 y 2016). En estas temáticas la educación científica tampoco despunta.

Acerca de los temas de historia de la ciencia sobre el Instituto destacan Margarita García (1985), Horacio Ramírez (2016), Elena González (2017) y Reyes Castañeda (2004), mientras que respecto de la botánica existen dos investigaciones tangenciales: el libro de Consuelo Cuevas (2002) relativo a la dirección del naturalista Manuel María Villada, y un capítulo de Rafael Guevara (2006) en que analiza el “Catálogo de preguntas de historia natural, curso de 1884”, resguardado en el Archivo Histórico de la Universidad Autónoma del Estado de México (AHUAEM). Sobre la revista mexiquense solo se encuentra la investigación de Elvia Montes de Oca (2015). En el reducido número de investigaciones con perspectiva de historia de la ciencia sobre el Instituto, la botánica carece de estudios directos.

La fuente histórica se compone de veintiocho escritos divididos en tres temas botánicos: instrucción botánica (14), reflexiones teóricas (7) y botánica agrícola (7). La metodología retoma los estudios sociales de la ciencia que vinculan los aspectos educativos y cientí-

ficos a través de fuentes históricas producidas por una comunidad educativa, en este caso el *BICLPD* (Pickering, 1992). También toman en cuenta la expresión de la práctica científica en la educación y la producción de resultados científicos en medios públicos por parte de los estudiantes y profesores (Latour y Woolgar, 1992). Entre 1898 y 1910 la enseñanza de la ciencia en el Instituto se inscribió en la tendencia positiva de hacer útil el aprendizaje mediante las prácticas en gabinetes y laboratorios. En el caso de la botánica, la enseñanza teórica y práctica se inscribió en el entrenamiento de los estudiantes dentro y fuera del aula para adentrarse en el estudio de la diversidad vegetal (Heering y Wittje, 2011).

La metodología también toma en cuenta que el Estado de México al final del Porfiriato se caracterizó por una economía basada en la agricultura y el comercio de sus productos con la Ciudad de México (Tortolero, 2003, p. 306). El *BICLPD* refleja los intereses de la élite mexiquense por modernizar la producción agrícola al inicio del siglo XX, por lo cual la aplicación científico-técnica fue imprescindible para aumentar el rendimiento de los cultivos y aclimatar especies de gran demanda internacional. En el medio rural del centro del país, las unidades productivas eran la hacienda, el rancho y las comunidades indígenas, de las cuales, las dos primeras desarrollaron con desigual proporción innovaciones científicas y tecnológicas para mejorar la explotación racional de las áreas agrícolas (Tortolero, 2003, p. 309).

La relevancia de la investigación se encuentra en la escasa atención que se ha prestado a la revista desde el punto de vista de las historiografías de la educación y la ciencia como un medio de difusión científica mexiquense y, en particular, en el reconocimiento de la originalidad de los escritos botánicos a manera de una expresión de la dinámica educativa de los docentes, estudiantes y egresados del Instituto.

Las preguntas que guían el capítulo son: ¿Quiénes fueron los autores y cuáles fueron los temas de los escritos botánicos en el *BICLPD*?, ¿cómo se relacionaron los escritos botánicos con las

cátedras del Instituto? y ¿los escritos botánicos son una producción original de conocimiento científico por la comunidad educativa?

El objetivo es examinar la práctica botánica plasmada en el *BICLPD* en el periodo 1898-1910 como una expresión de la enseñanza científica que se impartía en el Instituto, un ejemplo de la producción de ciencia por parte de la comunidad educativa y una muestra de la orientación utilitaria de la botánica para resolver las problemáticas de la sociedad mexicana en términos de la agricultura.<sup>2</sup>

### PANORAMA HISTÓRICO DEL INSTITUTO

El 4 de septiembre de 1827 abrió sus puertas el Instituto Literario del Estado de México en la Casa de las Piedras Mijeras, en San Agustín de las Cuevas, entonces capital mexicana, aunque el decreto de apertura formal fue aprobado el 16 de febrero de 1828. Badía (2004) indica que el objetivo principal de la institución fue el egreso de los cuadros político-administrativos para echar a andar las bases de la nueva entidad política, con lo cual el gobierno estatal contaría con jóvenes que desempeñarían los cargos públicos.

Entre 1828 y 1867 el Instituto fue testigo de la convulsión sociopolítica del país, incluyendo el cambio de sede de los poderes públicos a Toluca, aunque mantuvo cierta continuidad en sus actividades educativas. Entre 1869 y 1898 el Instituto se renovó con la estabilidad del país, el paulatino crecimiento económico y la adopción del positivismo en las carreras de ensayador de metales,

---

<sup>2</sup> Algunos de los practicantes de la ciencia que formaron parte de la comunidad del Instituto, como estudiantes, egresados y docentes, fueron los ingenieros Silvano Enriquez, Ignacio Hierro, Jesús Fuentes y Muñiz, Hermilo Gorostieta, Antonio Tapia, Luis Flores, Ezequiel Pérez, Rafael García Moreno, Fernando Lagayo, Eduardo Martínez Baca, Anselmo Camacho, Francisco Millán, Leopoldo Jiménez, Mariano Vicencio, Gabino Hernández, Alfredo Rosenzweig, Lucas Rojas y Juan Sánchez. También destacaron el médico Manuel M. Villada, el geógrafo Protasio Gómez y los farmacéuticos Servando Mier, Enrique Trejo y Rafael Araujo. Gran parte de ellos han pasado inadvertidos en las historias de la ciencia mexicana y mexicana.

ingeniero de minas, ingeniero topógrafo, ingeniero agricultor, ingeniero mecánico, ingeniero civil e ingeniero geógrafo e hidrógrafo (Ramírez, 2016, p. 84).

A partir de 1870 el Instituto tuvo una modernización material porque la orientación positivista de las cátedras requería de espacios *ex profeso* para impartir las lecciones en gabinetes de física e historia natural, un laboratorio de química, un jardín botánico y un observatorio meteorológico (Ortiz, 2017, p. 32).

La Ley Orgánica del Instituto de 1872 dividió los niveles de estudios en preparatorios y profesionales. Ambos incluyeron asignaturas de botánica. De acuerdo con Peñaloza (2011), ese mismo año se crearon la Escuela Normal de Profesores y la Escuela de Ingenieros.

En 1882, el director Villada modernizó el observatorio meteorológico en una de las torres del edificio y amplió el fondo de la biblioteca con libros y revistas para complementar la exposición del profesor para cada cátedra (Cuevas, 2002, p. 42). Uno de los frutos de la práctica botánica al interior del Instituto fue el envío en 1884 de una colección de más de doscientas plantas mexiquenses destinada al pabellón nacional de la Exposición Internacional de Nueva Orleans (Guevara, 2006, p. 231).

En diciembre de 1896 se expidió una nueva Ley Orgánica del Instituto. En el quinto año del plan de estudios de la Preparatoria se impartieron asignaturas relativas a la flora: Botánica y zoología, y Conferencias sobre ciencias biológicas (Buchanan, 1981, p. 129); mientras que en 1897 se añadieron las cátedras de Ciencias físicas naturales y Botánica, y en 1899 las asignaturas de Historia natural y Farmacia y elementos de ciencias físicas y naturales (Ortiz, 2017, p. 34).

En enero de 1899 el Reglamento del Instituto redujo las funciones educativas a los estudios preparatorios. El plan de estudios incluyó asignaturas sobre plantas, como Historia natural y Farmacia y elementos de ciencias físicas y naturales. En 1908 se redujo a cinco años el plan de estudios (Peñaloza, 2015, p. 15). Cabe señalar que

la Escuela Regional de Agricultura en Chalco estuvo en funciones entre 1895 y 1899, con las carreras de Administrador de Fincas Rústicas y Mariscal Inteligente (Bazant, 1983, p. 379).

### LA INSTRUCCIÓN BOTÁNICA

Desde el primer volumen del *BICLPD* se publicaron escritos sobre la educación botánica en el marco de los planes de estudios de 1896 y 1908. La primera referencia es la nota de mediados de 1899 acerca de que el antiguo director Villada había llegado a Toluca en la última semana de octubre procedente de la Ciudad de México con el propósito de examinar a los estudiantes de botánica y zoología (*BICLPD*, 1899b, p. 124). Dada la cercanía con la capital del país, en varias ocasiones reconocidos científicos eran invitados en calidad de examinadores para validar la calidad de la educación científica del Instituto.

Sobre las cátedras, el profesor Servando Mier publicó el “Programa para el Curso de Botánica”, con fecha del 31 de agosto de 1900. Al inicio de las lecciones se impartirían conferencias sobre la importancia y utilidad de la botánica y después se presentaría la definición de la disciplina, las divisiones temáticas y la definición de vegetal. Los tópicos abordarían nociones de histología, citología, organografía, fisiología, nutrición, taxonomía, reproducción, morfología, paleontología, evolución, geografía botánica, así como la tabla para su descripción y clasificación basada en los sistemas de Carl Linné y Augustin Pyramus de Candolle (Mier, 1900, pp. 29-30). De acuerdo con el temario, el estudiante aprendería el panorama general del estudio de las plantas y se aprecian contenidos novedosos como la flora fósil y la perspectiva evolucionista-celular.

El curso también abarcaría aspectos prácticos. Mier asentó que el programa contemplaba que los estudiantes en el aula “harán todas las experiencias con plantas sometidas a la observación más estricta”, ya fuera que los ejemplares provinieran del Jardín Botánico del Instituto o las proporcionara el docente (Mier, 1900, p. 30). Los estudiantes participarían en excursiones para practicar

la herborización en los alrededores de Toluca, para luego clasificar los especímenes colectados en el aula a partir del aprendizaje teórico. Resalta que el programa contempló contenidos teóricos y prácticos que se complementaban entre sí y promovían el estudio de la botánica local entre los estudiantes.

En diciembre del mismo año, el profesor Rafael Araujo (1900) dio a conocer el “Programa para el curso de Elementos de Ciencias físicas y naturales”, el cual contempló en los temas de botánica el estudio de: 1) histología, celdillas, fibras y vasos, 2) raíz, tallo, hojas, modificaciones de las hojas y yemas, 3) flor, inflorescencias, frutos, calificación de frutos, semilla y embrión, 4) nutrición y reproducción y 5) clasificación botánica (p. 191). Esta asignatura complementó a la anterior, aunque careció de aspectos prácticos, pero vinculó la botánica con la física, la química y la higiene.

En abril de 1902, los profesores Anselmo Camacho, Ramón Covarrubias, Gabino Hernández y Juan Sánchez (1902) publicaron “Documento importante”, dirigido al director Juan Rodríguez, como resultado de la comisión relativa a proponer un programa “racional de enseñanza” de las matemáticas para los cursos preparatorios. Los comisionados dieron a conocer el resultado de su trabajo con base en el parecer de los catedráticos Enrique Trejo, Rafael Araujo y Servando Mier respecto de los principios matemáticos que requería el estudio de la botánica (Camacho, Covarrubias, Hernández y Sánchez, 1902, p. 53). El dictamen de la comisión expuso el vínculo del estudio de las matemáticas con la investigación de la flora en cuanto a los fenómenos fisiológicos y anatómicos, por ejemplo, la circulación de la savia, la transpiración, la absorción del agua y el crecimiento de los órganos.

Las preguntas formuladas a los tres profesores fueron: ¿qué se ha de enseñar?, ¿cómo se ha de enseñar? y ¿en qué tiempo se hará la enseñanza? Con respecto a la botánica, la comisión expresó que las matemáticas aportaban elementos para el estudio de las plantas en cuanto a “cómo brota, existe y acaba” su vida cada especie y a dirimir las “leyes ignoradas, sí, pero que existen” en la

diversidad florística, por ejemplo, cómo y por qué se observaba la disposición de las cápsulas capilares, la colocación de las hojas en las plantas, los verticilos florales y el crecimiento del tronco, “¿todos esos admirables conjuntos serían bien comprendidos sin sólidos conocimientos matemáticos?” (Camacho, *et al.*, 1902, p. 56). Los comisionados afirmaron que el estudio de los seres vegetales comprendía analogías, semejanzas y diferencias, cuya enseñanza “entra en el estudio matemático, por más que muchos lo nieguen” (Camacho, *et al.*, 1902, p. 56). El dictamen ejemplifica la discusión que hubo en el Instituto acerca de apuntalar el aprendizaje de la botánica mediante las matemáticas en los temas posteriores a la colecta, es decir, los orientados a la reflexión teórica y experimental, así como en el aprendizaje de las explicaciones generales (leyes) sobre la flora.

Otro programa fue el correspondiente al curso de Micrografía en la cátedra de Botánica. El curso se dividió en los siguientes temas: a) técnica microscópica (microscopios simple y compuesto); rudimentos de óptica; alumbrado de los objetos; medidas de amplificación; preparación de los objetos; ejecución de cortes; microquímica; clarificación; precipitación, disolución, coloración y conservación; b) histología vegetal (preparación y estudio del protoplasma y núcleo de las células, y c) preparación y estudio de los órganos (BICLPD, 1904b, p. 42). El programa tuvo una orientación práctica para que los estudiantes supieran utilizar el microscopio. La microscopía al inicio del siglo XX complementó el aprendizaje macroscópico de la botánica, pues los naturalistas no solo examinaban las plantas con la observación directa (ojos) y mediante lupas, sino que se amplió con el microscopio para examinar los aspectos celulares e histológicos. Es posible que en el Gabinete de historia natural escolar existiera un microscopio de cada tipo para todos los estudiantes por el alto costo de importarlos.

En el número correspondiente a los meses de noviembre y diciembre de 1905 se publicó el “Programa aprobado para el curso de academias prácticas de Botánica y Elementos de Micrografía”, cuyos

temas son idénticos a los de 1903 con el añadido de tres nuevos: el estudio de histología vegetal tanto de las preparaciones que “hay en el gabinete como las que hagan los alumnos”; las diferencias organográficas entre las plantas criptógamas y las fanerógamas, las monocotiledóneas y las dicotiledóneas, y la fisiología vegetal, “haciendo las experiencias posibles para comprobar lo asentado en la teoría” (BICLPD, 1905, pp. 58-59). La mención de los tópicos nuevos indica que en el aula los estudiantes tuvieron un papel activo en la generación de cortes de tejido vegetal para los portaobjetos, vincular las microfotografías con los principales grupos taxonómicos para diferenciarlos a partir de la observación microscópica y la aplicación de las lecciones teóricas con la práctica instrumental.

El programa de 1905 indicó que el profesor y los estudiantes llevarían a cabo excursiones para recolectar plantas cerca de la capital mexicana, “extendiendo según se juzgue conveniente el radio de estudio para que con el tiempo se tenga en el herbario de la clase los elementos para conocer” la flora del Valle de Toluca (BICLPD, 1905, p. 59). Este es otro indicio de cómo en el Instituto se formaron colecciones científicas para apoyar la docencia mediante las excursiones vinculadas con las cátedras. Las plantas colectadas en las excursiones se clasificarían por los alumnos y después se dispondrían en forma de cuadros murales para que “estén constantemente a la vista de los alumnos” (BICLPD, 1905, p. 59). La revista no incluyó imágenes de las aulas, pero aquí hay una evidencia de los dispositivos pedagógicos para el aprendizaje de la botánica elaborados por los estudiantes bajo la guía del catedrático.

Dos espacios científicos que complementaron a las cátedras fueron el Jardín Botánico y el Gabinete de historia natural. Referente al primero, en julio de 1901 el *BICLPD* informó a la comunidad que se había iniciado el arreglo de los cuadrantes del Jardín ubicado en la parte exterior del Instituto, lo que contribuiría a reforzar el aprendizaje teórico-práctico de los estudiantes y ayudaría a la herborización de plantas para la cátedra de Botánica (BICLPD, 1901a, p. 158). El Jardín Botánico fue un espacio para la educa-

ción científica común en otros establecimientos similares como la Escuela Nacional Preparatoria.

Sobre el Gabinete, los redactores anunciaron en marzo de 1901 que por segunda vez la Comisión de Parasitología Agrícola había obsequiado al Instituto una caja de pastillas de hierba de la cucaracha para las prácticas estudiantiles de la cátedra de Botánica (BICLPD, 1901b, p. 27). Esto es un ejemplo de los vínculos entre la institución educativa y los científicos de un centro de investigación académica dependiente del Ministerio de Fomento.

En noviembre de 1903 el BICLPD comunicó la compra de diferentes útiles y aparatos, en particular para las lecciones de botánica se adquirió un corte de tronco “aumentado notablemente”, un corte de raíz aumentado, un corte de hoja aumentado, una flor de *Pisum sativum*, una muestra de germinación de *Secale cereale*, un corte del fruto de *Linum usitatissimum*, un corte del fruto de *Pisum sativum*, una flor masculina y otra femenina de *Pinus sylvestris*, un microscopio, una caja de zinc para herborizar, dos prensas para herborizar, tres palas, media resma de papel gris para secar plantas y cien soportes de madera para montar preparaciones (BICLPD, 1903b, p. 282). En el Gabinete se conformaron las colecciones naturalistas, tanto las que se compraban como las elaboradas por los profesores y los estudiantes. La compra señalada es un ejemplo de los materiales botánicos que complementaban el aprendizaje teórico.

De manera similar, el BICLPD anunció en enero de 1904 que la dirección recibió siete ejemplares de *Marchantia polymorpha*, cuatro de *Equisetum arvensi*, seis de *Saccharomyces cerevisiae*, cinco de plantas insectívoras y veintitrés figuras de bacterias para las lecciones de botánica (BICLPD, 1904a, pp. 349-350). En enero de 1906 se dio a conocer que el gobernador Fernando González había donado una colección de muestras de yeso de plantas para el Gabinete (BICLPD, 1906, p. 96). Los materiales pedagógicos usados en la enseñanza de la ciencia mexicana son un tema emergente en la historiografía, y el BICLPD presenta algunos indicios para continuar la investigación con fuentes archivísticas.

Las excursiones de colecta de especímenes botánicos fueron parte de las actividades escolares. En el *BICLPD* se anunciaron algunas de estas, por ejemplo, el 19 de mayo de 1899 los estudiantes de la Cátedra de Historia Natural, bajo la dirección del profesor Servando Mier, llevaron a cabo la primera excursión del año en las faldas del Xinantécatl para poner en práctica lo aprendido en el aula y “regresaron al día siguiente sin novedad alguna” (*BICLPD*, 1899a, p. 36). En agosto de 1901 se dio a conocer que los estudiantes de la misma cátedra realizaron varias excursiones en las que consiguieron “importantes ejemplares botánicos” (*BICLPD*, 1901c, p. 191). Los pupilos, con el acompañamiento del profesor Mier y el preparador Fernando Arriaga, describieron y clasificaron en el aula los especímenes recolectados. En agosto de 1903 una nota anunció que se realizaron excursiones al Xinantécatl con el propósito de “instruir prácticamente” a los estudiantes del 5° año en la colecta de plantas (*BICLPD*, 1903b, p. 191). La observación *in situ* de la flora mexiquense, así como la colecta y herborización de los especímenes, formó parte del programa de la asignatura porque no bastaba el mero aprendizaje teórico, se requería de aplicarlo en la naturaleza.

### REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE LAS PLANTAS

La comunidad educativa en el *BICLPD* publicó varios escritos botánicos relativos a los aspectos teóricos de la flora, por ejemplo, fisiología, anatomía, desarrollo celular, crecimiento, alimentación, sensibilidad, entre otros, a partir de la consulta de material bibliohemerográfico especializado y de la experimentación.

El primer trabajo teórico fue “Breves consideraciones sobre la materia orgánica” de la autoría de Carlos Vélez, publicado en cinco entregas (marzo, mayo, julio, septiembre y octubre de 1899). El autor indicó que los seres vivos se dividían en tres reinos de la naturaleza: mineral, vegetal y animal, organizados bajo una “interrompida cadena en la que se pasa de eslabón a eslabón por gradaciones insensibles”; entre los eslabones existían seres intermedios,

por ejemplo, plantas parecidas a minerales como las esponjas y los corales, y plantas ubicadas en los “últimos grados de la escala” que manifestaban una propiedad que se creía “exclusiva de los seres del reino animal”, como ejecutar movimientos: *Dionaea muscipula* que atrapa moscas y *Mimosa pudica* que “repliega sus hojas en virtud de una irritabilidad” (Vélez, 1899, p. 12). El marco teórico del escrito de Vélez fue *Philosophie zoologique* (1809), de Jean-Baptiste Lamarck (1744-1829), obra que plantea la relación entre las especies a partir de su grado de perfeccionamiento que iniciaba con los minerales y concluía en el ser humano. Esta interpretación era conocida desde el siglo XVIII como la escala natural, aunque al final del siglo XIX el darwinismo cobraba auge como explicación de los seres vivos, es de suponer que al interior del Instituto se practicaba el lamarkismo en las aulas (véase Barahona, 2009).

Sobre el concepto de naturaleza, Vélez expresó a los lectores que

algunos autores llaman naturaleza al conjunto de leyes que rigen a los seres que pueblan el universo y a las fuerzas que obran sobre ellos [...] Otros ven en la naturaleza el conjunto de seres que se encuentran en el universo y entonces tendrá vida en tanto que continúe la reproducción de los seres que desaparecen, como la tiene el árbol cuyas hojas se caen y se renuevan; pero el día en que un cataclismo viniera a arrancarles la vida a esos seres reproductores, el día en que un fenómeno accidental viniera a conmover el universo, moriría la naturaleza [Vélez, 1899, p. 17].

En esta cita se evidencian dos aspectos teóricos sobre la naturaleza: primero, la existencia de leyes naturales que los científicos “descubrían” al examinar las plantas y animales, así como que la fuerza reproductiva permitía la continuidad de las especies; segundo, la extinción de los seres vivos se llevaría a cabo una vez que se detuviera la reproducción, y Vélez enfatizó los cataclismos. Esto se vincula con la propuesta catastrofista del naturalista Georges Cuvier (1769-1832) acerca de que las especies cambian de forma

abrupta cada cierto tiempo por medio de cataclismos. Lo anterior indica la tendencia del autor hacia los autores ilustrados.

Sobre el evolucionismo, el *BICLPD* incluyó la traducción del naturalista británico Alfred R. Wallace (1823-1913) titulada “El método de la evolución orgánica”. El texto se publicó en tres entregas (mayo de 1899, marzo y abril de 1900), gracias a la traducción de Vélez. El escrito inició reconociendo que la “doctrina moderna” de la evolución había sido propuesta por el naturalista francés Georges Louis Leclerc, conde de Buffon (1707-1788), Erasmus Darwin (1731-1802) y Jean-Baptiste Lamarck, quienes admitían que los cambios en las especies eran causados por la acción directa del medio ambiente, el hábito y los efectos “del esfuerzo y del deseo” en el desarrollo de los órganos de cada especie (Wallace, 1899, p. 13). Es claro que Vélez estaba al tanto de las distintas propuestas teóricas aceptadas en México, por lo que dio a conocer escritos dirigidos a la comunidad educativa que complementaron los temas de las cátedras.

Vélez también expuso al público que la teoría de la evolución propuesta por Charles Darwin (1809-1882) era admitida por un “considerable número de naturalistas” de México y destacó los postulados botánicos expuestos en *La variación de animales y plantas bajo domesticación* (1868), obra en que se analizaron las “relaciones numéricas definidas, tanto de las plantas como de los animales” (Wallace, 1900, p. 15). La traducción del texto de Wallace incluyó comentarios de Vélez en relación con la discusión europea sobre las especies, lo que demostró al lector que el traductor estaba al tanto de la bibliografía especializada, posiblemente por los libros y revistas de la biblioteca escolar. Hasta el momento no ha sido posible determinar si Vélez destacó como naturalista en el Estado de México.

En junio de 1900 se publicó “Nutrición de los vegetales”, de Bruno Peralta. El estudiante expuso algunos conceptos generales sobre la fisiología de las plantas. Se trató de una disertación escolar

en que Peralta abordó las explicaciones generales sobre los procesos de alimentación vegetal como “una corriente de materia, impulsada por la acción de la vida y que es la que sostiene su existencia” (Peralta, 1900, p. 69). En las plantas, la raíz y las hojas eran las partes fundamentales de la nutrición porque por medio de la primera, “el vegetal toma agua del suelo” y absorbía fosfatos, carbonatos y silicatos que se disolvían bajo la influencia del calor, agua y ácido carbónico (Peralta, 1900, p. 69). Peralta retomó algunos puntos del temario de la cátedra de Botánica, los cuales desarrolló de forma amplia, y los redactores del *BICLPD* consideraron que era un escrito aceptable para darlo a conocer al público.

Peralta expuso al lector las conclusiones de algunos experimentos llevados a cabo al interior de la cátedra de Botánica, probablemente bajo la guía de un profesor:

1ª Plantas tiernas y de raíces sanas fueron colocadas de manera que las extremidades de éstas quedaran en el agua; pudo observarse entonces que, al cabo de cierto tiempo, estas plantas se marchitaron y murieron. Luego no es por la extremidad por donde la absorción se cumple. 2ª Las plantas fueron colocadas de manera que la parte sumergida en el agua, fuera el medio de las raíces, permaneciendo las dos extremidades en aire seco o húmedo; las plantas prosperaron. Luego era por un punto de esta parte media por donde la absorción se cumplía. 3ª Para conocer este punto, se puso en el líquido donde se sumergía la raíz, partículas de miga de pan en suspensión y se observó que éstas iban a fijarse formando un círculo cerca del espongíolo. 4ª De esta manera pudo determinarse la región por donde penetran los líquidos, quedando al mismo tiempo demostrado que estos cuerpos penetran más fácilmente que los sólidos [Peralta, 1900, p. 69].

El experimento escolar fue una estrategia pedagógica para observar los procesos fisiológicos previamente aprendidos de forma teórica. En este caso, Peralta desarrolló un experimento que presentó en su escrito y que era fácil de repetir por alguno de los lectores. De nuevo, el *BICLPD* aportó evidencias del aprendizaje de los estudiantes del Instituto.

Otra disertación escolar fue de la autoría de Gabino Hernández, titulada “El calor y la vida” (1901), cuyo propósito fue mostrar al público el “campo inmenso de investigación” acerca de las implicaciones de la energía en los seres vivos, en particular la flora. Es un texto que vinculó los estudios de física sobre la temperatura con el crecimiento de las plantas. El trabajo de Gabino Hernández recuerda las preocupaciones de la comisión de matemáticas al consultar a los catedráticos de ciencias naturales sobre la importancia de congregar varias disciplinas para el aprendizaje de ciertos fenómenos de los seres vivos.

Hernández ejemplificó la importancia del calor para la germinación con un experimento con injertos sembrados en latas. El orador observó que las yemas foliares no brotaban si el suelo carecía de la cantidad de calor necesaria para que el movimiento “de la savia ascendente se verifique y lleve los elementos indispensables para la formación de éstas” (Hernández, 1901, p. 218). El autor concluyó que era indispensable la acción de la luz para que las “plantas progresen” en cuanto a la germinación, el desarrollo del tallo y las hojas, la apertura de las flores y la madurez de los frutos (Hernández, 1901, p. 219). Gabino Hernández presentó un experimento escolar similar al de Peralta; aunque no profundizó en el proceso de experimentación, es de suponer que contó con un termómetro, varias latas con injertos y una libreta en que anotó las diferentes variables para determinar la existencia de una relación causal entre germinación y temperatura.

Además de los escritos basados en recomendaciones científicas, los redactores publicaron notas sobre la botánica agrícola. Al respecto, en octubre de 1900 Anselmo Camacho (1900), en “El deseo de un sabio”, exhortó al gobierno estatal a refundar la Escuela de Agricultura de Chalco para continuar con el egreso de los ingenieros agrónomos que requería la entidad como “clase bienhechora en difundir cuantas luces pueda en el asunto” entre los grandes, medianos y pequeños propietarios, y campesinos (p. 146). Camacho aprovechó el exhorto para insistir en la importancia

de comprar semillas de calidad sancionadas mediante un análisis químico para “producir cereales, pastos diversos y en abundancia” (Camacho, 1900, p. 148). La nota presentó a la opinión pública el anhelo de continuar con la formación de cuadros especializados en la agricultura que promovieran la modernización del campo mexiquense.

En junio de 1903, el *BICLPD* incluyó “Zarcillos, espinas y aguijones”, de Benjamín Santín, como parte de las disertaciones presentadas por los alumnos del Instituto en los exámenes del año escolar de 1902. El discurso se orientó a explicar a la audiencia la formación de los zarcillos, es decir, los órganos largos y delgados, ramificados o simples que eran el apoyo de los tallos flexibles de las plantas. El estudiante describió el origen germinativo, las fases celulares, la anatomía y el desarrollo fisiológico de los zarcillos. Santín (1903) presentó al público láminas de espinas del tejocote y la rosa de Castilla, ambas especies comunes en el valle de Toluca (pp. 101-104). El escrito de Santín es un ejemplo de las expresiones orales que después se imprimieron en el *BICLPD* como resultado del aprovechamiento de algunos estudiantes de las cátedras científicas y el interés que despertó entre estos el estudio de la flora. Si bien el escrito de Santín no es original en términos académicos, representa la voz estudiantil en el aprendizaje de la botánica.

Otro estudiante fue Francisco Ochoa, quien en la disertación “Formación de la radícula” (1904) describió su anatomía, el origen embrionario y las características celulares. Un ejemplo de la disertación es lo siguiente:

en la cara interna del pericambium se ven aparecer grupos de células alargadas que se transforman en vasos anillados y espirados; después en la cara interna de cada uno de estos grupos se producen nuevos vasos reticulados que se multiplican por orden centrípeto, y son tanto mayores cuanto más internos están [Ochoa, 1904, p. 80].

La disertación expuso temas particulares de los cursos de botánica a partir de un ejemplo en la radícula, gracias a las lecciones de microscopía que prepararon a los estudiantes en la observación

instrumental de los tejidos vegetales. Es de suponer que el estudiante consultó la hemerobibliografía disponible en la biblioteca del Instituto e incluso la que el profesor pudo prestarle, así como contó con la asesoría del docente para preparar la exposición pública y después la versión que se publicó en el *BICLPD*, misma que pudo ser del interés de sus compañeros, otros catedráticos e incluso de la comunidad científica mexiquense.

### BOTÁNICA AGRÍCOLA

La revista escolar incluyó escritos de profesores, estudiantes y egresados del Instituto relativos a la utilidad de la botánica en la modernización agrícola. Esto es un ejemplo de cómo la enseñanza científica no solo buscaba una educación teórica, sino que se aplicara en las necesidades socioeconómicas mexiquenses.

En los números de abril y junio de 1898 se publicó “Algo sobre agricultura”, de M. C.,<sup>3</sup> con el propósito de exponer las aplicaciones científicas tendientes a mejorar la producción agrícola. Por ello, el autor inició su disertación afirmando que la botánica aportaba el conocimiento y las prácticas especializadas para conocer el ciclo de vida de cada especie agrícola, los elementos del suelo y el ambiente más adecuado para su crecimiento, así como el combate a las plagas. M. C. (1898) recomendó al lector que para intensificar el rendimiento agrícola estuviera al tanto de los “elementos indispensables” del medio ambiente, gracias a los cuales “un vegetal puede fácilmente desarrollarse y elaborar la mayor cantidad de producto”, ya fuera grano, fibra, tallo, bulbo, hoja o fruto, y así evitar que el “vegetal crezca raquíticamente y dé productos escasos y de mala calidad” (p. 19). El escrito presentó varias recomendaciones a partir de ejemplos del betabel y la remolacha. El lector requería de nociones de anatomía y fisiología para aplicar el conocimiento botánico en su propiedad rural. M. C. se dirigió al lector vinculado con las actividades agrícolas, pues al Instituto acudían algunos estudiantes

---

<sup>3</sup> No ha sido posible dilucidar el nombre de este autor o autora.

con este origen social, además de que en la política educativa porfiriana hubo gran apoyo para la educación científica orientada a la modernización del campo, como se aprecia en la escuela agrícola de Chalco. De momento no es posible saber el impacto de los escritos de utilidad botánica.

Un segundo ejemplo de la utilidad de la botánica agrícola es “Agricultura práctica” (agosto, septiembre, octubre de 1898 y febrero, octubre y noviembre de 1899), de Pascual Benavides. Los redactores distinguieron al egresado como “un inteligente agricultor práctico” y reconocido por su “laboriosidad y constancia” en varias empresas agrícolas mexiquenses (Benavides, 1898, p. 64). El autor expresó al inicio que “con el deseo de ser útil a los agricultores que trabajan en pequeño, me propongo escribir algunas apuntes hechas con lo que he aprendido de los sabios y lo que he practicado hace más de treinta años” (Benavides, 1898, p. 64). Benavides es un ejemplo de los autores que publicaron escritos científicos orientados a una comunidad económica para modernizar sus actividades, como sucedía en otras partes del país y el mundo, y de cómo los egresados se mantenían cercanos al Instituto para dar a conocer sus resultados científicos en el *BICLPD* a manera de una retribución intelectual por la educación recibida.

De acuerdo con Benavides, la agricultura era un rubro económico fundamental del Estado de México por la producción de materias primas para el comercio, la industria y la alimentación. Por tanto, el agricultor

para ser hábil, debe conocer las leyes que rigen las fuerzas naturales, para que en cuanto le sea posible, las aproveche en su favor. La química, la física, la meteorología, la geología, la botánica, la fisiología, la mecánica, la electricidad y otras ciencias, uniendo sus esfuerzos han simplificado el trabajo, haciéndolo más expedito, dando un grado de perfección a la calidad de los productos; la agricultura no puede sustraerse del concurso de la ciencia, y el que falte a esta obligación camina a su ruina. Ojalá que con esta consideración, trabajen todos para romper el anillo de hierro de la rutina, y comprendan que en

lugar de verse la agricultura como un arte de tradición cuyas reglas se transmitan de padres a hijos, sea considerada la más imperiosa necesidad de la vida material, y todos se interesen por el progreso de la ciencia agronómica, aplicando los descubrimientos de ésta, y utilizándolos para alcanzar mayor rendimiento en sus cosechas, resultando éstas de mejor calidad en menos tiempo y con el menor gasto [Benavides, 1898, p. 64].

Pascual Benavides muestra cómo el *BICLPD* llevó las nociones científicas más allá del aula porque algunos egresados colaboraron con escritos basados en su experiencia laboral tras su paso por el Instituto. La revista fue una empresa editorial de popularización en cuanto a transmitir conocimientos y prácticas basadas en la ciencia positiva para combatir la rutina agrícola.

En “Nociones de agricultura” (marzo y mayo de 1899), de Benavides, se incluyó un apartado sobre la importancia del suelo desde el punto de vista de la alimentación de las especies agrícolas con un sustento químico respecto de la composición del suelo. El autor expuso otra recomendación al lector, esta vez sobre el humus, materia orgánica que favorecía la absorción de materiales en las plantas. Pascual Benavides presentó un experimento personal relativo al trigo. En primer lugar, el autor sugirió que, en una parcela de la propiedad rural, el agricultor mezclara dos tantos de arena pura por un tanto de humus, añadiendo abono y granos de trigo. Una semana después, el agricultor observaría que el trigo se desarrollaba mejor en la mezcla de arena y humus por la riqueza del ácido fosfórico, mientras que el trigo cosechado en la arena pura crecía raquítico. “Este hecho tiene una importancia capital para las tierras que, como las nuestras, son en sí mismas pobres de fosfatos”, razón por la cual Benavides hizo un llamado al público para invertir en la producción de humus con el objetivo de aumentar el rendimiento de las cosechas (Benavides, 1899, p. 9). El *BICLPD* cumplió la función de popularizar el conocimiento científico con utilidad agrícola, como una demostración de la importancia del Instituto en el “progreso” económico mexiquense.

En agosto y septiembre de 1899, Ramón Covarrubias publicó “Los mejoradores y los abonos” con el objetivo de alentar a los lectores a aplicarlos en la agricultura mexiquense, pues la rutina agrícola recurría a las sustancias “indispensables para su nutrición” propias del suelo, las cuales se agotaban en cada ciclo de cultivo. Covarrubias (1899) expresó que la rutina era el obstáculo al adelanto de la ciencia agrícola, porque las “costumbres arraigadas y demasiado añejas” influían entre los grandes, medianos y pequeños propietarios, y el agricultor que las “ha seguido porque le han sido legadas por sus antepasados. En nuestros días van desapareciendo poco a poco esas costumbres y la ciencia agrícola va abriéndose paso hacia el progreso” en el Estado de México (p. 59). Covarrubias y los otros autores resaltan la impronta positiva que aprendieron en el Instituto acerca de la aplicación de la ciencia para resolver las problemáticas agrícolas y el combate contra la rutina y las supersticiones, propias de la cultura popular.

Ramón Covarrubias expuso la conveniencia de recurrir a la asesoría de ingenieros agrícolas para introducir abonos y “algunas sustancias que modifiquen su naturaleza física y la eliminación de otras”, con el propósito de mejorar la producción anual (Covarrubias, 1899, p. 60). El *BICLPD* publicó diferentes escritos dirigidos al lector mexiquense por parte de autores convencidos del beneficio de ampliar el conocimiento científico a la agricultura con un lenguaje sencillo y basado en la experiencia práctica. El señalamiento de Covarrubias acerca de consultar a los expertos muestra a los actores de la modernización agrícola, algunos de ellos egresados del Instituto, quienes también participaron en la popularización botánica.

En noviembre de 1899 se publicó una nota sobre la importancia de promover el aprovechamiento de la corteza y la semilla del zapote blanco (*Casimiroa edulis*) como materia prima en la elaboración de medicamentos para remediar algunas condiciones mentales, con base en los experimentos del Instituto Médico Nacional. La redacción confió en que la “respetable corporación” había fundado

su dictamen en una serie completa de “análisis y observaciones” con el propósito de que los médicos del país aplicaran sus resultados (BICLPD, 1899c, p. 122). Los redactores dieron a conocer notas sobre la utilidad de diversas partes de las plantas e hicieron referencia a las instituciones científicas del país, lo que evidencia que consultaban hemerobibliografía especializada que sintetizaban en el *BICLPD*.

Un texto similar se publicó entre enero y agosto de 1909, de la autoría de Pascual Benavides. El autor de “Abonos del comercio” indicó que además del estiércol natural se vendían abonos basados en fosfatos, carbón animal y superfosfato. El resultado benéfico de la aplicación de los abonos dependía del conocimiento que “se tenga de la naturaleza de las plantas y de la composición del terreno”, por ejemplo, el sulfato de amoníaco no beneficiaba al trébol, la alfalfa y las leguminosas, no porque “no lo necesiten, sino porque poseen la facultad de tomarlo de la atmósfera, y por eso estos abonos favorecen notablemente a las gramíneas” (Benavides, 1909, p. 55). Benavides indicó en sus escritos las especies vegetales cultivadas en el Estado de México para concretar las recomendaciones científicas en el ámbito productivo del lector.

El abogado Protasio Gómez (1882-1945), profesor de geografía en el Instituto, publicó “¿Debe permitirse la preparación del alcohol de maíz?” (1910) como una reflexión sobre los beneficios y perjuicios de la industria basada en este grano, la cual competía con el consumo nacional para la alimentación, por lo que en “mi humilde opinión esta industria ha venido a establecerse en contra de los intereses nacionales” (Gómez, 1910, p. 208). Se trata de un escrito tendiente a evidenciar la crisis agrícola mexiquense y su repercusión en la incapacidad de surtir de maíz al mercado nacional. Las nuevas fábricas productoras de aguardiente consumían enormes cantidades del principal grano mexiquense, lo que generaba desabasto público por la competencia entre la industria y la alimentación.

Gómez (1910) hizo un llamado a los profesores a estudiar desde el punto de vista científico cómo la industria del alcohol de

maíz perjudicaba el abasto, a pesar de que en los últimos años el gobierno mexiquense había dado facilidades para la importación de maquinaria y utensilios de labranza, fundado viveros y jardines de aclimatación, importado semillas de “inmejorable calidad” con el objetivo de repartirlas entre los agricultores para “su experimentación, fomentando y procurando el mejoramiento” de semillas de nuevas variedades en el estado (p. 209). El autor reconoció los esfuerzos por modernizar el campo con base en la ciencia, a semejanza de los autores antes expuestos, y cómo los nuevos usos repercutían en la demanda del principal grano de consumo.

### CONCLUSIONES

El *BICLPD* es una fuente de gran interés para adentrarse en la producción intelectual de la comunidad educativa, el tipo de lecturas que circulaban entre estudiantes y profesores, las reflexiones en torno a algunas cátedras, el impacto del Instituto en la búsqueda de soluciones científicas a las problemáticas mexiquenses, así como el fomento de las disciplinas científicas, en este caso la botánica, como sucedía en otras instituciones educativas del país. En la historiografía de la educación mexiquense estos temas son casi desconocidos.

Hace falta examinar al Instituto como un centro de producción científica durante el Porfiriato en cuanto a su carácter local no solo en términos de las cátedras, sino también de los eventos escolares, las actividades de los docentes, el inicio de la trayectoria científica de algunos egresados, la conformación de espacios para la ciencia (observatorio, jardín botánico, laboratorios y gabinete naturalista), entre otras cuestiones.

El *BICLPD* da pie a estudiar la trayectoria científica de algunos profesores y egresados en diferentes disciplinas naturales, así como su pertenencia a la comunidad académica mexiquense que produjo diferentes resultados de investigación, por ejemplo, escritos en la prensa, a semejanza de otras comunidades regionales de las que se tiene mayor número de estudios como la jalisciense, la michoacana, la guanajuatense o la poblana.

La botánica fue una ciencia relevante en el México porfiriano por sus vínculos con la conformación del inventario de los recursos vegetales con fines económicos. En cada estado mexicano hubo practicantes de la botánica vinculados con las instituciones educativas, museos, estaciones agrícolas y agrupaciones letradas en que dieron a conocer informes, memorias, monografías y catálogos que acopiaron información especializada sobre la diversidad florística y su utilidad.

El *BICLPD* es una fuente para examinar la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje de la botánica en el Instituto mediante los programas de las asignaturas, los elementos teóricos y prácticos, la metodología botánica aplicada a la flora del Estado de México, las tendencias explicativas como el darwinismo y el lamarckismo, entre otros aspectos. También se aprecian los eventos escolares y la participación de algunos estudiantes interesados en la botánica.

Las reflexiones teóricas revelan que la comunidad del Instituto desarrolló diversas investigaciones botánicas sobre fisiología, anatomía, citología, nutrición, fases del desarrollo e histología mediante algunos experimentos y la consulta de autores reconocidos en la época.

La utilidad de la botánica en la realidad mexiquense se aprecia en el *BICLPD* al presentar escritos sobre la importancia de aplicar la ciencia para que los grandes, medianos y pequeños propietarios y administradores tuvieran a su alcance un recurso hemerográfico para convencerlos de consultar a los expertos, conseguir abono, instrumentos, libros, revistas y semillas.

El estudio histórico de la práctica de la botánica en el Instituto mexiquense se ampliará con la revisión de otras fuentes, sobre todo las archivísticas, para examinar nuevos temas científicos una vez que sea posible la consulta regular del AHUAEM.

#### REFERENCIAS

- Ambrosio, M. A. (2019). *Influencia de la corriente positivista en el plan de estudio de la Escuela Preparatoria del Instituto Científico y Literario de Toluca de 1886-1896* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.

- Araujo, R. (1900). Programa para el curso de Elementos de ciencias físicas y naturales. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 3(10), 190-191.
- Argüelles, C. (1984). Dr. Manuel María Villada Peimbert. Director del Instituto Literario del Estado de México. *Universidad y Legislación*, 2(3), 57-96.
- Badía, G. (2004). *Breve reseña histórica del Instituto Literario de la ciudad de Toluca hasta la conformación de la Universidad Autónoma del Estado de México* [Tesis de Maestría]. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México.
- Barahona, A. (2009). La introducción del darwinismo en México. *Teorema*, 28(2), 201-214.
- Bazant, M. (1983). La enseñanza agrícola en México: prioridad gubernamental e indiferencia social (1853-1910). *Historia Mexicana*, 32(3), 349-388.
- Benavides, P. (1898). Agricultura práctica. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 1(6), 64-76.
- Benavides, P. (1899). Nociones de agricultura. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 2(1), 7-9.
- Benavides, P. (1909). Abonos del comercio. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 9(2), 55-57.
- BICLPD [*Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*] (1899a). Excursión. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 2(3), 36.
- BICLPD (1899b). El Sr. Dr. Manuel M. Villada. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 2(8), 124.
- BICLPD (1899c). Zapote blanco. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 2(8), 122.
- BICLPD (1901a). Mejora material. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 4(5), 158.
- BICLPD (1901b). Pastillas insecticidas. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 4(1), 27.
- BICLPD (1901c). Excursiones. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 4(6), 191.
- BICLPD (1903a). Excursiones científicas. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 6(6), 191.
- BICLPD (1903b). Lista de los útiles y aparatos. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 6(9), 282-283.
- BICLPD (1904a). Para las clases de historia natural. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 6(11), 349-350.
- BICLPD (1904b). Programa para el desarrollo del curso de Micrografía. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 7(2), 42.
- BICLPD (1905). Programa aprobado para las academias prácticas de Botánica y Elementos de Micrografía. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 8(2), 58-59.

- BICLPD (1906). Noticias varias. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 8(3), 96.
- Buchanan, E. (1981). *El Instituto de Toluca bajo el signo del positivismo, 1870-1910*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Camacho, A. (1900). El deseo de un sabio. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 3(8), 145-148.
- Camacho, A., Covarrubias, R., Hernández, G., y Sánchez, J. (1901). Documento importante. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 5(2), 53-58.
- Castañeda, R. (2004). *Enseñanza y práctica de la ingeniería en el Estado de México. 1870-1910* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Covarrubias, R. (1899). Los mejoradores y los abonos. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 2(5), 59-61.
- Cuevas, C. (2002). *Un científico mexicano y su sociedad en el siglo XIX: Manuel María Villada, su obra y los grupos de los que formó parte*. Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Díaz, A. (2001). *Sucesivas aproximaciones de nuestra historia. Crónicas de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, vol. 2.
- Enríquez, E. (2017). *Temas constitucionales e históricos*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Escalante, C. (1995). La educación en el Estado de México durante el Porfiriato: un itinerario historiográfico. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (8-9), 37-49.
- García, M. (1985). *Toluca en el Porfiriato*. Toluca: Gobierno del Estado de México/Ayuntamiento de Toluca.
- Gómez, P. (1910). ¿Debe permitirse la preparación del alcohol de maíz? *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 9(7), 207-210.
- González, E. (2017). Enseñanza de la química en el Instituto Científico y Literario del Estado Libre y Soberano de México, 1850-1900. *Identidad Universitaria*, 4(14), 20-23.
- Guevara, R. (2006). El positivismo en el aula. El Instituto Científico y Literario de Toluca y la historia natural. En L. Pérez y E. González (coords.), *Permanencia y cambio: universidades hispánicas 1551-2001* (pp. 223-237). México: Universidad Nacional Autónoma de México, vol. 2.
- Heering, P., y Wittje, R. (2011). Introduction. En P. Heering y R. Wittje (eds.), *Learning by Doing. Experiments and instruments in the history of science teaching* (pp. 5-18). Berlín: Franz Steiner Verlag.
- Hernández, G. (1901). El calor y la vida. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 3(12), 218-220.

- Herrejón, C. (1983). *Fundación del Instituto Literario del Estado de México*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Latour, B., y Woolgar, S. (1992). *Laboratory life. The construction of scientific facts*. Princeton: Princeton University Press.
- M. C. (1898). Algo sobre agricultura. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 1(1), 19-20.
- Mercado, C. (2015). *El modelo educativo del Instituto Científico y Literario Autónomo y su tránsito a Universidad Autónoma del Estado de México* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.
- Mier, S. (1900). Programa para el curso de Botánica. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 4(2), 29-30.
- Montes de Oca, E. (2015). El porfirismo en el Estado de México visto desde el *Boletín del Instituto Científico y Literario del Estado de México, 1898-1910*. En C. Escalante (coord.), *Miradas recientes a la historia del Estado de México: siglos XIX y XX* (pp. 99-131). Zinacantepec: El Colegio Mexiquense.
- Ochoa, F. (1904). Formación de la radícula. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 7(3), 79-82.
- Ortiz, E. (2004). El Instituto Literario, origen común de la Normal de Profesores y de la Universidad Autónoma del Estado de México. En A. Díaz (coord.), *Sucesivas aproximaciones de nuestra historia. Crónicas de la Universidad Autónoma del Estado de México* (vol. 6, pp. 32-45). Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ortiz, E. (2017). *Diacronía contextualizada del Instituto Científico y Literario y la Universidad Autónoma del Estado de México, 1861-1880* (vol. 3). Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Osorio, M. (2014). *Identidad preparatoriana en el Instituto Científico y Literario y la Universidad Autónoma del Estado de México*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Padilla, A. (2008). Saberes y catedráticos en el Instituto Científico y Literario del Estado de México. En L. Alvarado y L. Pérez (coords.), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México* (vol. 2, pp. 415-447). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Peñaloza, I. (1990). *Reseña histórica del Instituto Literario de Toluca 1828-1956*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Peñaloza, I. (2011). El Instituto Científico y Literario del Estado de México. En E. Montes de Oca (coord.), *Historia de la educación en el Estado de México, ideas, palabras y acciones* (pp. 221-243). Toluca: Gobierno del Estado de México.
- Peñaloza, I. (2005). *La UAEM y sus fuentes. Fragmentos de la historia universitaria a través de documentos. 1827-1956*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

- Peñaloza, I. (2016). *Verde y oro. Crónica de la Universidad Autónoma del Estado de México (60 años de la transformación ICLA-UAEM)*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Peralta, B. (1900). Nutrición de los vegetales. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 3(4), 69-70.
- Pickering, A. (1992). From science as knowledge to science as practice. En A. Pickering (ed.), *Science as practice and culture* (pp. 5-19). Chicago: The University of Chicago Press.
- Ramírez, H. (2016). La enseñanza de Ingeniería en el Instituto Científico y Literario. En J. Olvera, H. Piña, J. Hurtado y M. Vela (coords.), *Historias que transforman. Crónicas de la Universidad Autónoma del Estado de México* (pp. 83-101). Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Santín, B. (1903). Zarcillos, espinas y aguijones. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 6(4), 101-104.
- Tortolero, A. (2003). Crecimiento y atraso: la vía mexicana hacia el capitalismo agrario (1856-1920). *Anuario IEHS*, (18), 305-340.
- Vélez, C. (1899). Breves consideraciones sobre la materia orgánica. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 2(1), 12-19.
- Vite, A., y Serna, G. (2016). La historiografía de la educación en la región centro. Libros y capítulos. En M. E. Aguirre (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México: hacia un balance, 2002-2011* (pp. 187-261). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Wallace, A. R. (1899). El método de la evolución orgánica [trad. C. Vélez]. *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, 2(2), 13-15.



LA ESCUELA NORMAL DEL  
ESTADO DE HIDALGO (1943-1972)  
Y EL ORIGEN DE UNA  
IDENTIDAD REGIONAL DOCENTE

Gonzalo Aquiles Serna Alcántara

*¡Ob, Escuela Normal!, quedan en tu seno  
los recuerdos en mí tan imborrables  
vivo resplandor en ti de dicha lleno  
de immaculadas horas agradables*

GILBERTO BELÍO, *Anuario 1950*

En el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) disminuyó aceleradamente el respaldo a los postulados de la educación socialista. El primer secretario de Educación Pública de ese sexenio, Luis Sánchez Pontón, destacado intelectual y diplomático con ideas progresistas, intentó preservarlos, pero no pudo superar el rechazo y animadversión de algunos influyentes sectores que manifestaban su rechazo, principalmente a través de la prensa. El secretario renunció a los pocos meses de iniciado el sexenio (Greaves, 2008, p. 49).

Para manifestar su posición, el presidente Ávila Camacho publicó una nueva Ley Orgánica de Educación Pública, el día 23 de enero 1942, que en su artículo 81 establecía las particularidades de las cinco modalidades de las Escuelas Normales: rurales, urbanas, de especialidades, de educadoras y Normal superior. En el caso de



Figura 1. Fachada de la Escuela Normal del Estado de Hidalgo (1943-1972).

*Fuente:* Archivo de la Familia Salazar Castillo, Pachuca, México.

las Normales urbanas, la ley dictaba en la fracción II del artículo citado que los estudios se cursarían en seis años, divididos en tres ciclos de dos años cada uno, disposición que al parecer nunca se aplicó pues los alumnos siguieron cursando la educación secundaria en tres años y tres más para los estudios profesionales (Diario Oficial de la Federación, 23 de enero de 1942).

Y si bien el artículo 16 de la citada ley mantenía la postura de que la educación impartida por el Estado sería de carácter socialista, en los hechos, Octavio Véjar Vázquez, nombrado secretario de la SEP, propuso como modelo a la que denominó “Escuela del Amor”, que tendría como principal característica “una escuela que fomentara la unidad, consolidara la nacionalidad y rechazara ideologías extrañas” (Meneses, 1988, p. 250).

Sin embargo, el profesorado de educación primaria, en su mayoría, había sido formado para el compromiso social. Su malestar e insistente inconformidad llevó al presidente Ávila Camacho a remover, dos años después, a Véjar Vázquez (Peláez, 1984, pp. 29-31).

Es interesante destacar que la modificación del texto del artículo 3º de la Constitución, que eliminó expresamente el adjetivo de “socialista”, se daría hasta los últimos días del periodo presidencial de Ávila Camacho, en 1946 (Solana, Cardiel y Bolaños, 1982).

Sirva la anterior exposición o recuento como contexto de la creación de la Normal del Estado de Hidalgo, una vez cerrada la Normal Socialista de Pachuca (1935-1943), y para tener un marco en el cual ubicar este trabajo que tiene la finalidad de conocer los modos, usos, hábitos que los docentes en formación adquirieron durante su estancia en la Normal del Estado de Hidalgo y que consideramos componentes de su identidad, ejercicio que pensamos indispensable para la investigación a profundidad de su desempeño en otros campos. Si aceptamos como una de las finalidades de la formación de los futuros maestros que adquieran conciencia de la trascendencia de su profesión, se puede optar por uno de los dos caminos que menciona Santisteban:

Podemos diferenciar con facilidad una historia que se aprende como acumulación de información, de hechos, datos, fechas, personajes o instituciones, con otro tipo de aprendizaje de la historia basado en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos [2010, p. 35].

## ESTRENANDO EDIFICIO

En Pachuca, la educación Normal inició en 1913 con la fundación de la Escuela Normal “Benito Juárez”, que en varias ocasiones estuvo a punto de ser cerrada por falta de presupuesto y sobrevivió gracias a la generosidad de los profesores, quienes durante largas temporadas no cobraron siquiera sus bajos salarios. Por esas carencias, el gobierno estatal decidió que los estudios normalistas estuvieran adscritos al Instituto Científico y Literario, ahora Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, de 1930 a 1936. En ese año, como resultado de una demanda gremial al entonces gobernador Ernesto Viveros y en consonancia con la reforma educativa impulsada por el presidente Cárdenas, se restableció la Escuela Normal, que pasó a denominarse “Socialista” (Serna, 2021, pp. 179-180).

A partir de 1943 el gobierno estatal cambió el nombre a “Escuela Normal del Estado de Hidalgo”, siendo designado como director un antiguo profesor de la institución, el licenciado Gaudencio Morales Hernández (1908-1975) (Cravioto, 1950, p. 9).

Más que simbólicamente, la mudanza ideológica de la Normal coincidió con el cambio de plantel. Para el año 1942 el bonito edificio –popularmente conocido como “Las Cajas de San Rafael”, en alusión a la compañía minera que lo había construido en el siglo XIX– ubicado en el número 14 de la calle de Mina, en el centro de la ciudad de Pachuca, fue adquirido por el gobierno estatal en 38 mil pesos (Menes, 1989, p. 75).

Beriain (2013) nos ilustra sobre un factor importante en la identidad de los grupos:

...se construyen modos de engarce con la clasificación natural instituida (la tradición) y se suprimen aquellos referentes que no se adecuan a tal tradición compartida. La comunidad debe ser mantenida “pura” frente a la “impureza” de lo extranjero. Para asegurar la existencia de la unidad cultural se proyectan unos límites: territoriales, morales, organizativos, etcétera [p. 14].

Los normalistas –y con ellos las profesoras y profesores de primaria– pudieron, por primera vez desde 1913, año en que inició la

educación Normal en el estado de Hidalgo, tener un edificio propio y dispusieron de él no solo para tomar clases sino para construir su propia vida social y sus relaciones.

Después de los obligados trabajos de reparación y adaptación del inmueble, la Escuela Normal estrenó su nueva sede el 15 de mayo de 1944. En esa enorme casona las clases se impartían en el turno vespertino y la escuela primaria anexa “Leona Vicario”, dirigida por la profesora Rebeca Islas viuda de Zapata, la ocupaba por las mañanas (Escuela Normal del Estado de Hidalgo, 1944, p. 12).

La Escuela Normal creó prestigio al ocupar su propio edificio. Se impartían la educación secundaria y la carrera de profesor de educación primaria. Cada ciclo constaba de tres años. Es de destacar que, desde su creación, y salvo breves periodos, los grupos fueron mixtos.

Restrepo (2016) dice que, en la construcción de identidades, la pregunta no gira sobre el “qué” se reemplaza sino más sobre el “cómo”. El interés por la cosa se convierte en el interés por el proceso que la ha producido. Desde este enfoque, la apertura del plantel no fue únicamente de la Normal del Estado. Fue el inicio de la identidad propia de los profesores urbanos del estado de Hidalgo.

Los salones de la planta baja de la casona eran amplios y ahí tomaban clase los grupos con mayor número de alumnos. Ese año había entre 85 a 90 en la secundaria. Para los muchachos, su estancia en el edificio de la Escuela Normal, con fachada de cantera de la época porfiriana, era agradable, y su ubicación en el centro de la ciudad de Pachuca la hacía muy accesible. Las instalaciones eran suficientes para atender las necesidades básicas del alumnado. Poco tiempo después se construyeron unas bodegas anexas en el extenso patio trasero de la casa.

En la primera etapa de la Escuela Normal del Estado, al principio de la década de los cuarentas, el personal docente estuvo conformado, entre otros, por los siguientes profesores y profesionistas:

Alicia Poo, Roberto Moreno García, Rafael Cravioto Muñoz, José Ibarra Olivares, Serafín Trevethan, Rodolfo Manilla Chávez, Raúl

Olmos, Luz María Nieto, Medardo Anaya Armas, Emilia Elías de Ballesteros, Patricio Hernández Lira, Ing. Ricardo Rodríguez, Dr. Jesús Morales Monter, Dr. Agustín Torres Cravioto, Dr. Andrés Márquez, Lic. Juventino Martínez, Ing. José Vega Aranda [Escuela Normal del Estado de Hidalgo, 1944, p. 14].

## LOS ALUMNOS DE LA NORMAL

En su gran mayoría, los estudiantes eran adolescentes y jóvenes de la clase media provinciana. Las escasas alternativas educativas posteriores a la educación primaria, en la ciudad de Pachuca, estaban representadas por el Instituto Politécnico de Hidalgo, fundado en 1938, que ofrecía la “pre vocacional” y carreras cortas para el trabajo en pequeñas industrias y comercios. El Instituto Científico y Literario contaba entonces con educación secundaria y preparatoria y ofrecía los dos primeros años de las carreras de abogado, ingeniero y médico cirujano. Los estudiantes debían continuar estudios en la Universidad Nacional Autónoma de México, lo que constituía una meta inalcanzable para la mayoría de los jóvenes, tanto por las dificultades económicas como la suspicacia de los padres para permitirles marchar a la gran ciudad de México. Esas limitantes hacían más atractivos los estudios en la Escuela Normal, considerados una buena oportunidad de superación. Muchos jóvenes pachuqueños y del interior del estado aprovecharon esa posibilidad, aplicando su entusiasmo y dedicación (Bocado, 2012).

Otro segmento del alumnado de la Normal del Estado estaba constituido por profesores de primaria en servicio que carecían de estudios normalistas. También había egresados de las Normales rurales, impedidos por absurdas normas administrativas de la SEP para ejercer la docencia en las ciudades. Laboraban por la mañana en comunidades cercanas a Pachuca y al terminar, haciendo un verdadero esfuerzo, acudían apresurados a la Normal. Con generoso desinterés, aportaban su pericia y conocimiento práctico, enriqueciendo el trabajo de sus jóvenes compañeros de grupo.

## LOS DIRECTIVOS Y MAESTROS

En el patio central de la casona, los normalistas pasaban sus recesos entre clases, mirando y parloteando con los profesores y alumnos que entraban o salían. En el pasillo de la planta alta, el director Gaudencio Morales Hernández, con su hablar pausado, sereno y amable que contrastaba con el carácter dinámico y afanoso del secretario de la Normal, profesor Javier Hernández Lara, quien tenía la capacidad de atender simultáneamente los más variados y diversos asuntos mientras se enteraba, desde esa atalaya, de los pormenores de la vida escolar. Los conserjes, don Pepe y don Atilano, además de realizar la limpieza de aulas y patios, eran escrupulosos guardianes del portón y también reparaban mobiliario, equipo y efectuaban otros servicios básicos. Actuaban como vigilantes, decoradores de carros alegóricos, y en no pocas ocasiones fueron consejeros juiciosos de alumnos descarriados.

El director Morales y el secretario Hernández trabajaban con empeño y total dedicación para beneficio de la escuela. Se hicieron responsables de una institución pequeña en matrícula e instalaciones, que ocupaba un edificio improvisado, con grandes limitaciones presupuestales y materiales. Ambos lograron conformar un motivado equipo de trabajo con los docentes y personal de apoyo, contagiando su entusiasmo a los alumnos; sin menoscabo de su autoridad, a través del trato amable y respetuoso, la cordialidad y especialmente la cercanía con los jóvenes. Para nuestros entrevistados fueron ejemplo de buenos maestros.

Los directivos tenían una enorme confianza en las capacidades y el buen juicio de sus alumnos. Era común que les delegaran la responsabilidad de actividades en la planeación y realización de desfiles, cenas de maestros y exalumnos. Las alineaciones de equipos deportivos representativos y las delegaciones de la Normal en actos cívicos eran frecuentemente conducidas por jóvenes estudiantes (González, 2012).

Los catedráticos de la Normal, en su mayoría profesionistas destacados en el ámbito local, prestaban sus servicios docentes en forma generosa. Formaban parte de la reducida intelectualidad de Pachuca que, a la par de la cátedra, escribía en periódicos y revistas locales o ejercía su profesión en forma independiente, en cargos

Tabla 1. Docentes en la secundaria de la Normal del Estado (1950).

Docente	Asignatura y año
Lic. César Becerra	Geografía Física en primer año y Geografía Humana en segundo año
Prof. Salvador Salgado	Historia Universal, primer año
Dr. Patricio Hernández Lira	Anatomía, tercer año
Lic. Humberto Velasco Avilés	Civismo, primer año
Prof. Pablo Ramírez Oviedo	Dibujo, primero, segundo y tercer año
Sr. Lorenzo Damián	Encuadernación
Lic. Carlos Ramírez Guerrero	Literatura, tercer año
Profa. Sofía Villegas	Biología, primer año
Profa. Elizabeth S. de Brito	Historia de México, tercer año
Prof. Benito Torres Oropeza	Aritmética, primer año
Lic. Serafín Trevethan	Civismo, segundo año
Prof. Ambrosio Ramírez	Español, primer año
Profa. Rebeca Blancas	Economía doméstica
Profa. María del Carmen Camacho	Economía doméstica
Profa. María de la Luz Nieto	Inglés, primero y segundo año
Prof. Salvador Moreno	Inglés en tercer año
Profa. Hersilia Peláez	Geografía de México, tercer año
Profa. María de la Luz Alcántara	Química, tercer año
Prof. Juan Castañeda	Cultura musical, primero, segundo y tercer año
Dr. Gastón Barranco	Higiene escolar en primer y tercer año
Dr. Andrés Márquez	Física en segundo año
Profa. Esperanza Téllez Girón	Español, primero y segundo año

Tabla 2. Docentes del Ciclo Profesional (1950).

Docente	Asignatura y año
Profa. Regina Lago	Paidología en quinto año Psicotecnia pedagógica en sexto año
Prof. Antonio Ballesteros Usano	Técnica de la Enseñanza en cuarto, quinto y sexto año
Profa. Emilia Elías de Ballesteros	Ciencia de la Educación en cuarto, quinto y sexto año
Prof. Rafael Cravioto Muñoz	Historia de la Educación y Ética en quinto año Historia del Arte en sexto año
Prof. Raúl Osorio	Cultura Musical en cuarto, quinto y sexto año
Prof. Medardo Anaya Armas	Dibujo y Artes Plásticas en cuarto, quinto y sexto año
Prof. José Ibarra Olivares	Literatura en cuarto año
Profa. Esperanza Téllez Girón	Psicología en cuarto año
Dr. Andrés Márquez	Lógica en cuarto año
Lic. Luis Pérez Reguera	Economía Política en cuarto año
Srita. Eloísa Santibáñez	Danza en sexto año
Lic. Alfredo Balmaceda	Sociología de la Educación en quinto año
Prof. José Armenta Hernández	Historia de la Educación en México, sexto año
Profa. Alicia Blancas	Español en cuarto año

*Fuente:* Elaboración propia con base en el *Anuario* 1950 de la Escuela Normal del Estado.

públicos de las dependencias del gobierno del Estado o del Poder Judicial. Otra parte del personal, profesores de origen, tenía una amplia experiencia en el trabajo frente a grupo y en la dirección de escuelas.

Nuestras entrevistadas y entrevistados mencionan que para la mayoría de los alumnos el elevado costo de los libros solicitados al

inicio de los cursos los ponía fuera de su alcance, ocasionando que los maestros recurrieran al dictado de notas y apuntes. También la disponibilidad de material didáctico, equipos y materiales de apoyo era muy precaria. Algunos catedráticos subsanaban las carencias con base en su ingenio y aportando de su peculio algunos utensilios. En la clase de Química, la profesora María de la Luz Alcántara prestaba su equipo de laboratorio para realizar prácticas. El doctor Jesús Morales Monter, quien también fue profesor de Biología, invitaba a los alumnos a acudir a su domicilio a observar algunas preparaciones en el microscopio de su propiedad. Casi todos los docentes, por el dominio de los temas y la preparación de sus clases, aunque impartidas en forma expositiva y con el único apoyo del pizarrón, mantenían atentos a los alumnos. Los licenciados Carlos Ramírez Guerrero y César Becerra, los profesores Javier Hernández Lara y José Ibarra Olivares, prácticamente dictaban una conferencia en cada clase, motivando a los estudiantes y despertando su interés.

Desde el inicio de los años cuarenta la Escuela se vio enriquecida con la presencia de algunos maestros españoles que huían de la terrible guerra civil desencadenada en su patria por las huestes fascistas de Francisco Franco, habiendo elegido a México como su residencia, que creían temporal.

Con ellos, la Escuela Normal de Pachuca se engalanó con la profunda tradición del pensamiento pedagógico europeo, la exposición de conocimientos basados en el dominio disciplinar y las teorías educativas más avanzadas. Trasladándose cada tercer día desde la ciudad de México, en donde vivían e impartían cursos en otras instituciones, los profesores españoles acudían con toda puntualidad a dictar su cátedra, compartiendo su cúmulo de saberes y experiencias, causando la admiración y el respeto de los alumnos e incluso de algunos de sus compañeros maestros que asistían a sus clases. Su erudición, sencillez, paciencia y buen talante los hicieron rápidamente queridos y honrados por toda la comunidad normalista. Citamos a los maestros y pedagogos, doctor Juan Comas Camps (1900-1979), reputado intelectual y quien participaría

en la fundación del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM; Antonio Ballesteros y Usano (1895-1974); su esposa Emilia Elías (1898-1976), y doña Regina Lago (1897-1966). Estos connotados docentes impartieron en la provinciana Normal de Pachuca las materias relacionadas con la ciencia de la educación, psicotecnia y paidología, y constituyeron el sólido fundamento pedagógico de varias generaciones de normalistas de esos años. Las profesoras y profesores españoles apoyaron la formación de los futuros maestros hasta el año de 1958 (Salazar, 2012).

Las llamadas “prácticas escolares” eran la ocasión para emplear los conocimientos aprendidos. Guiados por el maestro Ballesteros Usano, los normalistas acudían a la primaria anexa “Leona Vicario” y a otras escuelas de Pachuca para aplicar durante varias semanas su plan de clase, basado en técnicas didácticas o en algún modelo educativo novedoso. En el año 1950 utilizaron el método de los centros de interés. Al terminar sus prácticas exponían ante sus compañeros de grupo un informe de actividades, mostrando como evidencias los trabajos realizados por los alumnos, álbumes fotográficos, gráficas, periódicos murales y otros materiales surgidos de su creatividad.

Al final de cada semestre del ciclo escolar anual los estudiantes elaboraban su calendario de exámenes. Generalmente ubicaban los correspondientes a las materias consideradas más difíciles al final del periodo. En contraparte, los profesores tenían la facultad de elegir el tipo de examen que aplicarían. Había quienes exigían la memorización íntegra de los apuntes, haciendo preguntas que debían responderse textualmente, con “buena letra” y ortografía. Otros pedían trabajos escritos, para entregarse con pulcritud y puntualidad, además de contenidos fundamentados. Los exámenes orales, en que debían exponer un tema seleccionado al azar, iniciaban a trompicones a los jóvenes normalistas en los arcanos de la oratoria y la retórica, y eran los preferidos por maestros como el licenciado Humberto Velasco Avilés, quien sostenía que, por principio, un profesor debía saber dirigirse a los demás con propiedad, argumentos y, si fuera posible, elegancia.

Otro acontecimiento sobresaliente de este periodo de la Escuela Normal fue el inicio de la publicación del boletín mensual *Letras*, cuyo primer número fue publicado el 31 de agosto de 1946. El tabloide, impreso en talleres de El Arte Gráfico de la ciudad de Pachuca, constaba de varias secciones repartidas en cuatro páginas: en la portada, la biografía de un destacado educador, comentada por un profesor de la Normal; en los folios interiores, la sección editorial que analizaba algún acontecimiento de la vida institucional o de la realidad educativa nacional; otra fracción presentaba textos educativos recientemente publicados, cuya glosa corría a cargo de un docente; después, una sección escrita por los estudiantes, y por supuesto una columna con noticias y avisos sobre actividades escolares. Las ilustraciones eran novedosas y con atractivos grabados, al estilo del Taller de la Gráfica Popular, elaborados por el profesor Medardo Anaya y el alumno Bonfilio Salazar. A pesar de la sencillez del impreso, resulta admirable que una pequeña comunidad escolar demostrara en forma contundente su deseo de compartir y comunicar temas educativos de interés. *Letras* tuvo una larga vida pues aún se publicaba regularmente en la década de los sesentas (Salazar, 2012).

El ambiente de la Escuela Normal era agradable. Había gran camaradería y compañerismo; una alegre convivencia, sin importar el origen o la edad, pues lo mismo había alumnos adolescentes que adultos con varios años de ejercer la docencia. Mucho contribuía la participación constante en actividades extraescolares. Por ejemplo, en las ceremonias cívicas convocadas por las autoridades educativas y civiles de Pachuca invariablemente estaba presente un contingente de la Normal. El Coro Orfeón, dirigido por el profesor Juan Castañeda, atendía las numerosas invitaciones de escuelas, y actuaba en diversos festejos y conmemoraciones. Los desfiles escolares, a pie o en carros alegóricos; los festivales, veladas y certámenes convocados por diversas autoridades, constituían el excelente escaparate para el lucimiento de la Escuela. Esas actividades unían fuertemente a los

alumnos y demás miembros de la comunidad escolar, confiriéndole fuerte sentido de identidad.

Sumado a lo anterior, el cumpleaños de algún compañero o cualquier otro motivo ocasionaba que algunos alumnos pusieran a funcionar un tocadiscos en el patio principal y surgiera entonces el baile y el agasajo. Tampoco las exhibiciones de las películas de la época pasaban inadvertidas. Hubo muchas tardes que en los “miércoles populares” de los cines de Pachuca se notaba la nutrida presencia de bulliciosos normalistas.

La Cancha Hidalgo, ubicada donde ahora se localiza la plaza “Nicandro Castillo”, colindante con el viaducto Río de las Avenidas, estaba unida al patio trasero de la casona que alojaba a la Normal. Ahí los alumnos sostenían reñidos encuentros de basquetbol o simplemente se reunían a conversar.

Los atletas y equipos deportivos representativos de la Normal destacaron en los torneos y campeonatos de la ciudad, en los años cuarentas y cincuentas. En atletismo sobresalieron Paulina Frausto y Yolanda Meneses, llamada cariñosamente *La Flecha Roja*; entre los varones, Hilarino Austria, Rodolfo Escudero, José *Chino* Muñoz. El equipo juvenil de fútbol, campeón estatal en 1950, tenía como integrantes a Maximiliano y Manuel Oliva, Bonfilio Salazar, Anselmo Estrada Alburquerque, Jorge Meneses, Enrique Galindo, Marco Antonio López, Rodolfo Sierra, Sergio y Enrique Pulido, entre otros, dirigidos por el entrenador Pepe Cervantes (Estrada, 2012).

Arrieta Alberdi y Pérez Gastelu (2021) nos dicen que el espacio de la experiencia sería el círculo de las actividades cotidianas y del contacto directo, un círculo que tiende a constituir un espacio de poder propio que funciona con una lógica doméstica, como si la comunidad fuese una suerte de pequeña o gran familia, y con las relaciones y jerarquías propias de una *oikos*. Es el lugar en que, además de las necesidades materiales y la seguridad, se siguen reglas y valores, se aprenden las maneras de cumplir las obligaciones y se fomentan las relaciones sociales.

## LAS FIESTAS DE ANIVERSARIO

Las fiestas para conmemorar la apertura de la Normal Socialista en el año 1936 se efectuaban en el mes de junio y eran esperadas con expectación por los alumnos y buena parte de la sociedad de Pachuca. Iniciaban con la elección de la “Flor Normalista”. La idea de este nombre fue de Isaac Piña Pérez, destacado alumno y después reconocido abogado y literato, quien argumentaba que la belleza y simpatía de las chicas normalistas debía representarse por una flor, más que por una reina, usanza común en otras escuelas. La primera Flor Normalista fue la señorita Matilde Loredó, en el año de 1938, seleccionada por la dirección del plantel, con el beneplácito de los alumnos.

En 1947, y después de una interrupción de ocho años, se reanudó la costumbre de elegir Flor Normalista. La alumna Guillermina Alfaro fue seleccionada. En 1948, Conchita Aguilar, también reina de la Asociación de Charros de Pachuca, ocupó la representación. A partir de 1949 la designación de Flor Normalista ya no dependió de la decisión de la dirección sino del número de votos obtenido por cada candidata. En compañía de sus comités de apoyo, las aspirantes solicitaban el respaldo de compañeros y de amigos. En la sastrería del señor Téllez Girón, ubicada en la calle de Hidalgo, y en otros comercios de Pachuca, se colocaban carteles con las fotos de las candidatas. Los votos se contaban en una fecha previamente acordada. Tras el conteo, se declaraba a la ganadora, en medio del regocijo y las porras. En 1949 Rosario Álvarez resultó vencedora y estrenó la bella Flor simbólica, pero las fiestas de aniversario fueron suspendidas debido a la terrible inundación que sufrió la ciudad de Pachuca, el 24 de junio, que causó enormes daños materiales y pérdida de muchas vidas.

Una velada literaria y musical a la que asistía la comunidad escolar y numeroso público enmarcaba la investidura de la Flor Normalista. La actuación de grupos musicales, coros, bailes y danzas, antecedían al florilegio que algún connotado alumno o exalumno y poeta dirigía a la nueva Flor. A continuación, el gobernador del

Estado pasaba al estrado donde se encontraba la bella chica con su corte de honor, integrada por alumnas y alumnos, y le hacía entrega de la Flor simbólica. Los presentes aplaudían frenéticamente. Los acontecimientos y las peripecias de la ceremonia se convertían en tema de plática por varias semanas.

Había otras actividades en las fiestas de aniversario: el sábado, un paseo a algún sitio cercano; el domingo, una tardeada; lunes, encuentros deportivos “intramuros” o con otras escuelas de la ciudad; martes, conferencias de connotados personajes provenientes de la ciudad de México, entre ellos, la maestra Eulalia Guzmán, quien, se creía, había descubierto los restos de Cuauhtémoc; el filósofo español y excatedrático de la Normal, Juan Comas, o el escritor José Mancisidor; el miércoles, otra tardeada; el jueves, la cena de catedráticos; el viernes, cena de exalumnos, y el sábado el baile de gala, de rigurosa etiqueta: los varones de traje y corbata y las damas de vestido largo. El “carnet musical” estaba formado por alguna de las grandes orquestas provenientes de la ciudad de México: Carlos Campos, los Solistas de Agustín Lara, la Lira de San Cristóbal de los Hermanos Domínguez, la Orquesta de Juan García Esquivel, todas alternando con conjuntos locales como los de Pepe Olvera, Margarito Santillán o Pepe Muñoz. Las mujeres estaban exentas de pagar boleto. Al baile acudía prácticamente toda la comunidad escolar, familiares, amigos y buen número de pachuqueños atraídos por la agradable convivencia (González, 2012).

Para nuestras entrevistadas y entrevistados, al concluir la secundaria la decisión para cursar la carrera de profesor en la institución estuvo influida por varios factores, especialmente la aspiración de ser semejantes a sus admirados maestros, sumada a la anuencia de sus padres, quienes veían en el magisterio una profesión digna y a su alcance en términos económicos. Algunos varones egresados de la secundaria de la Normal de los años cincuentas eligieron el Colegio Militar para continuar estudios. Hubo quienes alcanzaron el grado de generales del ejército: Jorge Andrade Vergara, Edgar Conde Perea, Vicente Osorio Hernández y Mario Acosta Escápita (Salazar, 2012).

En 1950, debido al elevado número de alumnos que ingresó a la secundaria de la Normal, hubo necesidad de abrir dos grupos de primer año, cada uno con alrededor de 25 alumnos. El incremento significativo de la matrícula hizo resaltar la necesidad de que la Escuela tuviera un edificio propio con instalaciones adecuadas. En 1952, una comisión integrada, entre otros, por el director Gaudencio Morales, el profesor Próspero Macotela y la alumna Carolina Bocardo, se trasladó a la ciudad de México. La Comisión solicitó a las autoridades de la SEP su apoyo para la construcción del edificio de la Escuela, teniendo una respuesta positiva. Pocos meses después se colocó la primera piedra del plantel, en un amplio predio ubicado en las esquinas de la avenida Madero y la calle Manuel Gea González, de Pachuca. Sin embargo, ante el desconcierto de los normalistas, a los pocos meses las autoridades locales decidieron construir en ese lugar un centro de salud y las oficinas de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, que a la fecha perduran. La Escuela Normal permanecería muchos años más en su antigua casa (Bocardo, 2012).

En el sexenio presidencial de Miguel Alemán (1946-1952) fungió como primer secretario de Educación Pública el licenciado Manuel Gual Vidal, profesor universitario. Designó como director general de Educación Normal al distinguido pedagogo Francisco Larroyo. En su labor como director general, Larroyo ordenó, para las Escuelas Normales, “la adquisición y utilización de equipo, materiales didácticos e instituyó las academias de profesores como sitio de discusión y decisiones colegiadas. Intentó que las Normales Rurales utilizaran sus parcelas e instalaciones agropecuarias en forma productiva; también creó la Escuela Normal de Educadoras” (Solana, Cardiel y Bolaños, 1982, p. 340).

La Normal de Pachuca mostraba ya un crecimiento sostenido, sumando diez grupos con un total de 382 alumnos. Al inicio del sexenio de Miguel Alemán, la Normal de Pachuca inició otro tipo de relación con las autoridades educativas federales.

...hasta el año de 1953, cuando empieza a ser controlada por la Dirección General de Enseñanza Normal a través de su Departamento Técnico, de manera que antes de tal año, funcionó de hecho, en forma semiautónoma, lo que ha motivado que con la aplicación más o menos retroactiva de las nuevas disposiciones dictadas por la Dirección General hayan surgido algunos problemas relacionados con la forma en que realizaron sus estudios algunos alumnos de la institución, problemas que gracias a la comprensión de las nuevas autoridades del propio Departamento Técnico, se han venido resolviendo de manera justa y sin mayores perjuicios para los interesados [Escuela Normal del Estado, 1962, p. 12].

En 1955, año en que la Escuela recibió el nombre de “Normal Urbana Federalizada del Estado de Hidalgo”, el profesorado de la Normal estaba integrado de la siguiente forma:

Trinidad Carrasco, María Luisa Jiménez, Godeleva Meneses, María de los Ángeles Sánchez, Bonfilio Salazar Mendoza, Isaac Piña Pérez, Lic. Rafael Vargas Rodríguez, Dr. Joaquín Lara, Carlos González Castañeda, Luis Ayala Martínez, Carolina Bocado López, Bertha Hernández, César Blancas Lechuga, Crescencio Schroeder Quiroz, Rita Sánchez de Borja, Benito Anaya Ramírez, Carlos Cravioto Muñoz, Benito García Torres, Dr. Horacio Dorantes, Lic. Jesús Ángeles Contreras, Agustín Hernández Cueto, Ángel Ibarra, Alicia García Rodríguez, Ernesto Olguín Anaya, Enrique Brito Palma, Ing. Gilberto Ortega [Flores, 2012].

Para 1956, cerca de 90 alumnos provenientes de escuelas Normales rurales, al parecer por falta de espacio en estas, llegaron a la Normal, siendo necesario aumentar grupos y personal docente. Para atender a la creciente población escolar, el profesor Hernández Lara, secretario de la Escuela, solicitó y obtuvo de la SEP que fueran comisionados exalumnos como personal de apoyo. Fue así que se incorporaron como docentes Carolina Bocado López, Rita Sánchez, Elvira Butrón, Amalia González Díaz, Crescencio Schroeder Quiroz, César Blancas Lechuga, Isaac Piña Pérez, Jesús Ángeles Contreras, Enrique Gutiérrez y Alfredo Gutiérrez y Falcón (González, 2012).

En 1960 se instauró el Plan de Once Años, que en sus objetivos directamente relacionados con la formación docente enumeraba: graduar anualmente 5,200 docentes en el primer sexenio y 7,350 en el segundo; crear los Centros Regionales de Educación Normal (CREN) con una propuesta actualizada e innovadora de formación de profesores, consistente en establecer cuatro años de estudio: el primero, de formación cultural y de ciencias, complementaria a los estudios de secundaria y, en cierto sentido, sería vocacional; el segundo y tercer año de la carrera consistirían en asignaturas de tipo técnico pedagógico; el cuarto año, de extensión docente, en que se realizaría el servicio social y se elaboraría un informe (Latapí, 1992, p. 17). Con algunas variantes, este plan de estudios se aplicaría tres años después en las Normales de todo el país.

La secundaria de la Normal del Estado fue cerrada definitivamente en el año 1961. En consecuencia, los profesores que la SEP había comisionado para laborar en ella regresaron a sus labores como profesores de primaria. Por su parte, Javier Hernández Lara, quien había fungido como secretario de la Normal por más de veinte años, fue escogido para dirigir el Instituto de Capacitación del Magisterio en el estado, reconociendo su valiosa experiencia como pionero de la educación a distancia para docentes. En su lugar asumió el cargo de secretario el profesor Bonfilio Salazar, exalumno de la institución (Escuela Normal del Estado, 1962).

Para 1962, nuevamente la Normal Urbana Federalizada se denominó “Benito Juárez”, por disposición del gobernador Oswaldo Cravioto Cisneros y en respuesta a la atenta solicitud de un grupo de exalumnas. Ese año la escuela primaria anexa “Leona Vicario”, que durante años funcionó por las mañanas en el mismo edificio, tuvo que ser trasladada a otro local debido al elevado número de alumnos normalistas, que obligó a utilizar el total de aulas e instalaciones en ambos turnos (Bocardo, 2012).

En 1963 el licenciado Gaudencio Morales Hernández, director de la institución durante más de veinte años, solicitó una licencia para atender asuntos personales. El nuevo gobernador del Estado,

licenciado Carlos Ramírez Guerrero, quien había sido docente de la Normal por más de veinticinco años, designó para suplirlo al profesor Rafael Cravioto Muñoz, continuando como secretario el profesor Bonfilio Salazar (Salazar, 2012).

Ese año creció la afluencia de jóvenes con intención de inscribirse en la Normal. La razón continuaba siendo que en tan solo tres años se tenía acceso al campo laboral, pues los egresados tenían prácticamente asegurada una plaza docente.

La jornada de clases empezaba a las siete de la mañana con la clase de educación física en el estadio Revolución Mexicana, impartida por el exigente pero excelente profesor Nassar, quien externaba continuamente la convicción de que los futuros profesores debían aprender el mayor número posible de ejercicios físicos, adecuados para cada etapa de la vida de los niños. Posteriormente los estudiantes se trasladaban a la Escuela Primaria que les había sido asignada para acudir a la clase de Observación Escolar. Acudían a la Normal a partir de las cuatro de la tarde para clases teóricas y salían a las nueve de la noche. Muy cansados, sin queja. Todavía, al llegar a casa, debían preparar alguna clase o material.

Algunos de los maestros de la Normal al iniciar los años sesenta, recordados por nuestro informante Bonfilio Salazar, fueron José María Hernández, César Ibarra, Guadalupe y Sofía Villegas, Benito Anaya, Rafael Cravioto Muñoz, Crescencio Schroeder, Alicia García Rodríguez, los doctores Jesús Morales Monter y Andrés Márquez. Otros profesores sumados al personal docente fueron Arnulfo Abarca Carmona, Waldo Lechuga Escobar, Olga Trevethan C., Luis Romero Parra, el ingeniero Horacio Juárez González, Elisa Aguado Escamilla y Efrén León Arreola, que se sumaban al licenciado Delfino Escamilla, Aurora Jacobo de Romero, Josué Naranjo Campos y Marina Regalado Ceceña.

Los docentes impartían sus clases en forma expositiva y con el único apoyo del pizarrón. Rara vez utilizaban materiales didácticos. Los alumnos debían elaborar sus apuntes captando lo mejor posible la explicación del maestro. Esto conducía a los muchachos a

intercambiar notas de clase para tener la versión más completa. Casi no ocupaban libros para consulta y solo algunas preguntas o temas concretos se dilucidaban en la pequeña biblioteca de la Escuela.

Cada docente tenía su propio estilo. El doctor Márquez, muy serio y directo. El profesor Benito Anaya a menudo organizaba “horas sociales” en las que se cantaba y declamaban poemas. La maestra Rodríguez, en cambio, era muy exigente y estricta. Mención especial merece el maestro de danza, Alfonso García, quien impartía su clase en el Instituto de Bellas Artes, a donde acudían los alumnos por las noches para aprender los fundamentos de esa expresión artística. García murió trágicamente en 1964. Su deceso ocasionó mucha pena entre sus discípulos, la comunidad normalista y buena parte de la población de Pachuca.

Desde el primer año los alumnos aplicaban los conocimientos y habilidades aprendidas en las llamadas “prácticas escolares” que se desarrollaban en diversos planteles de la ciudad de Pachuca. Ahí los estudiantes se debían presentar con anticipación y vestidos formalmente para cooperar con el trabajo de los profesores. Salvo raras excepciones, eran recibidos con beneplácito y amabilidad. Los docentes les apoyaban y, en su caso, hacían observaciones cuando los alumnos concluían la exposición de alguno de los temas del programa. Es de hacer notar que en ese tiempo los grupos escolares de las escuelas públicas frecuentemente tenían 50 niños, por lo que no era tarea sencilla mantener su atención y lograr aprendizajes. Con la tutoría de los profesores, el apoyo de materiales didácticos elaborados por ellos mismos y la disposición personal, los normalistas cumplían los objetivos de las prácticas escolares y además formaban su personalidad (Muñoz, 2013).

Los alumnos de la Normal también se daban tiempo para emprender tareas más recreativas. Había equipos de basquetbol, futbol, voleibol y atletismo. Continuaron la tradición de éxitos y logros deportivos de los equipos representativos. Algunos estudiantes destacaron incluso a nivel nacional, como Ezequiel *Cheque* Meneses, campeón nacional en 400 metros, y Caleb Guadarrama

Márquez, en 100 metros planos. Héctor *El Canelo* Benítez figuró en el fútbol profesional con el equipo Pachuca, al igual que Ernesto Santillán. Miguel Ángel Meléndez era uno de los mejores basquetbolistas del estado.

A mediados de los años sesentas, las fiestas de aniversario continuaban como el acontecimiento más esperado por los estudiantes, toda una tradición pachuqueña. Luego de la ceremonia de investidura de la Flor Normalista seguía un baile en el Casino Charro, al que asistía prácticamente toda la comunidad escolar. Memorable era la Carrera de Antorchas, en que equipos de alumnas y alumnos recorrían a toda velocidad las principales calles de la capital entre la algarabía de sus compañeros y la expectación de la población. También se realizaban funciones de box en la Arena Afición, protagonizadas por los normalistas más audaces.

La contribución de la Escuela en ceremonias cívicas continuó durante esos años, con uniformes formales, los varones de traje y corbata y las chicas con traje sastre.

La elección de los dirigentes de la sociedad de alumnos despertaba un gran interés en los alumnos. Por lo regular los pertenecientes al tercero y último año de la carrera ostentaban el poder. Al calor de las elecciones surgieron conflictos y hasta pleitos que, al estilo de aquellos años, eran a puño limpio y uno contra otro. En alguna ocasión que llegó la policía, alertada por los vecinos de la calle de Mina, para detener a los rijosos, ambos bandos se unieron e impidieron a los uniformados remitir a cualquiera de los rivales. Después de unos días las aguas retornaban a su cauce y finalizaba cualquier resentimiento. En general, los protagonistas de aquellos lances, posteriormente, fueron excelentes amigos (Serna, 2013).

Las labores escolares, las acciones deportivas y los eventos efectuados a lo largo del año conferían a los alumnos de una “identidad normalista” que pervive hasta el presente. Recuerdan su paso por la Normal como decisivo en sus vidas, no solo en el aspecto laboral, también en el plano personal. Otorgó una visión del mundo en cuanto a la finalidad y responsabilidad que entraña la tarea educativa.

En 1965 el licenciado Gaudencio Morales Hernández, tras una ausencia de dos años, regresó a la dirección de la Escuela, puesto que ocuparía hasta su muerte, en el año 1975.

En 1969 se celebró en la ciudad de Saltillo el Congreso Nacional de Educación Normal. Se plantearon problemas y objetivos de ese nivel educativo, resaltando que, habiendo transcurrido diez años de realizado el diagnóstico sobre la situación educativa en México que dio origen al Plan de Once Años, buena parte de lo planteado seguía vigente. La deficiente preparación de los niños en las escuelas primarias repercutía negativamente cuando ingresaban a los niveles superiores. Era una cadena que debía romperse, y el eslabón más importante lo constituía el tipo de formación del profesorado de educación básica surgido de las escuelas Normales. Se trazaron como objetivos generales: que los futuros maestros consideraran a su carrera como profesión terminal y no de tránsito; incorporar la educación Normal al nivel profesional y dotar al futuro maestro de una cultura sólida. El nuevo plan de estudios amplió la duración de la carrera a cuatro años e introdujo las materias de antropología, español, matemáticas, historia de la cultura, filosofía y otras de carácter cultural. No obstante su buen esbozo y distribución de contenidos, este plan solo estuvo vigente tres años (Solana, Cardiel y Bolaños, 1982).

Con este nuevo plan de estudios, la Normal de Pachuca continuaba con el crecimiento de su matrícula. En el año citado ingresaron cuatro grupos de cincuenta alumnos cada uno. Fueron rechazados bastantes aspirantes. Los nuevos normalistas, como sus antecesores, estaban encantados por el ambiente y la camaradería imperantes en la vieja casona.

El 1 de abril de 1969 tomó posesión como gobernador del Estado de Hidalgo el profesor y licenciado Manuel Sánchez Vite, quien durante su sexenio daría un fuerte impulso a la educación. El profesor Bonfilio Salazar, secretario de la Normal, fue incorporado al equipo de trabajo del nuevo gobernante, ocupando su

lugar como secretario el profesor y licenciado Jaime Flores Zúñiga, exalumno de la Escuela.

El profesor Flores refiere que la participación de los gobiernos federal y estatal en el presupuesto de la Normal había sido de 49% y 51% del total, respectivamente, pero a partir de 1969 fue erogado en su totalidad por el gobierno federal.

Entre los miembros del cuerpo docente a fines de los años sesentas y principio de la siguiente década son recordados por nuestros entrevistados los maestros Alicia García Rodríguez, Gabriel Mora Pimentel, Fernando Pérez Zempoalteca, José Armenta, César Ibarra, Crescencio Schroeder, Rebeca Blancas, Lucila Pérez Franco, Josué Naranjo, Fidelina Cervantes, Benito Torres Oropeza, Agustín Hernández, Isaac Guzmán, en teatro, el profesor Marín en educación física y don Panchito en el taller de carpintería. También fungían como docentes Ignacio Lara Labra, Cesáreo Ramírez Villegas, Raquel Flores León, María Hernández Díaz, Hilda Salazar Camacho, Pablo González Rodríguez, María Mercedes Rubio Rojas, Ana María Espinosa Torres, Hermilo Vite Ramos, Evodio Gándara, María de la Luz Flores, Esteban Rivera Torres, Nohemí Castillo del Rosal, Rodolfo Escudero Austria, Manuel Aranda Olvera, Fidelina Cervantes Barrera, Francisco Vázquez Besies, Horacio Cervantes Pérez, María del Carmen Ballesteros de Salinas, Amalia González Díaz, Salvador Sustaeta Salguero, Adalberto Chávez Bustos, Ricardo González Villaseñor, Manuel Guevara Bonilla, Zacarías Márquez Terraza, Jorge Andrade Vergara, Hernán Mercado Pérez, Luis Trejo Anaya, Oscar Flores Rivera, Esperanza Espinosa, Ana María Rubio Richards (Flores, 2013).

Exalumnos de la Normal de los años sesentas y principio de la siguiente década resaltan el dominio de los profesores en sus materias. Los estudiantes se percataban de que las clases eran preparadas con dedicación y esmero. Algunos ya utilizaban recursos didácticos innovadores, medios audiovisuales y trabajo en equipo. Para la gran mayoría de nuevos alumnos constituyó una forma novedosísima de aprender.

En cuarto año, los alumnos radicaban en una comunidad por todo un semestre. En las mañanas laboraban en la escuela primaria, apoyando a los profesores. Por la tarde los normalistas, conocidos como “practicantes”, se convertían en gestores de la comunidad. Prestaban un auténtico servicio social: apoyaban a los vecinos en la realización de trámites o conseguir la mano de obra para las obras de agua, electricidad, fosas sépticas o algún otro servicio; promovían el registro de los niños y los matrimonios colectivos. Se ganaban así el respeto y afecto de los pueblos visitados. Por la tarde del jueves de cada semana se incorporaban a la Normal para rendir sus informes y exponer avances.

El 15 de noviembre de 1969 fue elegido candidato del PRI a la presidencia de la República el licenciado Luis Echeverría, hasta entonces secretario de Gobernación del gobierno federal. Realizó una gira electoral por el estado de Hidalgo del 7 al 12 de mayo del siguiente año, recibiendo numerosas peticiones de la población, entre las que destacaba la solicitud de construcción de escuelas de todos los niveles. Acudió a la Normal y ahí, en emotiva bienvenida, la comunidad normalista reiteró su justificado anhelo de contar con un edificio adecuado y nuevo.

El 4 de diciembre de 1970, apenas a cuatro días de iniciado el gobierno de Luis Echeverría, el doctor Héctor Mayagoitia Domínguez, subsecretario de Educación Técnica y Superior de la SEP, acudió con la representación del presidente a colocar la primera piedra del nuevo edificio de la Normal del Estado. “El terreno elegido, fue el que ocupaba el viejo Estadio Municipal de Pachuca, en la calle Pino Suárez, lugar en donde se instalaban los pabellones y puestos de la feria anual y exposición regional. En esa fecha, también iniciaron los trabajos para edificar el Instituto Tecnológico en los llanos de Venta Prieta” (Sánchez, 2001, p. 321).

Por supuesto que la comunidad normalista estaba de plácemes; por fin tendrían su propia escuela, con cómodas y funcionales instalaciones. Fue decisivo el respaldo del gobernador Manuel Sánchez Vite, quien poco tiempo después sería nombrado presidente del

Comité Ejecutivo Nacional del PRI, posición desde la que siguió apoyando y dando seguimiento a los avances de la construcción de la Normal. El gobernador interino, profesor Donaciano Serna Leal, egresado de la Normal de El Mexe y también de la Normal del Estado, brindó su total respaldo a los trabajos.

Los días 13 y 14 de marzo de 1971 el presidente Echeverría visitó al estado de Hidalgo en gira de trabajo. Por la mañana del segundo día, acompañado del licenciado Sánchez Vite, del gobernador Serna Leal y de funcionarios estatales y federales, acudió a un desayuno en la antigua casona de la Escuela Normal. Las alumnas aportaron un simpático toque de gracia dedicándole poemas y canciones entonadas desde los pasillos de la Escuela, causándole grata impresión, y comentó que ese mismo año estaría concluido el nuevo edificio (Sánchez, 2001, p. 339).

Efectivamente, el 10 de diciembre el licenciado Hugo Cervantes del Río, secretario de la presidencia del gobierno federal, acudió a realizar la entrega del nuevo edificio de la Escuela Normal del Estado. Es una construcción ubicada cerca del centro de Pachuca, en extenso terreno. Austera pero no endeble. Con aulas amplias e iluminadas, vastos jardines y espacios deportivos, que incluyen una piscina. Cuenta también con edificio de la dirección y área administrativa; sala audiovisual, talleres, laboratorios, biblioteca y estacionamiento. Poco después se erigió la escuela primaria anexa, denominada “Margarita Maza de Juárez”. Las instalaciones no fueron utilizadas inmediatamente, pues faltaba mobiliario y equipo, y la barda perimetral, que fue construida en las siguientes semanas.

## FIN DE LA NORMAL DEL ESTADO E INICIO DEL CREN

El 1 de marzo de 1972, Manuel Sánchez Vite, gobernador con licencia —que en los primeros días de ese mismo año había renunciado a la presidencia nacional del PRI—, en compañía del gobernador interino Donaciano Serna Leal, acudió a inaugurar formalmente las

instalaciones completas de la nueva escuela. El día 2 de ese mismo mes, por la tarde, la comunidad escolar y buen número de exalumnos se despidieron de la casona de la calle de Mina. El profesor Fernando Pérez Zempoalteca pronunció sentido discurso para decir adiós al vetusto edificio que durante casi treinta años fue la casa de los normalistas de Pachuca. Después de esta emotiva ceremonia la comunidad escolar caminó, portando antorchas, por las calles del centro de la ciudad, dirigiéndose a su nuevo plantel. Allí hubo otro acto, en donde el gobernador Donaciano Serna Leal, conocido por los maestros y la ciudadanía hidalguense como *Chanito* y muy apreciado por su bonhomía y radical honradez, recordó a los presentes que el día 15 de mayo de 1944 había sido testigo, como alumno, cuando el entonces gobernador José Lugo Guerrero presidió el cambio de sede de la Escuela Normal del vetusto edificio de la calle de Hidalgo a la casona ubicada en la calle de Mina. Y ahora veía realizado el anhelo de los normalistas de tener su propio plantel. Todos los normalistas y muchos exalumnos presentes estaban eufóricos por el estreno de su nueva escuela. Al día siguiente se realizó la mudanza a las nuevas instalaciones (Téllez, 2013).

Iniciaba una nueva etapa del normalismo, en ruta acelerada a su incorporación al sistema educativo federal. El 20 de agosto de 1972 el presidente Echeverría estuvo en el estado de Hidalgo, en gira de trabajo; por la mañana del día citado acudió a la nueva Normal. Los alumnos y maestros refrendaron el deseo de que la Escuela se convirtiera en Centro Regional de Educación Normal. El licenciado Echeverría contestó así a la reiterada petición:

La última vez que estuve aquí, esto era un terreno polvoso... ahora, vemos la escuela más hermosa de todo el estado de Hidalgo. ¡Saludo a los maestros y alumnos del Centro Regional Normalista "Benito Juárez"! [Serna, 1975, p. 95].

A partir de esa fecha los esfuerzos estuvieron dirigidos a cumplir con los múltiples requerimientos que la SEP impuso para hacer realidad la decisión del presidente Echeverría. Decenas de

viajes a la ciudad de México, muchas horas de antesala en oficinas de funcionarios, trámites intrincados, satisfacción de requisitos y mil formalidades debieron formalizarse para lograr que la Escuela Normal cambiara de régimen federalizado a federal para obtener los fondos suficientes para la construcción de los anexos faltantes y, más importante aún, conseguir la autorización de creación de plazas de catedráticos y personal administrativo, reconociéndoles su antigüedad. Esta laboriosísima tarea fue lograda gracias al empeño y dedicación del secretario de la Escuela, profesor Jaime Flores Zúñiga. Los normalistas, por fin, disfrutaron su nueva y flamante escuela.

Coincidimos con Arrieta y Pérez (2021) cuando, citando a Vecchi, dicen que

...la lucha por la justicia o contra la discriminación social se articula en discursos identitarios, se expresa como una protesta contra la negación de una identidad o, si se prefiere, se expresa en términos de exigencia de reconocimiento. Un reconocimiento que lo es de presencia en la esfera pública y de derecho a participar en la configuración de las decisiones que afectan a todo el conjunto [p. 28].

Consideramos, después de conocer y entrevistar a buen número de exalumnos de la Normal del Estado, que la identidad que ostentan y continuamente sacan a relucir, como exalumnos normalistas, tuvo su inicio como una inconsciente forma de protesta y búsqueda de reconocimiento en el reducido medio social local. Hasta bien entrado el siglo XX, en Pachuca el trabajo docente era considerado subprofesional, acusado –con razón– de percibir malos sueldos y no tener futuro. Los egresados que entrevistamos son testimonio que refuta esa percepción. Todos ascendieron en la carrera docente y lograron puestos de buen nivel que les trajeron mejores salarios y nivel de vida. Algunos se integraron al segmento dirigente tanto en la SEP como en el Sindicato de Trabajadores de la Educación. La mayoría, con base en su esfuerzo, estudiando en la Normal Superior o universidades, logró ascensos en su carrera docente.

## CONCLUSIÓN

Consideramos que el acercamiento que hemos realizado a la vida cotidiana de la comunidad de la Escuela Normal del Estado de Hidalgo aumenta nuestro conocimiento sobre el origen de la identidad que sus alumnos adquirieron y que, transcurridos cincuenta años, no desaparece. Nos resulta admirable que casi todas las generaciones de egresados continúan reuniéndose al menos anualmente. Dice Alicia Civera (2011), haciendo una interpretación que pensamos válida:

...se fueron armando prácticas y discursos que se arraigaron a lo largo del tiempo y crearon tradiciones particulares que diferenciarían a estas escuelas de otro tipo de normales a pesar de la heterogeneidad de las condiciones en que trabajaban, del cierre y traslado de los planteles y de la incapacidad de la SEP para controlar sus actividades, elementos que serían importantes de su cultura escolar [p. 446].

Creemos que los maestros españoles Antonio Ballesteros, Emilia Elías y Regina Lago, quienes fungieron como docentes de la Escuela Normal en la primera mitad del periodo estudiado (1943-1958), contribuyeron en la conformación de una expresión de identidad académica de un buen número de egresados, principalmente en apreciar el estudio de los problemas educativos.

Opinamos que, además de las instalaciones, mobiliario y equipo, planes y programas de estudio, la identidad escolar constituye parte del patrimonio institucional, y como tal, no debe ser menospreciada. En la actualidad pareciera que no existe diferencia entre ser alumno de una u otra institución. Camargo y Arteaga (2014), citando a Seixas y Peck, dicen respecto a la relevancia histórica para determinar qué debe ser recordado-estudiado:

El evento/persona/proceso que fue importante en algún punto de la historia dentro de la memoria colectiva de un grupo o grupos, y que permite develar pasajes que de otra manera permanecerían en zonas de penumbra o de franca invisibilidad. La relevancia de algún evento, proceso o personaje histórico puede definirse atendiendo a alguno de estos criterios y no necesariamente a los dos [p. 139].

¿Por qué es notoria la pérdida de identidad de los normalistas? Andión (2011, p. 43) piensa que se debe a que “los docentes de educación básica han ido perdiendo autoridad hasta quedar reducidos a operadores de programas docentes. Los planes y programas de estudio del sistema de formación de maestros se han reformado más veces que los de la educación básica”.

Por ahora, en este trabajo, hemos deseado rescatar, preservar, muchas de esas prácticas, costumbres, que fueron conformando la manera de ser y de vivir su profesión a las maestras y maestros egresados de la Escuela Normal del Estado de Hidalgo. Mi agradecimiento y admiración a quienes compartieron su testimonio.

#### REFERENCIAS

- Andión, M. (2011) Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México. *Revista Reencuentro*, (61), 34-43..
- Arrieta Alberdi, L., y Pérez Gaztelu, E. (2021). *Comunicar identidad(es)*. Dykinson. Recuperado de: <https://elibro.net/es/ereader/cuh/182158?page=28>.
- Berriain, J. (2013). *Identidades culturales*. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de: <https://elibro.net/es/ereader/cuh/34103?page=14>.
- Bocardo López, C. (2012, dic. 13) Entrevista personal. Pachuca, México.
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13), 110-140. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3381391900> (consulta: 9 ago. 2021).
- Civera, A. (2011) *La escuela como opción de vida*. Toluca, México: Gobierno del Estado de México.
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010) Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. En C. Coll y L. Falsafi (coords.). *Identidad y educación* (pp. 17-38). Ministerio de Educación, Madrid. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:35caafff-73be-4802-955f6320971d89f6/re35301-pdf.pdf>.
- Cravioto, R. (1950). *Anuario de la Escuela Normal*. Pachuca, México: s.e.
- Escuela Normal del Estado de Hidalgo (1944). *Anuario 1943-1944*.
- Escuela Normal del Estado (1962). *Anuario de la Generación 1957-1962*.
- Estrada Alburquerque, A. (2012, nov. 30). Entrevista personal. Pachuca, México.
- Flores Zúñiga, J. (2013, ene. 12). Entrevista personal. Pachuca, México.
- González Díaz, A. (2012, nov. 20). Entrevista personal. Pachuca, México.

- Greaves, C. (2008). *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*. México: El Colegio de México.
- Hernández, M. (2017). *El perfil de ingreso para la mujer en las escuelas regionales campesinas* [ponencia presentada en el panel Historia y género: huellas, voces, rostros y luchas de mujeres normalistas y maestras rurales mexicanas]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/2674.pdf>.
- Hurtado, P. (s.f.). *Una mirada, una escuela, una profesión: historia de las Escuelas Normales. 1921-1984*. Recuperado de: [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_27.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm).
- Latapí, P. (s.f.). El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 22(3), 13-44.
- Ley Orgánica de Educación Pública (1942, ene. 23). En Diario Oficial de la Federación. México.
- Menes, J. M. (1989). *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: la fuerza de la historia* (2a. ed.). Pachuca, México: UAEH.
- Muñoz Villegas, S. (2013, ene. 2). Entrevista personal. Pachuca, México.
- Ortiz, S. (2017). *Perspectivas de género. Elementos de conflicto político en el normalismo rural* [ponencia presentada en el panel Historia y género: huellas, voces, rostros y luchas de mujeres normalistas y maestras rurales mexicanas]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/2674.pdf>.
- Paz, R. V. (2004). *Reflejos del programa educativo ilustrado en el Plan de Once Años*. IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación, 24-26 de noviembre de 2004 [CD-ROM], Sociedad Mexicana de Historia de la Educación-Universidad de Colima, Colima, México.
- Pedraza, D. (2008). *Los procesos de formación docente*. Ponencia presentada en Simposio sobre políticas de formación docente en México. Tepic, México. Recuperado de: [http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/POLITICASPUBLICAS-YEDUCACION23DEJU/document/2.-\\_Formacion\\_docente/0\\_Las\\_politicas\\_de\\_formacion\\_docente\\_en\\_Mexico.pdf](http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/POLITICASPUBLICAS-YEDUCACION23DEJU/document/2.-_Formacion_docente/0_Las_politicas_de_formacion_docente_en_Mexico.pdf).
- Peláez, G. (1984) *Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Restrepo Hernández, F. (2016). *Cartografías de la identidad*. Bogotá D. C., Colombia: Universidad de los Andes. Recuperado de: <https://elibro.net/es/ereader/cuh/118305?page=35>.
- Salazar Mendoza, B. (2012, dic. 10). Entrevista personal. Pachuca, México.

- Sánchez, A. (2001). *Manuel Sánchez Vite: maestro, político y líder*. México: Gernika.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf) (consulta: 2 ago. 2021).
- Schmelkes, S. (2010). *Torres Bodet, el Plan de Once Años y los libros de texto gratuitos*. México: Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana.
- Serna, D. (1975). *Los quince mil días*. Pachuca, México: edición del autor.
- Serna Alcántara, G. (2013, ene. 8). Entrevista personal. Pachuca, México.
- Serna Alcántara, G. A. (2021). El Departamento de Normal en el Instituto Científico y Literario de Pachuca, México (1930-1936). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 177-187. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.345>.
- Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (1982). *Historia de la educación pública en México*. México: SEP-FCE.
- Téllez López, A. (2013, ene. 13). Entrevista personal. Pachuca, México.



FRONTERAS  
Y VINCULACIONES



EL CONTEXTO EDUCATIVO  
DE LA FRONTERA NORTE  
BAJACALIFORNIANA DE SU AUTONOMÍA  
AL PODER FEDERAL, 1915-1936

Brenda Hernández Cazares

Este capítulo presentará el contexto educativo de Baja California de 1915 a 1936, en el que se expondrán las aportaciones de los gobernadores locales al sector educativo. El interés de este texto es presentar el crecimiento y autonomía que adquirió la educación desde que las autoridades locales tomaron el poder y cómo estas trataron de hacer funcionar la prematura estructura educativa, hasta su federalización. Por otra parte, también se presentan las dificultades que tuvieron las autoridades en su intento por consolidar una estructura educativa “mexicanizada” por el constante choque de ideas y prácticas que presentó el entorno fronterizo bajacaliforniano.

EL GOBIERNO LOCAL Y LA  
PREMATURA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

La consolidación del poder local que se dio con el gobierno de Esteban Cantú<sup>1</sup> fue un suceso importante para la autonomía y crecimiento del sector educativo en el Distrito Norte de Baja California. Si bien con Cantú se logró un gran avance al crear instituciones como la Dirección General de Educación, no en todos los gobier-

---

<sup>1</sup> Esteban Cantú fue un político militar que gobernó el Distrito de Baja California entre 1917 y 1920. Para saber más sobre el personaje consultar Calvillo, 2010.

nos hubo el mismo avance. Por esto, entender el contexto de los gobiernos locales es importante para comprender el desarrollo de la educación, así como el intento de las autoridades por consolidar y mantener el sector educativo en su poder.

Baja California desde su formación como Distrito (1888-1931) y su posterior nombramiento como Territorio (1931-1952) gozó de cierta autonomía, ya que su transformación territorial no significó que debía seguir lo establecido por el poder federal. Las órdenes en un inicio se hacían desde Ensenada, cuando esta era la capital, hasta su posterior traslado a Mexicali. Para 1911 la autonomía se había reforzado por la rebelión que se había desatado, lo que propició la intervención de jefes políticos en la zona.

Una de las razones para permanecer autónomos sobre el gobierno federal era que no estaban de acuerdo con ceder el mando de sus negocios, por lo que algunos gobiernos optaron por sobreponer sus criterios, como pasó en el educativo. Los primeros impulsos educativos dentro de la administración local fueron bajo la Ley de Organización de Distritos y Territorios Federales del 14 de abril de 1917, con la que Esteban Cantú formó la Dirección General de Educación. Con la creación de esta institución la administración y la economía educativa eran regidas por el gobierno local. Esta se hacía cargo de la estructura educativa con el erario recaudado de impuestos aduanales, así como impuestos a negocios de la época.

Para el año de 1919 Esteban Cantú reorganizó la Inspección General de Educación, perteneciente a la Dirección General de Educación, la cual se encargaba de la inspección de las distintas zonas escolares del territorio, lo que llevó a movimientos de personal en el Distrito. Este se había dividido en cuatro zonas escolares: la primera abarcó Tijuana, Tecate y Mexicali; la segunda, Ensenada y demás pueblos vecinos; la tercera, las regiones meridionales de Ensenada, y la cuarta correspondió a las periferias del municipio de Mexicali. La oficina de la Dirección General de Educación pasó a la ciudad de Mexicali, en la que el profesor Alfredo E. Uruchurtu quedó encargado; como inspector de la primera zona permaneció

Matías Gómez, y de la tercera Felizardo Sánchez (Samaniego, 2002, pp. 58-59).

El mandato particularmente en temas de educación quedó en manos del Distrito Norte desde la toma de poder de Cantú. Sin embargo, el control recayó de manera total cuando el gobierno federal se deslindó de toda responsabilidad para 1923. Matías Gómez<sup>2</sup> en esa fecha acusó como recibido un informe por parte de la Secretaría de Educación Pública, donde decía:

Con fecha del 9 del mes en curso, ha quedado enterada esta dirección general, que, por acuerdo presidencial, el C. Gobernador de este Distrito es la autoridad más alta en materia de educación y que por lo consiguiente se le debe considerar como jefe inmediato y consultar con él todo lo relativo al ramo de la incumbencia de esta oficina [Matías, 1923].

Aunque el Distrito ya se hacía cargo económicamente, anterior a 1925 aún se recibía un estímulo económico por parte del gobierno federal. El gobierno federal estuvo cubriendo todos los sueldos y gastos del ramo de institución pública, así como el de justicia en el Distrito. Este asignó al gobierno un subsidio de \$900,000.00 (novecientos mil pesos) anuales para cubrir gastos, el que después se redujo a \$450,000.00 (cuatrocientos cincuenta mil pesos) y posteriormente se suspendió el 1 de enero de 1925 (IIH-AGN, 1926). En los documentos no son claros los motivos de dicha suspensión, pero uno de estos podrían ser los rezagos que había dejado la Revolución mexicana, la cual exigía mayor atención en otros estados donde aún permanecía la lucha.

Este subsidio era dirigido para el ramo de administración pública en el cual tenía cabida la educación, sin embargo, como se ha visto anteriormente, el gobierno del Distrito tuvo que buscar otras alternativas para financiar la educación que se encontraba

---

<sup>2</sup> Del profesor Matías Gómez se sabe que fue un normalista proveniente de Oaxaca y director de la Dirección General de Educación Pública en el Distrito Norte entre 1915 y 1920. Se puede encontrar más información en De Vivanco, 1924, p. 317.

en crecimiento. Hay que mencionar además que los pagos que se hicieron en la frontera fueron en dólares, ya que esta era la moneda que circulaba. Es claro entonces que tras la creación de la Dirección General de Educación el gobierno bajacaliforniano se hizo responsable directo, ya que en los documentos no se presenta ninguna conexión con el gobierno federal, por lo menos no en temas relacionados con la educación. Esta institución era la encargada de la administración de pagos y movimientos que tenían que ver con la educación; hay que aclarar que, si bien los planes de estudios tendían al parecer a los que se implementaban para el centro del país, las autoridades educativas de esta zona los adecuaron para adaptarlos a las necesidades del Distrito, sin ninguna autorización.

Más adelante la autonomía local se corrobora en el artículo 5° de la Ley de Organización de Distrito y Territorios Federales, donde se señala que la Dirección General será el conducto oficial entre los inspectores y el gobierno del Distrito, sin hacer alusión al vínculo con la federación (Samaniego, 2002, p. 59).

Como podemos observar, la educación, y en este caso la educación básica, se encontraba administrada por el gobierno del Distrito Norte, el gobierno federal se había deslindado del sector educativo por cuenta propia, haciendo responsable absoluto al gobierno del Distrito Norte. Además, si bien el gobierno federal aún tenía contacto con los gobiernos de la zona por ciertos temas, los gobiernos preferían tener cierta distancia para mantener sus negocios sin interferencias, siendo estos factores los que llevaron a la creación de instituciones como la Dirección General de Educación, la cual dio paso a la administración y organización de la educación, que comenzó con el gobierno de Cantú.

#### PODER EN TURNO Y SU INVOLUCRAMIENTO EN EL SECTOR EDUCATIVO, 1915-1930

Como ya se mencionó en el apartado anterior, fue a partir de Esteban Cantú que se comenzaron a percibir cambios en la estructura de la educación. Posterior a este, fueron bastantes los gobiernos

provisionales los cuales no duraron más de un año, hasta el establecimiento de José Inocente Lugo, los llamados “gobiernos civiles” (Samaniego, 1998). A este lo antecedieron Luis Salazar, Manuel Balaredo, Epigmenio Ibarra y Lucas B. Rodríguez, lo que no solo llevó a un cambio de gobierno entre 1920 y 1922, sino a la reestructuración educativa que se había propuesto con Cantú. Antes de pasar a las aportaciones que se hicieron en cada periodo, conviene detenerse en lo que significó esta transición entre Cantú y Lugo.

La transición de Esteban Cantú a José Inocente Lugo, según los informes de Luis Vargas Piñera,<sup>3</sup> presentó numerosos cambios. Hubo remociones de personal, se suprimió la Academia Comercial Nocturna y la Escuela Normal de Mexicali. Se modificaron o suprimieron distintas instituciones, se cesó a maestros mientras se expidieron nuevos nombramientos y se orientó la educación según el criterio del nuevo personal dirigente de las escuelas del Distrito. Se menciona entonces que “la enseñanza está pasando por un nuevo periodo de organización” (AHSEP, 1921c).

A partir de este “nuevo periodo de organización”, entre las transiciones de gobierno se percibieron las inclinaciones de los nuevos poderes en turno: cada uno dejaba ver sus intereses en la ideología que trataba de implementar en las escuelas. Vargas Piñera, quien permaneció cinco años desempeñándose como inspector general de educación, director de la escuela Cuauhtémoc y poste-

---

<sup>3</sup> Aunque Vargas Piñera formó parte importante del panorama educativo, este en realidad no tenía suficiente autoridad en la zona norte. Fue nombrado oficial primero técnico desde el centro del país en 1922. Pero anterior a esto, para 1912 ya formaba parte de la Inspección General de Educación (técnica), en el gobierno de Esteban Cantú. Según los informes consultados, se podría percibir que Piñera era miembro importante y autoridad designada desde el centro del país para emitir órdenes. Sin embargo, el trabajo de este era sondear el Distrito, hacer encuestas y hacer propuestas, de las cuales muchas no se realizaban. A pesar de esto, los informes detallados sobre el sector educativo de esta zona son documentos importantes para el acercamiento a estos temas. En el documento “Designación como oficial técnico” (AHSEP, 1922f) se cuestiona la funcionalidad de Vargas Piñera.

riormente como secretario de la Dirección General de Instrucción Pública, sugiere algunos puntos que consideró convenientes tras los problemas que se presentaron en el Distrito durante este periodo de transición:

1. Que esa Secretaría asuma cuanto antes la jefatura del ramo escolar en este Distrito.
2. Que, delegado, por él y por medio de inspectores e instaladores, haga una exploración del Distrito, por zonas de reconocimiento, especialmente en la región sur, para localizar pronto los diversos grupos de pobladores, estudiar sus circunstancias y la mejor forma de atender a la educación de los niños.
3. Aportar en forma fácil, pero sin las garantías debidas, los recursos necesarios para la pronta exportación del Distrito y la sucesiva e inmediata instalación de escuelas, tan pronto como por cada lugar se vaya presentando y aceptando el dictamen relativo.
4. Nueva creación de la Academia nocturna y de la escuela Normal, la primera en forma práctica para el adulto y la segunda de carácter tecnológico.
5. Establecimiento de una escuela industrial y de artes y oficios, por la propia secretaría o con subsidios de esta misma [AHSEP, 1921b].

En los informes Piñera ve con urgencia la necesidad de federalizar<sup>4</sup> la educación debido a los constantes cambios y la falta de estabilidad. Tras la llegada de Inocente Lugo al poder, Vargas, en sus exploraciones y entrevistas que realizó tras su estancia en el Distrito, visitó a Lugo con la intención de proponer los anteriores puntos señalados. En su itinerario del mes de enero de 1922 señala:

Visita de cortesía al C. Lic. José Inocente Lugo nuevo gobernador del Distrito Norte. Se muestra inclinado a que el servicio escolar pase a la Federalización. Entrevista con algunos agricultores para sondear su parecer sobre el modo de participar en el impulso del ramo educativo rural [AHSEP, 1922].

---

<sup>4</sup> Este escrito retoma y aplica el concepto de federalización del texto de Piñera en el que se refiere a “federalizar” a la intervención del gobierno federal, en la que se centraliza por parte del gobierno nacional los planes y programas de estudio, así como lo que refiere a los presupuestos.

Sin embargo, el mandatario en turno no hizo esfuerzos para federalizar la educación como demandaba Vargas Piñera, la educación siguió su mismo curso autónomo, aunque con algunos problemas. Inocente Lugo consideró que las ganancias de la aduana fronteriza no eran suficientes para pagar el adeudo del profesorado de la segunda zona escolar, por ello era necesario pedir préstamos externos para cubrir las cuotas (AHSEP, 1923c). Sin embargo, a pesar de los inconvenientes se logró abrir distintas escuelas en Mexicali, ya que se consideraba que el de Inocente Lugo, al igual que otros gobiernos posteriores, estaba interesado en la educación primaria. Un ejemplo de las aportaciones de Inocente Lugo fue la escuela “Leona Vicario” de Mexicali, la cual inició sus actividades en 1923 (Quiroz Martínez, 1928, p. 37).

Pasando a otro periodo, el 31 de octubre de 1923 el general Abelardo L. Rodríguez tomó posesión de su cargo en el gobierno. Según Rodríguez, cuando se hizo cargo del Distrito había alrededor de 41 escuelas funcionando con un estimado de 3,300 alumnos. En su gobierno se logró que el número de escuelas ascendiera a 54, mientras que el número de alumnos aumentó a 5,000 (Rodríguez, 2011, p. 76). De estas escuelas, cuatro eran superiores, 14 elementales, una nocturna, una industrial, una Normal, una preparatoria y 33 rurales, en todo el Distrito (Rodríguez, 2011, p. 77). Como podemos observar, las escuelas rurales abundaban en Baja California, y se les daba más importancia a las escuelas elementales que a los posteriores grados. En este mismo periodo se fundó la escuela “Benito Juárez” de Mexicali, construida con concreto y otros derivados. Por otra parte, la escuela “Leona Vicario”, administrada bajo el gobierno de Inocente Lugo, había concluido con el mandato de Rodríguez (Quiroz Martínez, 1928, p. 37).

Después de la gubernatura de Abelardo L. Rodríguez en 1930, hubo dos personajes al mando del Distrito de Baja California, José María Tapia y Arturo M. Bernal Navarrete, sin embargo, no fueron gobiernos de larga duración sino provisionales. Carlos Trejo Lerdo de Tejada es considerado el sucesor del poder después de

Rodríguez, ya que “durante noviembre y diciembre de 1930, fungió como secretario de educación pública. Mientras desempeñaba ese cargo fue nombrado gobernador del Territorio Norte de Baja California, puesto que ocupó a partir del 1 de enero de 1931” (Trejo, 2007, p. 28).

Debido a su experiencia en el sector educativo, Trejo Ledo de Tejada tenía la idea de “mexicanizar” el territorio, como pretendía el gobierno federal en lugares considerados abandonados en el país. Debido a su constante idea de mexicanizar la población, Trejo Ledo de Tejada “mandó cerrar la escuela normal y la preparatoria, ya que consideraba que los maestros egresados de dicha institución eran de mala calidad” (Samaniego, 2006, pp. 135-36). En su mandato, a diferencia del de Rodríguez, hubo cierre de escuelas, de las 54 escuelas se dio una disminución considerable, llegando a 38 escuelas en sus dos años de gobierno.

Cada uno de estos gobiernos fue clave para la formación y despegue del prematuro sistema educativo que se encontraba en formación en la frontera norte de Baja California. Por otra parte, fueron estos mismos gobiernos, su déficit de administración en las escuelas y la falta de recursos económicos lo que llevó a la federalización.

EL DESARROLLO DE LA FRONTERA  
BAJACALIFORNIANA Y SU RELACIÓN CON  
LA EDUCACIÓN DEL DISTRITO/TERRITORIO

Esta investigación se inclina por la idea de que la educación de 1915 a 1936 debe entenderse junto con su entorno económico, debido a que el nuevo Estado mexicano estuvo básicamente enfocado en la escolarización de la clase trabajadora. Aunque este texto trata de evidenciar el distanciamiento y la falta de comunicación entre el Distrito/Territorio con el gobierno federal, también se puede observar que las escuelas habían retomado ideas en apoyo a las clases populares y el medio rural que se venía desarrollado en todo el país como respuesta a los modelos educativos que ya se habían

implementado en Europa y Estados Unidos. Estas no solamente se centraron en la enseñanza de los contenidos escolares elementales, sino también en la práctica de diferentes oficios relacionados con la producción de material de las regiones (Tlapapal, 2010, p. 15).

Para el caso del Distrito Norte, la economía se veía influenciada en gran medida por las inversiones estadounidenses. Se podría decir que desde su prematura formación como Distrito y posteriormente Territorio se comenzó a percibir una clase de americanización, la cual es importante remarcar, ya que para este trabajo es de interés entender el entorno en el que se está desarrollando la educación. Si partimos con la idea de americanizar la parte mexicana de la frontera norte, las acciones más próximas al periodo son las porfiristas. Durante el Porfiriato se promovió una política<sup>5</sup> que fomentó la expansión de las actividades capitalistas. En esta, el Estado no solamente cedió partes del territorio a empresas privadas que ocuparon tierras baldías, sino que estas mismas se comprometieron a colonizarlas.<sup>6</sup> Se cree que el “empeño de colonizar nuestros territorios obedece probablemente, como el principal y más poderoso motivo, a un pueril espíritu de imitación a los Estados Unidos” (Aboites, 1995, p. 126).

Estas ideas porfiristas sobre la necesidad de poblar la frontera norte, así como la creación de políticas encaminadas a una colonización extranjera, no terminaron con el fin de la dictadura de Porfirio Díaz. Este legado continuó hasta la década de 1930-1940, ya que fue en esos años cuando estas ideas comenzaron a perder influencia (Aboites, 1995, p. 135). Posterior a Porfirio Díaz, el interés por invertir en tierras mexicanas no se debió solo a ideas del gobierno del Distrito Norte, sino también a acontecimientos externos que influenciaron en la llegada de ciertos grupos de inversionistas.

---

<sup>5</sup> Ley sobre colonización de 1883.

<sup>6</sup> Aboites se refiere con el término “colonizar” a la respuesta del poder público ante un problema social, más que a un problema territorial. Esto puede traducirse como la cesión de tierras a extranjeros para llenar ciertos vacíos, no solo territoriales, sino también de posición social.

Según la autora Maricela González Félix, fueron tres acontecimientos los que llevaron a la relación de economía con California e hicieron que Tijuana y Mexicali presentaran fuertes cambios:

el primero fue el inicio de la actividad agrícola del Valle de Mexicali, el segundo, las proscripciones en el consumo de licor, carreras de caballos, funcionamiento de cantinas y prostíbulos en California y, el tercero, el inicio de la Primera Guerra Mundial. Entre 1902 y 1905 la empresa estadounidense Colorado River Land Company adquirió cerca de 340 mil hectáreas en el Valle de Mexicali. Con el inicio de la Primera Guerra Mundial, que demandó materias primas de todo tipo [González, 2011, p. 54].

El gobierno de Esteban Cantú siguió promoviendo las ideas de traer capital extranjero, no con el motivo de americanizar esta parte de la frontera, como en el Porfiriato, sino que el interés de este iba encaminado a independizar el Distrito del gobierno federal, lo que le permitió libertad de movimiento. El objetivo de Cantú era tener en el Distrito una hacienda pública sólida, para esto se creó un sistema fiscal con base en tres vías de ingreso importantes: “los impuestos al capital y al trabajo extranjero, las aduanas y las concesiones” (González, 2011, p. 55).

Fue con Cantú que la importancia del capital extranjero pasó de una necesidad de colonizar a una necesidad de adquirir una autonomía con base en otra vía de ingresos más allá del gobierno federal. Sin embargo, esto no impidió que la idea de “americanizar” desapareciera, ya fuera inconsciente o conscientemente, la zona ya se encontraba permeada de ciertas influencias estadounidenses. Esta inversión extranjera le dio a cada zona ciertas características; las primeras inversiones se dieron en ciudades como Tecate, Ensenada y Mexicali, lo que dio paso a la entrada de capital a Tijuana. En el naciente poblado de Tijuana se desarrollaron los servicios y la industria, el rasgo distintivo en la formación de esta nueva ciudad fue el establecimiento de una infraestructura turística para el consumo de los visitantes norteamericanos. Su crecimiento fue resultado de la moralidad y el prohibicionismo de Estados Unidos, fue un

alojamiento para los empresarios quienes formaron sus negocios, como cantinas, casinos y restaurantes.

Por otra parte, la zona de Mexicali se había formado con características distintas a las de Tijuana. Para el año de

1915 ya se habían acentuado los rasgos característicos de Mexicali como valle agrícola algodonnero y como zona de tolerancia. Además de la compra de terrenos, se habían establecido cantinas, garitos, burdeles, casinos, clubes, expendios de licores y fábricas de alcoholes [González, 2011, p. 6].

El *boom* algodonnero se debió a la constante demanda que se generó con el estallido de la Primera Guerra Mundial. Entre “las empresas más importantes dedicadas solo a las actividades agrícolas destacaron: la Imperial Valley Land & Irrigation Company of Lower California S. A., la Imperial Development Company S. A. y la Imperial Valley Farms Company S” (Almaraz, 2015, p. 139). La mayoría de los inversionistas o dueños de las compañías de Mexicali eran estadounidenses, en su mayoría de California, y en menor medida se podían encontrar mexicanos. La inversión extranjera no solo llevó a formar ciertas características en estos espacios, la economía enfocada en los servicios turísticos obligó al desarrollo de energía eléctrica, telefonía, la construcción de drenaje, la reparación de caminos, entre otros, haciendo las zonas aún más atractivas para los extranjeros.

Debido a la preferencia de los turistas e inversionistas por estas tierras, el gobierno central optaría por la “mexicanización”. Para el caso de Mexicali, el Estado mexicano buscó la planificación e intervención directa en el desarrollo económico en zonas óptimas para el mejoramiento de las condiciones campesinas y la industrialización rural (Almaraz, 2015, p. 132). Para 1930, el gobierno federal buscó una mexicanización en tierras que se consideraban descuidadas, y el Territorio de Baja California no fue una excepción.

En el caso del sector educativo, este entorno americanizado llevó a las autoridades educativas a pensar en medidas de cierta forma “americanas”. Vargas Piñera, debido a este entorno que se

percibió, propuso en 1922 una colonización con elementos más próximos al progreso sajón y de “carácter más esforzado, como los habitantes de los estados fronterizos con Estados Unidos, tales como los sonorenses, chihuahuenses, coahuilenses y neoleonese” (AHSEP, 1922a). Como vemos, aunque se habló de colonizar estas tierras con mexicanos, también se habla de mexicanos que se caracterizan por vivir en frontera marcando cierta distinción entre los habitantes próximos a Estados Unidos, y aunque exista cierto interés por mexicanizar, se pensaba en otras medidas más próximas a la frontera.

Según Manuel Quiroz, en 1927 los sonorenses destacaban como el grupo que más llegaba de maestros al Distrito (Quiroz, 1928, p. 31), lo que puede corroborar estas ideas. Por otro lado, también se le atribuye a la cercanía entre los dos territorios.

#### CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS EN MEXICALI

Como ya se observó, la economía formó ciertas características en algunas zonas, mismas a las que la educación respondió. El caso del Valle de Mexicali comenzó a desarrollarse en gran medida como un entorno rural, por lo que la mayoría de las escuelas estaban enfocadas en ese rubro. Este tipo de

escuelas tenían que proporcionar al alumno conocimientos de verdadera utilidad que le ayudarán en el desarrollo de las actividades de la comunidad, debía ser auxiliar, eficiente para el campesino y debía tomar en cuenta las condiciones tanto físicas como culturales que predominaron en la región [Estrella, 2004, p. 58].

Debido al clima de Mexicali, el horario escolar era constantemente modificado, para sacar provecho al día y para la comodidad de los alumnos. En estas escuelas se llevaron a cabo tareas asignadas a las prácticas agrícolas que se realizaban en una granja escolar o huerto, donde se cultivaban variedades de hortalizas como col, rábano, zanahoria, lechuga, chícharo, calabaza, etcétera, que los niños posteriormente llevaban a sus hogares (Estrella, 2004, p. 63).

Aunque se hacía el esfuerzo por llevar a los alumnos a las aulas y crear escuelas rurales cerca de las comunidades, la asistencia escolar era un problema. Piñera creía que

había una oculta resistencia al establecimiento de escuelas, porque el niño y la niña ahorran jornaleros mayores en la pizca del algodón, dura de septiembre a febrero, si bien los niños pizcan poco y en esta relación se les paga, el agricultor resuelve por medio de ellos la carencia y la cantidad de piscadores adultos [AHSEP, 1922c].

El niño o niña representaba no solo la ayuda en las granjas familiares, sino que también era un ingreso más en la familia. A los niños menores de 12 años que trabajaban se le pagaba alrededor de “\$1.20 diarios a razón \$1.70 a \$1.90 por cien libras de pizca” (AHSEP, 1921a). No se sabe si este monto es en dólares o en moneda mexicana, pero debido a las condiciones que se vivía, seguro era en dólares.

Debido a la cosecha y a la movilidad de la zona, era normal ver grupos ambulantes de trabajadores y de piscadores de algodón de un lado a otro, por ende, eran necesarios maestros que siguieran a estos grupos para la educación de los niños (AHSEP, 1921c). Debido a este constante movimiento y a la falta de maestros que siguieran estas prácticas, el gobierno optó por proporcionar autobuses a los niños de los grupos que se encontraban en movimiento. Desafortunadamente, debido a la falta de recursos económicos y a lo costoso que resultaban, solo se logró conseguir dos camiones para 50 niños.

La educación de los niños que trabajaban en los campos era un asunto complicado, ya que, aunque era una buena mano de obra alterna y barata en comparación con las personas mayores, tener menores trabajando implicaba no solo el pago del salario, las empresas debían garantizar la educación de los menores, sin embargo, era difícil que el gobierno del Distrito obligara a las empresas a fundar escuelas para los menores que trabajaban o para los hijos de trabajadores. En los informes se menciona que hubo

incumplimiento del artículo 123, fracción IV de nuestra constitución vigente, en materia de habitaciones y educación, está completamente abandonado, y es impracticable por el desembolso en cantidad que desde luego significa su cumplimiento y esperararlo es cuestión de gestiones, evasivas y excepciones que demandaba largo tiempo [AHSEP, 1922c].

La inversión que representaron las escuelas 123 para las compañías hizo que se ignorara la educación de estos niños, de la cual el gobierno del Distrito se tenía que hacer cargo.

El entorno campesino no fue el único motivo para que las escuelas rurales se desarrollaran en Mexicali, la creciente población y la demanda educativa de los grupos en edad escolar llevaron a que se establecieran este tipo de escuelas, debido a que la construcción, por ser de madera o adobe, facilitó el establecimiento de una. Las autoridades locales apostaron, además, por el establecimiento de escuelas más modernas de concreto, como la escuela “Leona Vicario” en Mexicali. La popularidad de las escuelas de artes y oficios que habían surgido en México y Estados Unidos llevó al interés del Distrito por fundar una en Mexicali.

Para el establecimiento de la escuela de artes y oficios de Mexicali se visitaron escuelas similares que se encontraban en México, así como en Phoenix, la de indígenas en la reserva de Yuma, la Manual Arts y la politécnica de Los Ángeles, así como la de Columbus, en los Estados Unidos (AHSEP, 1921b). Esto quiere decir que las estructuras de las escuelas no solo obedecían a estereotipos mexicanos, sino que las escuelas estadounidenses tuvieron cierta influencia en el desarrollo de las escuelas que se consideraron importantes, como la industrial de artes y oficios de Mexicali. El objetivo de esta era poder “añadir materias determinadas según el entorno, como las de hilados, tejido y fabricación de jabón, por la gran producción del algodón de Mexicali” (AHSEP-III, 1920). Sin embargo, también se pretendió agregar materias con relación a la época, como las relativas al automóvil y la electricidad, que para esos días eran necesarias e implicaban una gran demanda de trabajo.

Sin embargo, pese al interés por desarrollar la infraestructura educativa, así como el esfuerzo en los planes de estudio, la deserción de los niños en las escuelas mexicanas era inevitable. En Mexicali, su cercanía con Calexico —las llamadas “ciudades gemelas”— hacía que la población escolar, así como las familias, prefirieran la educación en Estados Unidos por ser de mejor calidad. Algunas autoridades educativas consideraban esta condición fronteriza un problema. Torres Quintero menciona al respecto:

la educación de los niños está mejor atendida en Calexico que en Mexicali. Ya he dicho que allá hay tres buenas escuelas primarias y una High School, con algo más de mil alumnos, mientras que aquí solo hay una buena escuela y dos malas, con una asistencia efectiva de quinientos alumnos solamente [AHSEP, 1923d].

Se creía que la principal razón de las familias para mandar a los niños a las escuelas de Calexico era para que estos aprendieran inglés, ya que en las escuelas de la parte mexicana no se ofertaba dicha materia, la cual era considerada necesaria debido al entorno en el que se vivía. Y aunque uno de los motivos para crear la escuela industrial y de artes fue para mejorar la infraestructura de las escuelas e incentivar a la asistencia de los niños, la realidad era que gran parte de los alumnos de tercer y cuarto año dejaban las escuelas de Mexicali para ingresar a las americanas de Calexico, California (AHSEP, 1921c). Los informes destacan que los niños iban al otro lado del país por la oferta educativa, sin embargo, las autoridades y de gobierno no solo veían esto como un problema, sino que el mayor problema eran los métodos coercitivos que las autoridades del lado estadounidense de la frontera utilizaban, las cuales el Distrito consideraba que ponían en peligro las generaciones mexicanas futuras que radicaban en California (AHSEP, 1921c), ya que no solo se les enseñaba inglés, sino que existía todo un programa dirigido a la niñez mexicana cuyo objetivo era americanizar a la población extranjera, con la finalidad de integrarlos a la economía estadounidense.

Como vemos, las escuelas se basaron en el carácter económico de la región. Si bien el gobierno y las autoridades educativas intentaron una integración de los grupos en edad escolar, existieron distintos factores que no ayudaron a que se concretara este objetivo, ya sea por la movilidad a la que los obligaban las cosechas, la deserción en ciertos grados, ya sea por necesidad o por trabajo, pero también porque se decidió optar por la educación en Estados Unidos.

### CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS EN TIJUANA

Las escuelas de Tijuana y las que se encontraban en la periferia de esta, al igual que las de Mexicali, tuvieron la intención de integrar contenidos relacionados con las actividades que se desarrollaban en la zona. Las escuelas importantes de este espacio eran: Álvaro Obregón, José María Larroque, Miguel F. Martínez, Venustiano Carranza, Buena vista, 20 de noviembre, Presa Rodríguez, Rosarito del Norte, Corregidora, Rurales, El Descanso, Kilómetro 11 y Colonia 11, de las cuales la mayoría eran rurales y en menor medida elementales, como la escuela Miguel F. Martínez.

Algunas de estas escuelas también contaron con excursiones y cultivos escolares, como medios de conocimiento. La dinámica educativa para trabajar tendía a dar más libertad de acción a los maestros para evitar una mecanización de las labores en los niños (Quiroz, 1928, p. 101). Entre las materias fundamentales de los programas educativos se encontraba lengua nacional; esta se encontró dentro de la rama de lectura-escritura, la cual tenía la finalidad de alfabetizar a los alumnos (Quiroz, 1928, p. 101), no solo con la intención de enseñarlos a leer y escribir, sino también de castellanizar su vocabulario, debido a que había ciertas palabras que adoptaban los niños no solo de los nativos de la región, sino también palabras en inglés como “biches” (playas), “chrismas” (Navidad), “chicano” (mexicano), “clos” (ropa), “cirijo” (*City hall*, municipalidad), “raite” (*ride*, montar), entre otras (Quiroz, 1928, pp. 134-43).

También estaba la materia de aritmética, la cual tenía el objetivo de corregir las malas enseñanzas, debido a que los niños no sabían

ejecutar operaciones o lo hacían erróneamente (Quiroz, 1928, p. 101). Además se agregaron materias extras como dibujo, trabajo manual y cultura física, esto debido a que se consideraban como auxiliares para la educación del niño en su triple aspecto: físico, intelectual y moral (Quiroz, 1928, p. 101). Debido a problemas como el alcoholismo, desde 1922 las mismas autoridades educativas se ofrecían a dar conferencias sobre las problemáticas importantes, como lo menciona este informe:

Este departamento ha tenido a bien disponer que desde luego proceda a dar conferencias, las cuales versarán sobre Moral, civismo y antialcoholismo [Quiroz, 1928, p. 104].

Educar al pueblo desde un enfoque moralizador también fue una tarea importante, ya que la educación tenía distintos objetivos más allá de alfabetizar, como la moralización a través de la liberación con base en evidencia científica. Se insistía en fijar conceptos racionales de los fenómenos sociológicos, insistir sobre el estudio de las ciencias sociales y biológicas, para que el conocimiento de estas pudiera ser guía y orientación de los campesinos (AHSEP-III, 1936b). Sin embargo, estos ideales no pasaron a otros planos más allá de lo teórico, ya que la población tenía que lidiar con otros asuntos y no podía centrarse en los estudios científicos, como aquí se menciona.

Más allá de las instituciones religiosas, debido al recelo que se les tenía en esas épocas, para el Estado las encargadas de corregir a la población y velar por la integridad de las familias, a través de ciertos grupos civiles y de la educación, fueron las mujeres. La mujer era vista como la protectora del hogar y encargada del cambio social y moral de la población. Por ello en las escuelas se impartían materias como economía doméstica, las cuales enseñaban a las mujeres a ser un ejemplo de lo que debía ser la mujer bajacaliforniana: aquella que sabía cocinar, cuidar la casa y ejercer cualquier trabajo relacionado con el hogar; ya que para este entonces la presencia de los prostíbulos estereotipaba a la mujer bajacaliforniana, generalizando entre las mujeres que se dedicaban a la prostitución y

las habitantes de la zona. Por ello enfatizar en la educación de una mujer “bajacaliforniana”.

Lo que presentan los párrafos anteriores son a grandes rasgos las características de las escuelas en Tijuana y sus prácticas escolares, que, como se puede observar, se relacionaron en gran medida con su entorno. Y aunque el gobierno de Baja California intentó mejorar las condiciones y programas de las escuelas en la zona, se creía que se debía poner más énfasis en mejorar las condiciones de las aulas, ya que se buscó evitar la emigración de niños y jóvenes a las escuelas americanas en donde se encontró toda clase de comodidades y se les brindó facilidades a los niños con el propósito de incorporarlos, por ello era necesaria la fundación de otras escuelas primarias.

#### EDUCACIÓN FEMENINA

Debido a las cantinas y a los centros de entretenimiento que se establecieron en Tijuana y Mexicali, además de las campañas moralizadoras de California, grupos de mujeres que ejercían la prostitución emigraron a la frontera norte mexicana, asentándose en casas de prostitución como El Búho, en Mexicali.

La regulación de la prostitución en la frontera hizo de este lugar uno de los más favorables para los grupos que ejercían estas prácticas y que eran desterrados de California. La paga era de \$3 por servicio, que excedía el ingreso promedio de \$25 por semana, total que ganaban las prostitutas en los Estados Unidos, a diferencia de los “\$4 a \$6 por semana que ganaban en honestos trabajos de fábrica” (Christensen, 2013, p. 24). Estas mujeres también firmaban contratos con propietarios en Tijuana y Mexicali para trabajar como “animadoras” y “meseras”; los contratos les prometían entre \$25 y \$30 por semana y hasta un 50 por ciento de comisión por cada bebida vendida (Christensen, 2013, p. 224). Esta práctica lucrativa no solo generó un mal aspecto de Tijuana y Mexicali, de cierta forma se hizo estereotipo a las mujeres que poblaban estos lugares.

Por otra parte estaban los grupos de mujeres que eran consideradas un ideal de la mujer mexicana, las cuales se dedicaban a la organización de grupos civiles enfocados en mejorar la vida y las prácticas femeninas, como el Club de Madres Mexicanas (De Vivanco, 1924, p. 284). Las ideas nacionalistas integraron a la mujer como medio y parte importante de la reconstrucción nacional en un contexto de posguerra, dejándola a ella como encargada de la parte moral. Una de las promotoras de estas ideas en Baja California fue Josefina Rendón Parra,<sup>7</sup> quien percibió el hogar como el lugar santo de las mujeres, por lo que debían ser educadas para conservar los valores morales de la familia y la nación (López, 2005, p. 41). La mujer mestiza fue uno de los principales modelos de Rendón Parra, quien la tomó como ejemplo patriótico mexicano para hacer frente a la ideología estadounidense y el estereotipo de las mujeres trabajadoras en centros de vicio en zonas fronterizas.

Parra había traído ideas de la mujer conservadora a Baja California debido al lugar de donde provenía. En el centro y sur del país las ideas que emanan de la Revolución mexicana penetraron en más espacios, a diferencia de las fronteras alejadas, por lo que se requirió de personas externas para traer estas ideas. En el centro del país se “perpetuaba la representación de la mujer como alma del hogar y defensora de valores tradicionales” (Loyo, 2008, p. 160). Un espacio clave para desarrollar estas ideas en la población femenina fue la escuela. En 1920 en Tijuana y Mexicali existían escuelas mixtas y escuelas para mujeres, en estas se impartía el taller de economía doméstica, en el caso de las escuelas específicas para mujeres se impartía el programa completo de enseñanza

---

<sup>7</sup> “Josefina Rendón Parra nacida en San Francisco del Rincón, Guanajuato, el día 15 de febrero de 1885, fue la líder educadora que llegó a ser un ejemplo del nacionalismo femenino en la región de Baja California. Tanto en su enseñanza educativa, como en sus obras, construyó la historia de la mujer y su rol en función de la nación a la que Antonio Padilla, historiador contemporáneo de la historia de Baja California (1848-1920) ha llamado la «deyenda blanca»” (López, 2004).

doméstica. Este taller también integraba a los hombres en temas concretos como la construcción de casas y la elaboración de muebles, los cuales entraban dentro de la economía doméstica, según el programa escolar.

Si bien con Inocente Lugo se había fundado la escuela “Leona Vicario” para señoritas, esta había cerrado con la entrada de Abelardo L. Rodríguez; pese a su cierre, los talleres como economía doméstica aún fueron parte importante del currículo escolar en Baja California, sin embargo, no eran suficientes para contener a la población femenina dentro de las escuelas. Torres Quintero en uno de sus oficios señala la ausencia de niñas en las escuelas, mencionando que en la escuela superior Cuauhtémoc se había reducido el número de niñas que asistía, pasando de cinco a solo tres, en sexto grado. Las razones de esto se le atribuían a la falta de escuelas secundarias y a la mejor educación que se tenía del otro lado de la frontera. Se menciona:

Mientras nosotros abandonamos a las muchachas después del sexto año porque no tenemos ya nada que enseñarles, al otro lado las reciben y les dan la enseñanza que necesitan y como la necesitan [sic]. Ensanchamiento y un perfeccionamiento de nuestra enseñanza escolar hay que ir más allá del sexto año hay que instituir la enseñanza secundaria [Torres Quintero, 1923c].

En una visita a las escuelas americanas se había encontrado que existían grupos de mujeres mexicanas que tomaban clases en una High School, y se tenían dos problemas: no habían estudiado más de seis años y no sabían inglés (AHSEP, 1923a). Sin embargo, a pesar de estos obstáculos este grupo había sido aceptado en las escuelas, creando con ellas grupos especiales. Se dice que

los americanos les estaban enseñando inglés pacientemente, pues así se les ordena lo que allá se llamaba “americanización”. Cuando las muchachas se cansan por no entender bien el inglés, las ponen a coser, a bordar, a dibujar y a cocinar [AHSEP, 1923a].

Es así como grupos de mujeres mexicanas eran integradas a escuelas americanas, debido a la falta de escuelas superiores y a las atenciones específicas en la educación de las mujeres. Es claro que no toda la población femenina optaba por tomar clases en California, quienes lo hacían muchas veces se debía al trabajo que obtenían en el lado estadounidense o por su posición económica y la cercanía que les permitía cruzar y tomar clases de ese lado de la frontera; lo que de alguna manera se presentaba como una desventaja para las autoridades que trataban de integrar a la población y en algún momento “mexicanizar”.

El objetivo de desarrollar distintos temas en este apartado, como la prostitución, el ideal de la mujer mexicana y la educación de estas, es debido a que en un principio se puede percibir la influencia de ciertas ideas emanadas de la posguerra, la cuales pareciera que influyen en gran medida en las prácticas y formación de las niñas en Baja California. Sin embargo, si bien Josefina Rendon Parra hizo un gran aporte sobre lo que debía ser la mujer, siguiendo los ideales que provenían del centro y sur del país, lo cierto es que solo “influyó” en cierto sector de la población femenina y, en cierta forma, los ideales solo quedaron en teoría de la “leyenda blanca” de lo que debía ser la mujer.

A pesar de que estas ideas no penetraron en toda la población femenina, debido a que cierto grupo de mujeres prefería emigrar a California para recibir educación de ese lado, el grupo de mujeres que se quedó a recibir la educación del lado mexicano recibió e introdujo estos ideales y prácticas que retomaban a la mujer como “la protectora del hogar” desde una perspectiva más mexicanizada, a diferencia de las que optaron por una educación en Estados Unidos. Además se podría decir que estos ideales de la mujer, que adoptaron las que se quedaron del lado mexicano, fueron parte importante para contrarrestar o, mejor dicho, diferenciar entre cierto grupo de mujeres: las protectoras del hogar y las “inmorales” que se encontraban en el servicio del vicio.

## EL DECAIMIENTO DEL PODER EN EL SECTOR EDUCATIVO Y SU PASO A LA FEDERALIZACIÓN, 1936

La entrada de Lázaro Cárdenas al poder como presidente de México el 1 de diciembre de 1934 representó gran cambio para el sector educativo debido a las ideas de una educación socialista que se comenzaron a promover en el país. Antes de que se implementaran este tipo de ideas en territorios como Baja California fue necesaria la reestructuración de las instituciones; para esto fue necesario el acuerdo firmado el 13 de marzo de 1936, en el que el presidente daba total consentimiento para federalizar las escuelas de esta zona. Seguido a esto se dictaron las siguientes instrucciones:

...a la Secretaría de Gobernación, que tomará del presupuesto de egresos de cada uno de los territorios federales de la república las sumas destinadas al sostenimiento del servicio educativo, a fin de que fueran incluidas en el presupuesto de la SEP; así mismo, que esta dependencia instruya a los gobernadores de los territorios entregarle las escuelas, el manejo del personal, los muebles y útiles de trabajo; a la SEP, pidió destinar el personal directivo que la representaría en cada territorio y regularizar la situación de las escuelas y del personal recibido de esos gobiernos; y a la SHCP, que efectuara las reformas presupuestales requeridas [Del Rosario, 2006, p. 189].

Con este acuerdo la administración de la educación en el Territorio pasó a manos de la Secretaría de Educación Pública. Uno de los primeros cambios en la reestructuración y federalización de las escuelas fue la desintegración formal de la Dirección General de Educación creada por Cantú, la cual era la institución encargada de la administración educativa, pasando a ser Dirección de Educación Federal, cuyo cambio fue designado por la Dirección General de Educación Primaria de los Estados y Territorios, perteneciente a las instituciones del centro del país (Del Rosario, 2006, p. 148). En un inicio se habían conformado cuatro zonas escolares: la primera abarcaba Tijuana, Tecate y Mexicali; la segunda Ensenada y demás pueblos vecinos; la tercera las regiones meridionales de Ensenada,

y la cuarta correspondía a las periferias del municipio de Mexicali.

Con los cambios y la instauración de la educación socialista, ahora se habían designado cinco zonas escolares, de las cuales dos pertenecían a Mexicali y su Valle, otra a Tijuana y sus alrededores, y por último a Ensenada y parte sur del territorio. “Al emprender la federalización se envió a Rubén Novelo Gil y Víctor M. Flores, para hacerse cargo de las zonas 1ra. y 2da.” (Del Rosario, 2006, p. 154), dejando a las restantes sin supervisión, debido a su lejanía.

Una vez reorganizadas las instituciones encargadas de la educación en el territorio, se llevó a cabo la propagación de las ideas de la educación socialista. Los objetivos principales de esta educación en la frontera se basaban en lo siguiente:

Un aspecto importante de las escuelas fronterizas que la secretaría atenderá con todo cuidado consiste en desarrollar en los alumnos una ideología nacionalista que evite el contagio que acarrea la penetración extranjera; además incorpore al alma nacional a los repatriados orientándolos para que no desciendan del nivel cultural que alcanzaron durante su larga estancia en el extranjero procurando que formen colonias en donde conserven las características adquiridas y que vengán a construir para los pueblos adyacentes centros de acción educativa espontánea, automática y gratuita [Del Rosario, 2006, p. 151].

Esta nueva escuela tenía la firme convicción de que el maestro rural debía ser fiel intérprete de la Revolución mexicana. El compromiso iba al límite de servir sin limitar el tiempo de horas clase, sino que la

escuela siempre y a toda hora fuese escuela para todo aquel que la solicite habiendo formado para el efecto un escritorio público, un botiquín que estuvo al servicio de la comunidad, una biblioteca que estuviera formada con libros escogidos y especiales para los alumnos teniendo a la vez periódicos de izquierda para orientar al campesino tales como el Nacional y el Machete [AHSEP, 1938].

Además, una de las preocupaciones de estas nuevas escuelas seguía siendo la penetración de ideas americanas en la población

mexicana, las cuales habían crecido e influenciado en gran parte de la sociedad en los gobiernos anteriores debido a las dinámicas de la frontera. Alguno de los cambios en las prácticas educativas se debió a que esta nueva administración también pretendía implementar un saneamiento social para contrarrestar los efectos de las ideas extranjeras, las cantinas, las casas de prostitución y los lugares de vicio que abundaban en la zona central de las ciudades como Tijuana y Mexicali.

En las primeras visitas de Víctor Flores al Territorio Norte, este consideraba que Tijuana sobrevivía de centros de vicios y del comercio de mercancías extranjeras. Este resumía la vida en Tijuana de la siguiente manera: “costo de vida caro, 12,000 habitantes. Situación muy crítica, familias que carecen de lo indispensable” (AHSEP, 1936); mencionaba que existía un sinnúmero de centros de vicio y lugares de diversión que se les ofrecían a adultos, jóvenes y muchas veces a niños. Debido a este entorno que se vivía en Tijuana, el sector educativo tuvo que tomar medidas para ayudar a que los niños no cayeran en vicios o las mismas escuelas hacían campañas para la población, estas se enfocaban en problemas considerados graves para el municipio, como el alcoholismo.

Debido a que el alcoholismo era un problema recurrente, para 1930 no solo se realizaban campañas antialcohólicas, sino que también se prohibieron canciones en las aulas, como “La Valentina”, “La borrachita”, entre otras, debido a que se consideraba que estos títulos musicales incitaban y hacían tributo al alcoholismo (AHSEP-III, 1936a). Se creía además que hacían falta materiales escolares y cuidados, unificación del magisterio y definición de orientación con respecto a la labor social que debía desarrollar la escuela, principalmente en aspectos como el agrario y sindical. Tenían más apoyo en Mexicali gracias a las escuelas nocturnas; en la zona de Tijuana se había evitado desarrollar este aspecto, además de que no había cursos para adultos (AHSEP, 1936).

Flores consideraba que era necesaria la rápida acción y mejorar la situación que se vivía en Tijuana para evitar la emigración de

niños y jóvenes a las escuelas estadounidenses en donde se encontraba toda clase de comodidades y se les brindaba facilidades con el propósito de incorporarlos;

...es inaplazable la fundación de otras escuelas primarias para no presentar el triste parangón que sufren las nuestras con relación a las ciudades americanas fronterizas [AHSEP, 1936].

Se cree que la federalización de la educación en el Territorio Norte fue debida a la entrada de Lázaro Cárdenas al poder, sin embargo, la crisis económica que se presentó en Estados Unidos también tuvo impacto en la economía fronteriza, esta crisis se reflejó en la falta de pago de los maestros. Todo este cambio no solo llevó a la reestructuración educativa y los ideales, sino también al posterior cierre de escuelas; para diciembre de 1942, Enrique Gondey afirmó que las escuelas 123 del Arco, el Mármol, Hechicera, Dieguinos y Tecate de Tijuana, fueron clausuradas (AHSEP, 1942).

Como podemos observar, la federalización de la educación se concretó no solo por la entrada de Lázaro Cárdenas al poder, las crisis económicas que ya había estado presentando la Dirección General de Educación, debido a la falta de pagos y al poco presupuesto que se tenía para el sector escolar, se reflejaron en la falta de pago a los maestros, así como en el mantenimiento, expansión y material en las escuelas. Todo esto se intensificó con la crisis económica de 1929 que obligó el cierre de algunas escuelas, lo que también afectó a los maestros.

Con la federalización de las escuelas se introdujeron nuevas ideologías y una administración uniforme de la educación, en la que el principal interés era el adoctrinamiento de la infancia con ideas “revolucionarias y radicales”. Se pretendía limpiar la frontera norte de los vicios y prácticas que se habían arraigado en los gobiernos anteriores, así como evitar la migración de la población en edad escolar a las escuelas americanas, donde el programa de “americanización”, según las autoridades, perjudicaba a la niñez mexicana.

## CONCLUSIONES

Como hemos visto, desde la entrada del gobierno de Cantú la educación intentó ser más autónoma, sin embargo, esto no respondió a una libertad del sector, sino que las ambiciones personales por parte de los gobiernos aislando la educación del Distrito/Territorio, para tener más control de las zonas. La autonomía que se percibe con Cantú pareciera que fue por decisión propia, lo que cambió tras la decisión del gobierno federal de cancelar el apoyo económico al Distrito en 1925. Esta autonomía por decisión cambió a una autonomía por obligación. De esta manera, el asunto de la falta de apoyo llevó a que las autoridades locales tuvieran total responsabilidad de las decisiones administrativas del sector educativo.

Los gobiernos que llegaron después de Cantú sufrieron desbalances y complicaciones para administrar las escuelas, no solo por la cuestión económica que se puede observar en las constantes quejas de la falta de erario, sino también por la fugaz estancia de los gobiernos en el poder, lo que hacía imposible establecer algo concreto. Se puede decir además que cada gobernante tenía ideas distintas de lo que quería para la educación de Baja California.

Otra cuestión importante fue la influencia del contexto económico que se vivía en la frontera bajacaliforniana, ya que la mayoría de las escuelas enfocaban sus planes de estudio en la realidad económica en la que vivían los infantes. Estas, además de buscar la alfabetización de los alumnos, también pretendían formarlos para un futuro como adultos, todo desde un enfoque de mexicanización.

Esta mexicanización fue un reflejo de las preferencias de las familias y los niños por educarse en California, Estados Unidos; lo que a su vez fue un problema por las políticas educativas que se desarrollaron en esa zona, como la “americanización” de la población extranjera que estudiaba en escuelas estadounidenses.

Finalmente, podemos deducir que fue con Cantú con quien se comenzó a percibir un intento por darle forma a un sistema educativo en Baja California, sin embargo, solo se logró sentar las bases para un sector prematuro. Los intentos por mantener la educación

del distrito con erario propio, administrar la educación y contribuir al desarrollo de la estructura educativa se vinieron abajo por la inestabilidad de los gobiernos. Podría parecer que la educación quedó en manos de la Secretaría de Educación con la entrada de la federación, lo cierto es que fueron otros factores —como el adeudo a los maestros, falta de control administrativo, falta de recursos económicos y la crisis de 1929— los que hicieron que se perdiera control del sistema educativo desde antes de la federalización. Se podría decir que la federalización de la educación fue una opción para evitar el desplome de la educación en el Territorio.

#### REFERENCIAS

- Aboites, L. (1995). *Norte precario: poblamiento y colonización en México, 1760-1940*. México: El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- AHSEP [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública] (1921a). *Vargas Piñera. Gestión para que la compañía algodонера de Baja California establezca una escuela* [Secretaría de Educación Pública federal, ref. 37, exp. 17, p. 4]. Ciudad de México.
- AHSEP (1921b). *L. Vargas Piñera. Visita a otras escuelas del país y el extranjero* [Liga Nacional de Maestros Mexicali B.C.FA, ref. 37, exp. 25, p. 3]. Ciudad de México.
- AHSEP (1921c). *L. Vargas Piñera. Estado de la instrucción e instalación de escuelas en el Distrito Norte de Baja California* [Delegación de Educación Pública de Baja California, ref. 37, exp. 25, p. 5]. Ciudad de México.
- AHSEP (1922a). *L. Vargas Piñera. Informe por la tercera decena de enero 1922* [Delegación de Educación Pública de Baja California, ref. 37, exp. 25, p. 2]. Ciudad de México.
- AHSEP (1922b). *Luis Vargas Piñera. Informe sobre la labor que debe desarrollar la secretaria en el Distrito Norte de Baja California* [Delegación de Educación Pública de Baja California, ref. 37, exp. 25, p. 5]. Ciudad de México.
- AHSEP (1922c). *Luis Vargas Piñera. Solicitud para imponer una contribución a la educación pública a los agricultores de Mexicali* (Delegación de Educación Pública del Distrito de Baja California, ref. 37, exp. 25, p. 2). Ciudad de México.
- AHSEP (1922d). *Jefe de Departamento en México, D.F. Proceder a dar conferencias* [Delegación de educación pública federal en Baja California, ref. 37, exp. 25, p. 1]. Ciudad de México.
- AHSEP (1922e). *Sub-jefe de departamento. Trabajos llevados a cabo en la 5a. Decena de enero* (ref. 37, exp. 25, p. 1). Ciudad de México.

- AHSEP (1922f). *Mauricio. Designación de Vargas Piñera como oficial técnico* [ref. 37, exp. 25, p. 2]. Ciudad de México.
- AHSEP (1923a). *Torres Quintero. Mexicali no ofrece enseñanza doméstica* [Delegación de educación pública federal en Baja California, ref. 37, exp. 25]. Ciudad de México.
- AHSEP (1923b). *Torres Quintero. Ausencia de alumnos de 5to y 6to año y las causas de ello* [Dirección general de educación primaria en los estados y territorios, ref. 37, exp. 25, p. 2]. Ciudad de México.
- AHSEP (1923c). *José Inocente Lugo. Informe sobre educación pública* [Gobierno del Distrito, caja 37, exp. 25]. Ciudad de México.
- AHSEP (1923d). *Torres Quintero. Necesidad de extender la enseñanza del inglés a los cursos elementales de las escuelas fronterizas* [ref. 52, exp. 3, p. 3]. Ciudad de México.
- AHSEP (1923e). *Matías Gómez. Nombramiento de la total autoridad al Distrito* [Dirección General de Educación BC, ref. 54, exp. 7, núm. 1457, p. 1]. Ciudad de México.
- AHSEP (1936). *Informe de Víctor M. Flores, inspector federal* [Dirección general de educación primaria en los estados y territorios, caja 32, exp. 38, p. 1]. Ciudad de México.
- AHSEP (1938). *Informe del profesor Lázaro Félix Cuevas* [Dirección General de Educación BC, Dirección General de Educación Primaria en los estados y territorios, caja 3, exp. 24, p. 1]. Ciudad de México.
- AHSEP (1942). *Escuelas Art. 123* [Dirección General de Educación Primaria en los estados y territorios, caja 21, exp. 9, p. 1]. Ciudad de México.
- AHSEP-IIIH [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública-Instituto de Investigaciones Históricas UABC] (1920). *L. Vargas Piñera. Exposición de conceptos del establecimiento de una escuela industrial y de Artes y Oficios* [ref. 2.36, p. 41].
- AHSEP-IIIH (1936a). *M. Martín S. Organización de las brigadas infantiles antialcohólicas para la niñez. Prohibición del uso de canciones que hablen de alcoholismo en las escuelas* [Subdirección General de Educación, ref. 7.30, p. 6].
- AHSEP-IIIH (1936b). *C. Flores Zamora. Declaraciones hechas por el presidente de la república con relación a la campaña de desfanatización* [Dirección General de Educación, ref. 7.35, p. 3].
- Almaraz, A. (2015). Algodón en el Valle de Mexicali y los límites del intervencionismo estatal (1914-1950). *Segundo Semestre*, 42(77), 129-159.
- Christensen, C. (2013). Mujeres públicas. *Pacific Historical Review*, 82(2), 215-247. Recuperado de: <https://doi.org/10.1525/phr.2013.82.2.215>
- Del Rosario Maríñez, M. (2006). Federalización de la educación básica en el territorio Norte de Baja California, en el marco de la educación socialista, 1934-1940. En *Ensayos sobre el presente y pasado educativo en Baja California* (pp. 147-184). Universidad Autónoma de Baja California.
- Del Rosario Maríñez, M. (2010). Los patronatos pro educación en el territorio Norte de Baja California, 1945-1952. *Frontera Norte*, 22(44), 185-209.

- De Vivanco, A. (1924). *Baja California al día: Distrito norte y sur de la península*. Wolfer Printing Co. Recuperado de: <http://www.archivohistoricobcs.com.mx/CatalogoEditorial/ver/Libro/43>.
- Estrella Suárez, G. (2004). *Aplicación y dificultades operativas del proyecto de educación socialista en una escuela primaria de Tijuana, Baja California, durante el cardenismo (1934-1939)* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de Baja California.
- González Félix, M. (2011). Organización del naciente Estado revolucionario y su relación con los empresarios en el Distrito Norte de Baja California. 1900-1920. En *Baja California a cien años de la revolución mexicana 1910-2010* (t. I, pp. 53-65). Siglo XX.
- IIH-AGN [Instituto de Investigaciones Históricas UABC-Archivo General de la Nación] (1926). *Abelardo L. Rodríguez. Petición de libre importación de muebles, útiles y material escolar para las escuelas del Distrito* [Gobierno del Distrito, Dirección general de gobierno, ref. 11.46, p. 9].
- Rodríguez, A. L. (2011). *La memoria administrativa del gobierno del Distrito Norte de la Baja California 1924-1927* (vol. 5, 3a. ed.). Universidad Autónoma de Baja California.
- López Arámburo, M. d. C. (2005). Mujer y nación: una historia de la educación en Baja California. 1920-1930. *Frontera Norte*, 17(34), 29.
- Loyo, E. (2008). De sierva a compañera: la imagen de la mujer en textos y publicaciones oficiales (1920-1940). En L. Melgar (comp.), *Persistencia y cambio: acercamientos a la historia de las mujeres en México* (pp. 159-184). El Colegio de México. Recuperado de: <https://doi.org/10.2307/j.ctv5132cs>.
- Quiroz Martínez, M. (1928). *La educación pública en el Distrito Norte de Baja California 1928*. s.e.
- Samaniego López, M. A. (1998). *Los gobiernos civiles en Baja California, 1920-1923: un estudio sobre la relación entre los poderes local y federal*. Universidad Autónoma de Baja California: Instituto de Cultura de Baja California.
- Samaniego López, M. A. (2002). ¿Federal o autónoma? La estructura educativa en el Distrito Norte de Baja California, 1915-1925. *Revista de la Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, 51-81.
- Samaniego López, M. A. (2006). La educación en Baja California. La intervención de autoridades locales y nacionales, 1890-1940. La paradoja de educar en la frontera. En Cordero Arroyo, G. (coord.), *Ensayos sobre el presente y pasado educativo de Baja California* (pp. 119-143). Universidad Autónoma de Baja California.
- Tlapal R., S. (2010). *La educación después de la revolución. Cambios y permanencias de los modelos educativos. Cuadernos Fronterizos*, 16(5), 13-15.
- Trejo Lerdo de Tejada, C., y González Gómez, C. (2007). *Norte contra sur: Obregón-Calles-Ortiz Rubio: ensayo de sociología política mexicana*. Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Autónoma de Baja California.



LA PROFESIONALIZACIÓN DE  
LA HISTORIA EN CHIHUAHUA.  
LA APORTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

Paola Juárez Méndez

Este capítulo pretende comprender la construcción de la disciplina histórica en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, pionera en crear programas destinados al área en el estado de Chihuahua; se busca documentar la conformación de instituciones encargadas de formar profesionales en esta, a partir de una serie de entrevistas de historia oral realizadas a informantes clave, fundadores e involucrados en programas e instituciones relevantes para la construcción del pasado chihuahuense. Se evidencia el papel jugado dentro del proceso de profesionalización, los conflictos, la percepción en torno a los métodos, fuentes y temas de la producción historiográfica regional, y se esboza un conjunto de problemáticas surgidas de esta experiencia, que pueda propiciar en el gremio una reflexión sobre su práctica, que cuestione sus objetivos, sus logros o carencias.

Chihuahua es uno de los estados que se integró tardíamente a aquellas entidades que contaban con instituciones que se dedicaron a la historia profesional en el país, no por ello se carecía de una producción historiográfica significativa, una buena parte de esta era elaborada por investigadores y escritores de otras partes del país y también por extranjeros, que tuvieron educación superior especializada en la disciplina, aunque el grueso de los textos y ac-

tividades relacionados con la historia estaban a cargo de cronistas e historiadores aficionados locales, profesores, abogados, literatos, militares retirados, religiosos y políticos. Desde inicios del siglo XX existieron grupos de aficionados a la historia en algunos de los municipios más poblados del estado, algunos de los cuales se integraron a la Sociedad Chihuahuense de Estudios Históricos, creada en 1938, y que, a partir de entonces, se constituyeron en comités regionales cuyos integrantes escribían y difundían sus textos como parte de la asociación. La particularidad de sus contribuciones era destacar la participación del Estado en la historia nacional con una perspectiva centralista, nacionalista, con fines de formación cívica, como una extensión de la tradición liberal decimonónica y, además, con influencia del nacionalismo posrevolucionario.

Las características geográficas, sociales y económicas de la región llevaron a privilegiar otras necesidades por encima del desarrollo de una disciplina histórica profesional, y aunque existen esfuerzos individuales destacables por contribuir a la escritura del pasado chihuahuense, son escasos. Entre estos personajes se encontraban Francisco R. Almada, Guillermo Porras Muñoz, León Barri Paredes, Silvestre Terrazas y José Carlos Chávez Flores, entre otros, que lograron la difusión de sus trabajos a través del *Boletín de la Sociedad*<sup>1</sup> (Trujillo, Pérez y Hernández, 2011). No obstante estos esfuerzos, era patente en la región la carencia de disciplinas en las áreas de humanidades y ciencias sociales, a pesar de que tanto la ciudad de Chihuahua como Ciudad Juárez habían crecido al punto de poner en evidencia la necesidad de crear espacios institucionales de enseñanza e investigación en esos ramos, sin embargo, las instituciones de educación superior continuaban privilegiando modelos de formación que respondieron a las necesidades del mercado, particularmente en Ciudad Juárez con la industria maquiladora, relegando el interés en estas áreas.

---

<sup>1</sup> Publicación periódica que difundía el trabajo de los miembros, creada en mayo de 1938, se financiaba con publicidad, suscripciones y eventualmente fue patrocinada por el gobierno del Estado.

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez fue fundada en 1973, hacia mediados de los años ochenta era una institución joven y aún no tenía publicaciones bajo su sello, tampoco era reconocida por su labor de investigación, pero eso cambió hacia la segunda mitad de esa década, cuando se dio un significativo impulso a ese ámbito; en aquel entonces se ofertó la licenciatura en Sociología y una maestría en Filosofía, comenzaron a crearse espacios académicos para que la UACJ tuviera presencia en la comunidad, por ejemplo el Primer Encuentro Nacional de Escritores de 1986, así como el establecimiento del Premio Nacional de Literatura “José Fuentes Mares”; por otra parte, también en ese año, a fines de octubre, se concretó la publicación de la colección *México, actualidad y perspectivas*, dicho trabajo realizado en colaboración con el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México se tituló *Sistemas políticos y democracia en Chihuahua* y en él participaron los investigadores Rubén Lau Rojo, Vicente Jaime Flores y Víctor Orozco. Poco tiempo después, la UACJ posicionaría la revista de la licenciatura en Sociología *Chamizal* (Dávalos, 2018, p. 190). En marzo de 1987, en un informe de la UACJ se manifestó la intención de dar apoyo a la investigación, pues hasta ese momento las que se habían llevado a cabo no tenían una difusión apropiada. Por ello, el Departamento de Comunicación Social, en conjunto con la Dirección General de Investigación y Estudios Superiores, se comprometió a editar en forma de libros los trabajos de investigación que se desarrollaran en los institutos de la Universidad, y a darles difusión. Aunado a esto, la Secretaría de Educación Pública prometió un presupuesto de 45 millones de pesos para investigación, lo que en conjunto con otros apoyos representó un gran impulso para ese rubro (Campbell, Loera, Padilla y Pequeño, 1999, p. 37).

Como parte de ese impulso a la investigación, el entonces rector de la UACJ propuso la idea de crear un proyecto similar al que había publicado el Colegio de Sonora: *Historia general de Sonora*, pero para el estado de Chihuahua, por lo que asignó una comisión para que

esto se llevara a cabo, y ya que no había historiadores profesionales en la región, los integrantes de la comisión se dieron a la tarea de buscar fuera a quienes pudieran materializar dicha empresa; así, los primeros fueron un grupo de jóvenes antropólogos, al que se le fueron sumando otros profesionales (Dávalos, 2018, p. 191). El equipo de trabajo comenzó a formarse en 1988 y su coordinador general fue el doctor Rubén Lau (Montano, 2007, p. 60). Los integrantes de este grupo eran egresados del programa de licenciatura en Antropología Social de la Escuela Nacional de Antropología e Historia en México, la mayor parte habían sido compañeros de generación y desde sus años de estudiantes en la licenciatura se habían dedicado a los estudios de la historia en el norte, gracias al trabajo de campo hecho en la Sierra de Chihuahua. Ricardo León, profesor investigador de la UACJ, relata:

A mí me tocó ir a Batopilas, estoy hablando de septiembre del 78, aquí la cuestión es que ese año llovió muchísimo [...] hubo deslaves, el cerro tapó la carretera, los valientes somos muy valientes, todos a los dieciocho años, dijimos “nosotros vamos a Batopilas y vamos a Batopilas” y pasamos por encima del cerro, era un paso [...] de puras rocas que acababan de caer, todo flojo, horas y horas para pasar eso [...] alguien nos vio, mandó por nosotros y llegamos a Batopilas con nuestra cartita que solicitaba el apoyo [...] con esas lluvias torrenciales se derrumbó la presidencia municipal, en la parte vieja del edificio que se cayó estaba el archivo municipal, entonces nosotros teníamos una idea de hacer trabajo de campo con los pueblos indígenas, pero dijimos, está el archivo en el suelo en medio del lodo, los muros de adobe mezclados con papeles del siglo diecisiete, dieciocho, diecinueve, y ahí tomamos la decisión [...] vamos a tratar de sacar lo que podamos del todavía lodo, no había nada seco. Entonces nuestras dos semanas de campo en ranchos de la Tarahumara se convirtieron en dos semanas de estar limpiando papeles [...] entre cucarachas, alacranes [...] ese fue nuestro trabajo. Y a partir de ahí dijimos: “¿Por qué no nos dedicamos a esto?” [León, 2021].

Este grupo de antropólogos que ya conocía la región y había trabajado temáticas de la historia de Chihuahua se trasladó a Ciudad

Juárez, convocados por Carlos González, quien fue el primero en unirse y fungió como enlace para reunir a otros. De esa forma, en 1988 la UACJ firmó un convenio con el INAH para escribir y editar la *Historia general del estado de Chihuahua*. Hazel Dávalos entrevistó a quien estuvo a cargo de encontrar a los involucrados:

No pensé en formar *a priori* ningún grupo, yo solo quería encontrar gente que estuviera haciendo trabajo de historia o que quisiera hacer trabajo de historia, que quisieran moverse a Juárez, no había nada preconcebido [...] fuimos con Alan Knight, con Katz [...] al principio la idea era conseguir pura luminaria, pero con aquello que me dijo González Casanova cuando lo fui a ver a la UNAM: “¿Para qué quieres luminarias? Basta que haya gente que haga el trabajo, y si no se termina, ya después vendrán adiciones, correcciones” [...] tuve la fortuna de encontrarme a estos jóvenes, muy jóvenes, que todavía estaban picando piedra en el centro, lugar muy competido, con la disposición de venirse a Juárez [2018, pp. 193-194].

El proyecto de la *Historia general de Chihuahua* al inicio involucró a un grupo muy grande de profesionales, entre los que se encontraban Carlos González, Ricardo León, Arturo Márquez, Noe Palomares, Hugo Almada, Víctor Quintana, Rubén Lau (el director y encargado de este proyecto), Manuel Loera, Carlos Caraveo, Gustavo Calderón, Margarita Urías, Juan Luis Sariago (estos últimos dos fundadores de la ENAH en Chihuahua), Salvador Álvarez, Chantal Cramaussel, Luis González Rodríguez, Jesús Vargas, William Merry, Carlos Gutiérrez, además de un grupo muy grande de arqueólogos norteamericanos, entre otros. No todos fueron contratados al mismo tiempo o bajo las mismas circunstancias (León, 2021).

Originalmente estaban planeados cinco volúmenes, de los cuales fueron publicados tres, “por diversas circunstancias lo demás nunca salió, jamás, porque ‘es mucho, porque no podemos pagar la publicación, porque hay que cortarle, porque ya se enojó quién sabe quién con no sé quién’, en fin” (León, 2021). Estos volúmenes fueron coordinados por Arturo Márquez, Luis Sariago y Víctor Orozco. Fue en 1992 cuando rindieron frutos los esfuerzos

colaborativos del equipo y se publicó el primer libro de la *Historia general de Chihuahua*, este representó parte del auge en investigación de la UACJ, consistente en hacer estudios históricos con énfasis en lo regional, que marcó un hito en la forma en que era percibida la universidad, pues además comenzaron también a elaborarse folletos y otros libros de este tipo de estudios.

[...] antes de eso no había nada, eran cosas esporádicas, más bien que a un político le publicaran un libro o cosas así, el centro editorial de la universidad era básicamente para hacer papelería y esas necesidades, por eso, cuando empezamos a sacar esos libritos salen tan feitos, pues no había ninguna experiencia en publicaciones de libros en la universidad [Dávalos, 2018, p. 195].

La *Historia general* fue el proyecto que dio origen a la investigación profesional e institucionalizada, a pesar de haberse quedado inconcluso. Ante la interrogante de por qué no se termina lo planeado, Ricardo León, integrante de ese grupo, comentó:

Se acaba el dinero, yo no sé cuánto, obviamente, tú nunca sabes, después del entusiasmo de haber sacado el primer volumen al que le metimos mucho tiempo, mucha gente que no estábamos involucrados como autores, supongo que había un presupuesto dirigido nada más a esto o ya no hay [...] tenemos el material, nos dicen que es mucho o que le faltan ilustraciones o que les sobran, es una cosa incomprensible, gente que se enoja porque no le hacen caso o porque a unos sí le hacen caso, y el equipo comienza a desmembrarse, al mismo tiempo que está sucediendo esto, de la historia de Chihuahua, en la UACJ, comienza a organizarse la Escuela de Antropología [León, 2021].

Algunos integrantes se fueron a trabajar con otros proyectos en 1990; un grupo de ellos fundó en la ciudad de Chihuahua la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México, que tenía un fuerte componente de historia regional y en la cual participaron varios miembros colaboradores de la *Historia general*. El exrector Rubén Lau, que estuvo a cargo del proyecto, comentó antes de su fallecimiento en el año 2020:

Yo creo que mi llegada a la rectoría relajó también la exigencia [...] yo era el coordinador general, que más bien era tratar de resolverles los problemas a ellos [que eran de tipo económico, materiales o institucionales], pero había absoluta libertad para cada uno de ellos de que hicieran lo que quisieran [...] eso también les dio libertad, demasiada, la exigencia se vino abajo [...], pero yo creo que sí sirvió de pretexto la *Historia general*, aunque no se hayan concretado los cuatro, cinco volúmenes que se habían considerado, sirvió de pretexto para [...] líneas de trabajo como es ahora, yo creo que esa es una de las fortalezas, las líneas de investigación de esta universidad, que no la tenía ninguna otra institución de Chihuahua [Dávalos, 2018, p. 197].

Con esta publicación y el trabajo creado a su alrededor se propició que la UACJ se consolidara como una institución capaz de crear espacios para la investigación y la generación de conocimiento histórico en la misma región.

Algo significativo es que los especialistas llegados de otras latitudes reiteradamente manifestaron la hostilidad que percibieron debido a su presencia por parte de los cronistas, quienes gozaban de prestigio y reconocimiento, que se encontraban cerca de los cotos de poder, que tenían una tradición arraigada por décadas en las distintas localidades del estado —Juárez no era la excepción—, y que de pronto sentían invadido su espacio, pero que, además, contaban con el respaldo de la sociedad:

[...] había como una oposición muy fuerte para llegar nosotros a la comunidad de Juárez y eran los narradores o los cronistas que no dejaban de reclamarnos nuestra falta de datos históricos concretos; “es que usted no sabía que aquí en la esquina había una farmacia que era de don Juanito Pérez?”, bueno, ¿a mí qué me importa Juanito Pérez?, “ah, entonces usted no sabe de historia” [...] y a la gente también le gustaba eso, los cronistas fueron muy agresivos en términos de tratar de aislarnos, de tener ellos su público [Siller, 2019].

Al nuevo grupo de profesionales que se asentaron en Chihuahua les interesaba no tanto discutir la veracidad de un hecho histórico, o destacar anécdotas o recordar efemérides, sino las

variedades interpretativas y sus repercusiones en la conciencia de la sociedad (Sánchez-Costa, 2013, p. 209), por tanto, era difícil mantener vínculos con la Sociedad Chihuahuense de Estudios Históricos y sus actores:

El enemigo a vencer de todos ellos era pues la historia oficial de Arando B. Chávez, que todavía vivía y daba sus conferencias, ay no [...] Sí sabía que existía la Sociedad Chihuahuense de Estudios Históricos, pero no había relación [...] me decían ahí en la UACJ, “no, no vayas, son puro cronista” [...] nunca fui. De alguna manera veía que esa era la historia a vencer [González, 2021].

Con el auge de la investigación histórica en la UACJ y el entusiasmo derivado de ello se planteó la posibilidad de explorar vías para no mantenerse aislados, para hacer algo más que solo compartir al interior de la entidad, por lo que se planeó crear un punto de encuentro con otros investigadores nacionales e internacionales para compartir los trabajos que se estaban haciendo y establecer redes:

En el ochenta y nueve dijimos: “bueno, pues no podemos quedarnos aislados sin hacer algo más que investigar y escribir”, entonces se propuso la organización del Primer Congreso de Historia Regional Comparada, eso fue en el ochenta y nueve, un año después de que empezamos a trabajar el proyecto de Historia de Chihuahua [...] Fue un congreso por invitación, invitamos a varias personas que estaban haciendo cosas importantes desde la perspectiva regional [León, 2021].

Del 5 al 7 de abril de 1989 se llevó a cabo el primer Congreso de Historia Regional Comparada, cuyos objetivos eran propiciar la investigación histórica regional, dialogar e intercambiar experiencias con investigadores de otras regiones, y crear redes académicas enfocadas a la investigación regional (Campbell *et al.*, 1999, pp. 35-36). La continua participación de algunos investigadores se explicaba debido a la creación de redes previas, algunos habían sido compañeros o maestros de quienes organizaban, pero también influían los temas abordados; este evento se ha mantenido por décadas y ha convocado a algunos de los más importantes investigadores, con el

tiempo dio celebridad y prestigio a la institución, además de influir directamente en el trabajo y corrientes de estudio de la historia.

Fue como un aire fresco y fue como un respaldo del trabajo del historiador en general, demostrarle a la comunidad que no solamente estábamos como los cronistas, cerrados nada más haciendo las cosas entre nosotros, que bueno, mira, acá está Katz, acá está Vanderwood; venía muchísima gente de fuera básicamente, nunca hubo de aquí, en la cátedra todos fueron invitados de fuera, con esa intención [...] eso te da una idea frente a la comunidad que venía de un aire fresco y un interés por los estudios históricos que no fuera tan parroquial [Siller, 2021].

Hubo algunos productos derivados de los primeros encuentros, pues se editaron las actas del Congreso de Historia Regional Comparada, y se establecieron nexos con otras instituciones de educación superior, no solo a nivel nacional sino en el extranjero, que formaron equipos de trabajo interinstitucional.

Llegamos a tener 160 ponentes, eso en términos organizativos es horrible, pero valió la pena; creo que se formaron redes en el sentido tradicional del término, no en el nuevo, redes de conocimiento, de camaradería académica que persiste [...] eso de estar forzando equipos de trabajo nunca va a funcionar, desde mi punto de vista, yo sigo trabajando con la gente que me involucré en el noventa, a pesar de no haber formalizado [lo] que ahora le llaman las redes temáticas, es gente que conocí en esos años que nos hicimos muy buenos compas, y que nos invitamos, por ejemplo Mario Cerutti, lo conozco desde el ochenta y nueve, noventa, más o menos [León, 2021].

[...] fue incrementándose el interés de varios lugares, llegamos a tener congresos de más de ochenta expositores, que llegaban, sobre diversos temas no solo de México, algunos venían de América Latina, de Alemania, de Estados Unidos, hasta una vez llegaron unos coreanos que estaban hablando sobre las maquilas [Chávez, 2011].

Con la llegada del rector Campbell para el periodo 1990-1994 se reorientó el perfil institucional del área de investigación y se establecieron líneas prioritarias dentro de una perspectiva de estudios

regionales, respondiendo a esa demanda se apoyó y consolidó la Unidad de Estudios Regionales (Campbell *et al.*, 1999, p. 52). Otro aspecto relevante es que en agosto de 1991 se hizo la invitación para que la UACJ formara parte del Comité Mexicano de Ciencias Históricas; en ese periodo, además, la Secretaría de Educación Pública, a través del Programa Fondo de Modernización para la Educación Superior, otorgó a la universidad un financiamiento de 970 millones de pesos para la realización de estudios en salud pública, problemas educativos y particularmente de carácter histórico. En esa área se cubrían estudios de ciencias sociales, política, economía, demografía, literatura, desarrollo urbano y estudios sobre las relaciones México-Estados Unidos, aprovechando su posición de frontera internacional (Campbell *et al.*, 1999, p. 52).

La Unidad de Estudios Regionales (UER) se transformó en 1991 en el Centro de Estudios Regionales (CER), y fue decisivo para el desarrollo de la disciplina histórica en la UACJ. Bajo la dirección de Carlos González, este centro se dedicaba a la investigación en cuatro áreas de conocimientos: historia, educación, economía y una pequeña área de filosofía. El CER entabló relaciones con otras instituciones y realizó una serie de publicaciones significativas en esas áreas, ello implicó el nacimiento de la investigación formal, particularmente con esa perspectiva regional que estaba en boga (Montano, 2007, p. 60).

En ese mismo periodo se inició la construcción de la Biblioteca Central con financiamiento del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas, aunque se inauguró hasta el 8 de mayo de 1995 durante el periodo de Rubén Lau (1994-200); esta biblioteca, una de las más importantes en el norte, fue de vital importancia para la creación de nuevo conocimiento histórico, en los años del rector Lau particularmente se priorizó la adquisición de libros, se buscaron donaciones particulares y se comenzó a articular un área de colecciones especiales que integró acervo documental para uso de investigadores. En enero de 1996 la UACJ tomó bajo su custodia el Archivo Histórico de Ciudad Juárez para ser clasificado y

conservado, así mismo la institución adquirió la biblioteca personal del escritor chihuahuense José Fuentes Mares, compuesta por tres mil volúmenes y más de cien manuscritos; también una colección de tarjetas de los siglos XIX y XX, vendida a la universidad por el coleccionista español José María Bastus M.; el historiador Enrique Semo donó cinco mil libros, que se unieron al creciente contenido de la biblioteca ubicada en el Instituto de Ciencias Sociales y Administración (Campbell *et al.*, 1999, pp. 66-68).

Como una forma de tener presencia en otros espacios, la UACJ inauguró en la capital del estado, en octubre de 1997, el Centro de Estudios Regionales, extensión Chihuahua, correspondiente al que ya existía en Juárez, cuyo propósito era servir como un

punto de convergencia de actividades de investigación que articulara los programas de la UACJ con otras instituciones de la ciudad de Chihuahua y un espacio que facilitara la interacción y mutua colaboración de los investigadores de la UACJ que residían en Chihuahua, así como de éstos con sus colegas de las instituciones educativas y culturales de la ciudad [Dávalos, 2018, p. 169].

Posteriormente el CER extensión Chihuahua se convirtió en la Unidad de Estudios Históricos y Sociales (UEHS). Dizán Vázquez, director de la UEHS recuerda:

Rubén Lau, de la UACJ, me invitó, ellos le pidieron a él que me invitara a formar parte de la UACJ, y en ese tiempo había aquí en la ciudad de Chihuahua varios investigadores [...] entonces pensó él abrir aquí en Chihuahua, más que oficina, un centro de estudios que correspondiera al centro de estudios regionales que existía ya desde el mil novecientos noventa y uno en Juárez [...] para aglutinarnos, y unirnos y hacernos trabajar juntos para que además la UACJ tuviera cierta presencia [...] nosotros teníamos tanto entusiasmo por la historia que parecíamos un perro amarrado que nomás está jalando la sogá para soltarse y salir corriendo, sentíamos que se nos estaba como restringiendo... [Vázquez, 2021].

Otra forma de fortalecer los esfuerzos que se estaban llevando a cabo en torno a los estudios históricos fue la inauguración de

la Cátedra Internacional de Historia Latinoamericana Friedrich Katz, en 1996, en honor al historiador austriaco que asiduamente visitaba la localidad y que había mantenido relación a través de las actividades de los Congresos de Historia Regional.

La cátedra Katz surge cuando, pues Friedrich Katz siempre viajaba al estado de Chihuahua, cuando no estaba en Parral, de ahí lo jalamos a Juárez porque estaba terminando su biografía de Villa [...] además estaba al frente del Centro de México en la Universidad de Chicago, había formado mucha gente que le interesaba el estado de Chihuahua, gente que desde la antropología, la sociología o la economía trabajaba México en la Universidad de Chicago y siempre aterrizaba con nosotros y el común denominador era que a Katz que le interesa Villa y Chihuahua, y a ellos que les interesa Chihuahua [...] y se comenzó la relación con Katz, me parece que estuvo en un congreso de historia y de allí los artífices, yo no puedo poner otros nombres que Carlos González y Rubén Lau, de conchabarse a Katz, lavarle el coco, que no necesitaba mucho, lo convencen de crear la cátedra Katz de Historia Latinoamericana, y trabajó en el noventa y seis, noventa y siete, noventa y ocho, noventa y nueve, dos mil, como hasta el dos mil siete estuvo metido en la cátedra, entonces ya estaba muy enfermo, los tres, cuatro últimos años de su vida era muy difícil mantener la comunicación con él, pero dijo: “ustedes pueden seguir trabajando a mi nombre” [León, 2021].

El curso inaugural de la cátedra fue “Problemas e interpretaciones de la Revolución mexicana”, impartido por el doctor Friedrich Katz del 18 al 30 de septiembre de 1996; desde entonces la cátedra se lleva a cabo anualmente con la finalidad de ofrecer temas de actualización y discusión para los investigadores de la UACJ y sus visitantes, así como desarrollaron cursos-taller de temas diversos; con el tiempo se extendió a los alumnos en formación de la licenciatura en Historia de México (Montano, 2007, p. 61).

El Congreso de Historia Regional Comparada, en conjunto con la creación del Centro de Estudios Regionales y la inauguración la biblioteca y de la cátedra Katz pusieron de relieve la necesidad

de avanzar en el desarrollo de la disciplina; ya que se contaba con especialistas, investigadores, el paso siguiente fue señalado:

Se hace la cátedra y dice Lau: “bueno, ya, ya, vamos a dejar de hacernos pendejos, vamos a crear la licenciatura en historia; Ricardo ponte a trabajar”, y ahí me tienes [León, 2021].

Se comenzó la ardua labor de revisión de programas de otras instituciones que ofrecían la licenciatura en Historia, se platicó con personal de la Universidad Iberoamericana, de Nuevo León, de la Universidad de Cantabria, de la Universidad Complutense, de la ENAH, para armar y discutir el proyecto (Dávalos, 2018, p. 271) y se conformó un comité académico para la creación de la licenciatura, en el cual participaban Enrique Semo, Víctor Orozco, Carlos González, Guadalupe Santiago, Martín González y Jorge Chávez, entre otros investigadores.

A mí me tocó la divertida tarea de revisar programas y planes de estudio de diferentes universidades a ver qué era lo que se sacaba, y poco a poco fuimos armando un programa, lo presentamos y se aprobó la licenciatura [...] Rubén Lau deja a Ricardo [León] como primer coordinador y a mí me ponen como coordinador académico, no un cargo oficial [...] y había ocasiones en que daba uno clases casi de dulce, de chile y de manteca, porque, yo, mi formación original es antropólogo, pues me tocaba dar las clases de la prehistoria, o sea porque era una parte la historia nacional, la historia del norte, y temas generales como la prehistoria, la historia mundial, etcétera [Chávez, 2021].

Todos los esfuerzos se concentraron en la licenciatura en Historia de la que se tenían grandes expectativas, pues vislumbraba una nueva área de oportunidad, en cambio, se dejaron de lado otros proyectos como el Centro de Estudios Regionales, que ya no recibió una atención a largo plazo. Esa era la percepción de algunos investigadores:

De pronto como que el Centro de Estudios regionales como que se disolvió una vez que se [...] no entiendo qué pasó técnicamente,

pero de pronto llegó dinero, se hicieron edificios y como que se disolvió el Centro y todo se comenzó a concentrar en los... no sé cómo se llaman, departamentos, en los programas [...] Entonces sí había un ambiente de que estamos empezando algo, de que estamos iniciando, ya no era el Centro de Estudios Regionales, era el programa de Historia, se tenía mucha confianza en que Carlos González iba a ser rector... y *tarán*, no fue rector, je. Pero el programa ahí siguió [González de la Vara, 2021].

Hubo discusiones importantes al interior de la academia respecto a la forma y contenido que debería darse al programa de Historia; por entonces los estudios regionales seguían en apogeo y habían rendido buenos frutos, representaban una opción a los discursos hegemónicos y centralistas, permitían analizar las particularidades que tradicionalmente eran invisibilizadas por este tipo de narrativas oficiales que promovían una historia nacionalista, que relegaba los procesos locales.

Participé un poco, sí recuerdo, del diseño curricular [...] hubo un poco de debate sobre si debería haber materias específicas sobre el norte de México y la respuesta fue que sí [...] pues los estudios regionales en México estaban en boga entonces, y siguen estando, la verdad es que es una fuente que no se acaba [...] porque se adaptan a cualquier moda, entonces hay mucha influencia de la historia regional mexicana en eso, y sí, yo defendí mucho que se hiciera con esa especialidad, historia del norte, de lo regional [...] regionalizar la historia es muy interesante y sí viene al caso, por la historiografía tan básica que había en los noventa en Juárez, era bastante básica [González de la Vara, 2021].

La visión regionalista, caracterizada por la crítica a la historia oficial y la investigación de procesos y objetos de estudio de áreas que tradicionalmente no habían sido tomadas en cuenta, fue el sello característico de la UACJ, y no estuvo exenta de cuestionamientos entonces y ahora, puesto que hay grupos que consideran que la historia de Chihuahua ha llegado a tener más bien un carácter localista, incluso parroquiano, y que ello impide tener una visión

más amplia, que además imposibilitó la formación integral en la disciplina por ese énfasis.

Se insistía mucho en la historia regional, a mí no me tenía muy convencido eso [...] no me parece mal, pero creo que fue mucho, fue demasiado [...] se insistió que fuera así, a mí me parece y eso lo he pensado durante cincuenta años, que la formación básica de cualquier disciplina debe ser eso precisamente, formación básica, si tú le empiezas a dar enfoques, vas a dejar mucho de lo básico a un lado, entonces ese enfoque, que no tiene nada de malo, pero no puedes estacionarte en el enfoque hasta crear una licenciatura en un aspecto, imagínate una licenciatura en química del carbón, ¡no! Tiene que ser una licenciatura en química y ya después puedes pensar en una especialidad, pero tiene que ser después de obtener las bases [...] El énfasis, que a mí no me pareció ya énfasis sino la cargada hacia la historia regional, impidió ver muchas cosas, formarse en términos más amplios; no estoy en contra del énfasis regional, debemos entender la historia regional, pero no podemos hacer [a] un lado el resto de la formación básica en una disciplina, me parece que ahí habría que meternos más a cómo se alimenta el trabajo del historiador, pues con una formación teórica sólida, nos falló ahí la teoría sociológica, la política, que bueno, ahí está la información sobre la historia regional y sobre la historia de México, y bueno, dices: “¿Y lo demás?” Bueno, a mí nunca me convenció eso, pero cuando te dicen: “ese es un proyecto colectivo”, es un proyecto colectivo [León, 2021].

La disciplina de los integrantes del grupo, los procesos formativos, la diferencia generacional, las afinidades temáticas y personales llevaron a conflictos durante el desarrollo del currículo para la licenciatura en Historia:

En la formulación de los planes de estudio hubo choques, según entendí, muy fuertes, lógicamente Víctor Orozco quería una cosa, Carlos González quería otra, vino Enrique Semo, él pensaba otra cosa, él tenía así una visión de formación marxista [...] y ellos tenían otra visión mucho más abierta, entonces hubo ahí un forcejeo. No fue fácil esa negociación, tampoco fue fácil la relación con Víctor, Víctor es abogado, y nunca se le ha quitado lo abogado, los otros eran antro-

pólogos [...] y comenzó a llegar gente, más bien sociólogos, el caso de Ulloa y otros, Guadalupe Santiago, que son sociólogos y todavía hoy siguen siendo sociólogos, tú ves la metodología o los temas que tratan, son sociólogos. Yo tenía una formación de economista, pero de historia económica, eso me permitió mucha flexibilidad [Siller, 2019].

Cabe resaltar que la gran mayoría de quienes se encontraban trabajando en la licenciatura y que fueron contratados para tal fin, no habían sido formados en el área, aunque no eran ajenos a ella, se estaba formando una licenciatura en Historia sin historiadores, de tal manera que existe la percepción entre algunos docentes de que las primeras generaciones fueron algo ambiguas, porque recibían clases de antropólogos, de sociólogos, de distintas áreas, pero no de historiadores.

Se abrió la convocatoria y se abrieron, creo, noventa y un plazas, que no era solamente para historia, se abrió una convocatoria amplísima, creo que eran, no sé si seis o siete para maestros de historia, para la carrera de historia, y pues yo me presenté, creo que podía dar teoría de la historia, porque pues... eh... yo sí estudié historia y la licenciatura la verdad sí te forma, sí lees a Heródoto y a Tucídides y a Braudel y a toda esa banda, sí tienes una idea más clara que si lees a Marcel Mauss y a todos los del ser, ¿no? [...] o sea, no se sabían la clasesita típica, “pues el método tatata y así se hace esto, y esto”, y era algo que yo criticaba [González de la Vara, 2021].

La contratación de los involucrados en el proyecto de la licenciatura se llevó a cabo por medio de una convocatoria, y respecto al proceso de selección,

las malas lenguas dicen que ese concurso se resolvió, todos esos noventa y tantos concursos, se resolvieron en poco más de una hora, que el comité que se iba a formar, fue integrado en su totalidad por Rubén Lau. Él agarró y dijo “tal y tal y tal” [González de la Vara, 2021].

Por otra parte, la divergencia en cuestiones de método y formas de trabajo generaron algunas discusiones y fricciones al interior del núcleo académico de la licenciatura en Historia:

Me acuerdo la primera vez que participé en la presentación de un libro, me tocó presentar el libro de Víctor Orozco [...] que él sí se sentía como “el” historiador, aunque no estudió historia, de hecho, no trabaja como historiador [...] uno que se llama *Las guerras indígenas en la historia de Chihuahua*, que es como una pegadera de cosas. Creo que le abrieron el archivo de no sé dónde y él como que transcribió y puso cosas, que muchas eran sobre indios; entonces a mí se me hizo muy fácil con mi candidez: “no, pues este libro está bien, pero tiene problemas, eh”, por ejemplo, el libro se llama *Las guerras indígenas* y hay un montón de cosas que nada tienen que ver con las guerras indígenas, hay problemas de método aquí y allá, pero pues... no’mbre, todo mundo se me quedó viendo con cara de “te van a matar” [...] y de allí, ya viendo lo que dije yo, le siguió Salvador Álvarez y él sí dijo: “bueno, lo que le falla a esto es pum, pum, pum...” [González de la Vara, 2021].

Entrevistados manifestaron que había la percepción de que unos no valoraban el trabajo que hacían y que, por otra parte, consideraban que las investigaciones que otros realizaban no tenían el rigor académico requerido para una institución de educación superior, y con el tiempo se incorporaron a otras instituciones:

A Chantal y Salvador no los querían porque efectivamente ellos se sentían muy arriba de ese ambiente, y sí estaban, la verdad. Entonces sentían que no apreciaban todo lo que estaban haciendo, que no era apreciado ahí, que, que... tuvieron problemas acá en el Colegio de Michoacán cuando llegaron también por lo mismo. Decía un colega de acá: “Tienen muy buena opinión de sí mismos” [González de la Vara, 2021].

El campo estaba abierto para quienes se interesaban en la historia. Bajo la figura de profesor-investigador los integrantes de la academia de historia comenzaron a trabajar no solo en la formación de historiadores, sino en sus proyectos personales de investigación, aprovechando que el panorama estaba abierto, que casi todo estaba por hacer y que, además, existían las fuentes. En ese sentido, hay que destacar el papel fundamental que jugó la cercanía de una

institución como la Universidad de Texas en El Paso, que contaba con un destacado acervo documental en su área de Colecciones Especiales, accesible al investigador de la región norte de México, que no siempre disponía de archivos disponibles bien clasificados del lado sur de la frontera.

[...] de este lado de la frontera nunca fui a los archivos porque no los podías ver, entonces yo mejor me iba ahí a UTEP, era donde yo trabajaba. Los archivos acá no los abrían, tenías que pedir permiso, era muy lento, en cambio pues ahí en UTEP ya estaba todo abierto. Tu querías ver los archivos de Ciudad Juárez, ahí tienes la versión microfilmada, con guía y ya... coincide en un noventa y cinco por ciento con lo que hay en Juárez, entonces en Juárez no había [González de la Vara, 2021].

En una licenciatura de reciente creación, en una universidad todavía joven, implicaba un reto la construcción de una tradición académica hasta entonces inexistente en el contexto juarense; a veces el ambiente académico resultaba un tanto provinciano y chocante para quienes provenían de otros sitios y otras instituciones con tradiciones académicas consolidadas.

Me acuerdo que en una ocasión fui al cambio de rector ahí en la UACJ y entonces en el auditorio se juntaron los del consejo técnico, o de un consejo de asesor o de gobierno [...] y luego entra una banda de guerra, honores a la bandera y yo decía, “oye, ¿qué onda, Carlos, qué ped... qué es esto?”, “Es que aquí no tenemos tradiciones académicas, todo se está haciendo, lo estamos improvisando con lo que tenemos”, o sea, no es la UNAM [...] donde las facultades, por ejemplo, cuando doctoran a alguien les ponen unas cositas y las cositas estas que cuelgan se llaman ínfulas, entonces cada facultad tiene un color de ínfulas, ese tipo de cosas que son de hace mil años, dices, aquí no tenemos nada de nada. Todo se está haciendo, entonces como que le queremos dar formalidad, pero la gente pide su banda de guerra y no puede estar sin la banda de guerra y los honores a la bandera en el cambio del rector, y luego, llegó el siguiente rector, era un veterinario, y le empezó a hablar a su papá, que estaba en el cielo,

diciéndole “mira, padre”, cosas así. ¡Ahhh!, una de cosas que yo decía “¿qué es esto ca’ón?” Pues así era, así [González de la Vara, 2021].

Mientras que la casa de estudios de reciente creación conformaba su propia identidad, la matrícula de los estudiantes de Historia siempre fue pequeña, hasta el año 2018 se contaba con un total de 84 egresados de todas las generaciones desde 1999 (Santiago y Aguayo, 2018); su población era diversa, las primeras generaciones estaban conformadas por personas mayores que ya tenían un plan de vida hecho y que veían en la licenciatura una forma de conocer más, no pretendían dedicarse a ello; con el tiempo fueron incorporándose jóvenes egresados de media superior de diferentes estratos sociales que fueron formados como profesionistas que construyeran versiones nuevas acerca de la historia, por ello su área de acentuación fue la investigación histórica. Cabe precisar que no fue pensada para formar profesionistas para un campo laboral específico, sino historiadores (Santiago y Aguayo, 2018), lo que resultaba complicado en una ciudad cuya oferta laboral era primordialmente en el sector maquilador. La licenciatura siempre tuvo grandes índices de deserción, dado que algunos estudiantes veían en este programa una oportunidad de acceder a la universidad, para posteriormente cambiar a carreras con mayor demanda, o bien el perfil de ingreso no correspondía necesariamente con los estudiantes que ingresaban. También las condiciones socioeconómicas han sido un factor importante:

La mayoría de la gente de Juárez que estudia historia es mucho más pobre que la que estudia en Chihuahua, que viene de familias en las que no hay biblioteca en su casa, que no hay nada de esto, con urgencias económicas muy fuertes y no es posible que una gente así de la noche a la mañana la haga investigadora, para eso requiere una cultura general [Siller, 2019].

Los estudiantes de la licenciatura fueron creando sus propios espacios para compartir sus trabajos en una iniciativa llamada “Historia Expone” en el semestre de enero-mayo del 2005, impul-

sados inicialmente por las doctoras Guadalupe Santiago y Sandra Bustillos. Este evento continúa realizándose con la organización de los propios alumnos, que también invitan a externos de otras carreras e instituciones a participar. La idea principal era incentivar la investigación y propiciar, a partir de la práctica y exposición de sus trabajos, la participación en congresos y coloquios estudiantiles fuera de la UACJ.

En los últimos años la licenciatura se ha visto sometida a una serie de reflexiones en torno a qué rumbo debería tomar. Cuando fue necesario hacer cambio de programas curriculares, recientemente, se tomaron en cuenta estudios elaborados con base en la experiencia de los egresados (Santiago y Aguayo, 2018). Por una parte hay quienes pugnan porque se continúe privilegiando la parte de investigación, hay quienes ya no encuentran la perspectiva regionalista satisfactoria y, además, quienes piensan que, debido a la demanda, debería convertirse en una licenciatura enfocada a la docencia.

Te puedo hablar francamente, yo creo que cuando se agotó el tema de estudios regionales no supimos generar, bueno, yo no pude, generar un consenso de que deberíamos volcarnos a ser una licenciatura en enseñanza de la historia, que es lo que yo propongo desde hace diez años, estuvo muy bien cuando funcionó como historia regional, pero ya se agotó y además, en términos de comunidad ya no funcionaba; la gran mayoría, el noventa por ciento de nuestros egresados que siguieron la cuestión histórica trabajan en docencia, entonces yo proponía un esquema de hacer una licenciatura en docencia de la historia y una maestría en investigación de la historia, como es el modelo francés [...] pero no cuajó, no les gustó a los demás compañeros, ya no somos historia regional, pero todavía no aceptamos ser una licenciatura en docencia, yo creo que debimos tomar ese rumbo. Mis compañeros no aceptaron nunca esa parte de docencia, quizá lo vieron como rebajar el nivel, lo cual para mí no es cierto; entonces lo que ha pasado estos últimos diez años es perder el rumbo [Siller, 2019].

En cuanto a la oferta de posgrado en Historia en la UACJ, hay que destacar que casi a la par de la creación de la licenciatura se

presentó la posibilidad de auspiciar una maestría en convenio con la Universidad Iberoamericana. A partir del 30 de enero de 1998 se ofreció en las instalaciones del Instituto de Ciencias Sociales y Administración, coordinada por Consuelo Pequeño (Campbell *et al.*, 1999, p. 63). Dicha maestría contó únicamente con una generación, algunos de sus estudiantes eran trabajadores de la UACJ; no se le dio seguimiento, en parte por la dificultad de trasladar a la planta docente de la Ibero hasta Ciudad Juárez, por ello no se dio atención a los tesisistas y pocos se titularon.

Por otra parte, en el año 2010 se abrió en la UEHS de la UACJ en la ciudad de Chihuahua la primera maestría en Historia. Al inicio no se decidía si se iba a ofertar en Juárez o en la capital, pero se optó por esta última opción como una forma de tener presencia de la universidad en ese sitio y de reforzar la Unidad de Estudios Históricos. Había reticencia por parte de profesores para trasladarse a la capital a dar clases en la maestría. También se contrató para tal fin a nuevos tiempos completos destinados al proyecto de posgrado:

Ya estando en UACJ, nos enteramos Gustavo y yo que nuestra contratación aquí en Cuauhtémoc de dos historiadores tenía que ver con el proyecto que tenía en ese momento la universidad de echar a andar la maestría en el Centro de Estudios Históricos y que nosotros llegáramos a reforzar, que después ahí hubo cambio de administración y se les olvidó el propósito por el cual nos habían contratado [Sánchez, 2021].

Los integrantes de la primera generación de la maestría por una parte eran egresados de la licenciatura en Juárez, pero también hubo estudiantes que inicialmente habían estado en un curso propedéutico; algunos eran historiadores de formación, pero también había de variadas disciplinas: educación, derecho, antropología, ingeniería, etc., aunque de una u otra forma se vinculaban a la historia. De esa generación, casi todos se titularon y varios de sus trabajos fueron publicados, tres de los integrantes fueron reconocidos con el Premio Chihuahua en Ciencias Sociales por sus aportaciones en el área; otros se hicieron cargo de museos, archivos históricos e

instituciones vinculadas con la cultura; otros más se incorporaron a la docencia a nivel superior en la Universidad Autónoma de Chihuahua y en la ENAH, hoy Escuela de Antropología e Historia del Norte de México (EAHNM). La mayoría siguió desempeñándose en el ámbito académico.

En cuanto a la segunda generación de este posgrado, es necesario indicar que los alumnos que se incorporaron no eran historiadores de formación o profesionales de alguna área afín a las humanidades o ciencias sociales.

El perfil de la gente que entró, era muy distinto al perfil que usualmente yo había visto en mis compañeros de posgrado en historia, además los intereses no eran precisamente los más adecuados o afines a alguien que quiere desenvolverse en el área de historia [Sánchez, 2021].

Hubo pocos titulados y la segunda generación fue la última, el posgrado dejó de ofertarse en el 2014. Varias problemáticas salieron a relucir para explicar la falta de continuidad de este proyecto. Al cuestionar a uno de los docentes de la maestría en Historia por qué se dejó el proyecto, expresó:

¡Uff!, primero definitivamente el cambio de interés institucional [...] llegó un punto en el que simplemente perdió el interés por continuar apoyando el posgrado, [...] faltó que viniera más gente de Juárez profesionista en el área de historia [...] creo que la gente que estaba al frente del programa tomó malas decisiones porque se dio mucho, desde mi perspectiva, el compadrazgo, de invitar a gente a participar del programa, aunque no tuviera realmente el perfil, y eso a mí me pareció decepcionante. Luego empezaron a presionar con que la universidad no iba a apoyar ningún programa que no estuviera en el PNPC y finalmente desde arriba de manera vertical se dio el orden cuando se estaba promoviendo la siguiente generación. [...] El compadrazgo político también, no voy a mencionar nombres, pero desde el principio se vio eso muy claro, se decidió la dirección del programa a gente que tenía poco que aportar al programa, que su interés eran otras cosas [...] hasta se molestaba porque le llamaban para resolver las cuestiones del programa que jamás se atendían [...]

no había liderazgo [...] Después ya entró otra gente que no tenía tanto el perfil de historia [Sánchez, 2021].

Recientemente, a partir del 2019, comenzó a fraguarse la posibilidad de crear un posgrado interinstitucional en Historia en la ciudad de Chihuahua, valiéndose de la infraestructura de la UACH y de la ya consolidada academia de la UACJ; participaron del proyecto Alonso Domínguez, Dizán Vázquez, Juan Carlos Sánchez y Montiel Gustavo Herón, por parte de la Universidad de Juárez; por la UACH, Hugo Mendoza, Jesús Trujillo y Paola Juárez, además del apoyo de integrantes administrativos de la Dirección de Investigación y Posgrado. Por más de un año se estuvo planeando, pero no se concretó.

Simplemente fue echar al baúl de los recuerdos el proyecto de echar a andar la maestría en historia en Juárez y de ahí no se ha sacado, esto con lo que estuvimos colaborando con la UACH de crear un programa interinstitucional, la verdad es que lamentable, hicieron perder su tiempo a la gente de la UACH, a mí sí me emocionó mucho [...] iba a ser muy provechoso para el estado, pero la UACJ nunca lo tomó en serio, es decir Alonso, el padre Dizán, estaban muy interesados, pero fuera de ellos, cuando Gustavo y yo fuimos a Juárez nos enteramos que no, realmente se nos cayó el sueño, la idea era que “ah, díganles que sí y ustedes vayan para que se enteren, pero esto no va a ser”, o sea, celos institucionales de allá hacia la UACH, pero con poca perspectiva desde la UACJ de “bueno, no quiero abrirlo en colaboración con la UACH, pero porque yo tengo ese proyecto y ahí va caminando y va a ser así”, pero no, simplemente porque “no quiero un posgrado con la UACH, pero tampoco me interesa abrir un posgrado en historia aquí” [Sánchez, 2021].

De esa forma se cerró la oportunidad de crear un proyecto que sumara esfuerzos de distintas instituciones en el ámbito de la historia, que fuera provechoso para la entidad; se carece de trabajo en conjunto:

[...] hay una serie de pequeños lugares en donde ustedes pueden trabajar y se la pasan saltando de un lugar a otro y no hay “el” lugar

para hacer historia, eso, eso es lo que quiero decir, no hay, porque el Colegio de Chihuahua pues no, y como que la UACJ no ha logrado consolidarse como “el” lugar y tampoco ha surgido uno así, y ha habido bastantes iniciativas, pues [González de la Vara, 2021].

Queda mucho pendiente por hacer en cuanto a la disciplina. En el estado de Chihuahua es necesario realizar un ejercicio crítico en torno a lo que se ha hecho, debe realizarse una reflexión a partir de las problemáticas detectadas en el área. Por una parte, es evidente la necesidad de tener apoyo institucional y dar continuidad a los proyectos, es una constante manifestada por distintos actores en la disciplina; todavía hay más trabajo individual que colectivo, los cuerpos académicos no han podido encontrar puntos de acuerdo y suelen ser ejercicios de simulación para cumplir requisitos burocráticos:

Yo honestamente lo veo como un trabajo muy aislado, muy individual, que luego a veces, en el mejor de los casos, trata de buscar alguna forma de relacionarse con alguna red más grande; yo siento que prácticamente todos trabajamos aislados, de manera individual y luego, en el mejor de los casos, llegamos a buscar a ver con quién nos relacionamos, por eso casi no formamos parte de ningún grupo de trabajo [Dávalos, 2018, p. 250].

Es necesario también dar un impulso al trabajo de archivo y la forma como se trabaja; de acuerdo con el sentir de algunos entrevistados, sigue siendo mucho más estricto en instituciones de otras latitudes, por lo que es importante la atención al respecto en un contexto propicio en la entidad, en que se llevan a cabo cambios en la legislación de archivos y se emprenden proyectos de preservación de patrimonio documental. Además hay que revisar las políticas editoriales y de difusión del trabajo efectuado por profesionales en el área.

Así mismo es importante cuestionar lo que se ha hecho desde el enfoque regionalista, que ha sido el más extendido en la historiografía chihuahuense, pues como afirma Dávalos (2018), “no se ha hecho una revisión crítica desde este mismo espacio, que permita

comprender sus alcances y sus propios límites, como tampoco se ha logrado hacer una integración de estas historias regionales y su aportación a la historia nacional”.

Es fundamental además que los profesionales de la historia se apropien de los espacios que tradicionalmente han sido monopolizados por los cronistas y aficionados; esto es complicado ya que estos suelen tener mucha presencia al lado del poder político, pero es necesario también considerar que los historiadores profesionales no han podido aún establecer un vínculo con la sociedad. Hay que cuestionar también los canales de difusión y la forma de escribir historia para que no sea solo para leerse entre pares; cuestionar la función del historiador, su relación con la sociedad.

[hay] una especie como de caciquismo de la historia, entonces eso ha impedido que acabe de profesionalizarse la historia porque sigue teniendo en la parte oficial, y que es la que recibe apoyo, porque es la que le sirve a sus propósitos institucionales, se le ha dado mucho peso a los cronistas, a... usted sabe quiénes [...] Aquí el problema es que las obras emblemáticas de la historia de Chihuahua siguen siendo las obras de los cronistas [...] considero que la profesionalización de la historia en Chihuahua ha sido errática, no ha acabado de consolidarse, y eso, pues ha seguido dejando en manos de esta especie como de mafia de la historia ligada a las instituciones y al poder, a la parte institucional, política del estado y a quienes se encargan de la cuestión cultural, editorial y de difusión de la historia, en manos de los cronistas. Hay que reconocer otra cosa, a la gente le gusta la historia y el estilo de los cronistas, a la gente la historia académica le aburre y prefieren a los historiadores que crean una narrativa oficialista, una narrativa más fluida, literaria, que les cuente historias, que un libro académico.

La disciplina histórica en Chihuahua ha crecido sin hacer una reflexión sobre sí misma, que cuestione sus objetivos, sus logros o carencias, esto es de vital importancia para poder saber hacia dónde hay que ir, qué cosas es necesario corregir. A partir de esta reflexión es posible generar propuestas y rumbo para el fortalecimiento del área.

## REFERENCIAS

- Campbell, W., Loera, M., Padilla, H., y Pequeño, C. (1999). *Universidad Autónoma de Ciudad Juárez los primeros 25 años*. Ciudad Juárez: UACJ.
- Chávez, J. (2020, abr. 15). Entrevista realizada por Paola Juárez. El Paso, Texas.
- Dávalos, H. (2018). *Una etnografía sobre la construcción del conocimiento histórico en el estado de Chihuahua* [Tesis de grado]. CIESAS, Guadalajara.
- González de la Vara, M. (2021, abr. 14). Entrevista realizada por Paola Juárez. Zamora, Michoacán.
- León García, R. (2021, abr. 17). Entrevista realizada por Paola Juárez. Ciudad Juárez, Chihuahua.
- Montano, G. (2009). El proceso de formación del Programa de Historia en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. *Cuadernos Fronterizos*, (12), 60-63.
- Sánchez Costa, F. (2013). *A vueltas con el pasado. Historia, memoria y vida* (pp. 185-211). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Sánchez Montiel, J. C. (2021, abr. 16). Entrevista realizada por Paola Juárez. Cuauhtémoc, Chihuahua.
- Santiago, G., y Aguayo, M. (2018). *El seguimiento de egresados de la licenciatura en Historia. Percepción de su formación académica y oportunidades de cambio y mejora para el Plan de estudios*. Ponencia XIII Encuentro Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos (RENALIHCA).
- Siller, P. (2019, nov. 4). Entrevista realizada por Paola Juárez. Ciudad Juárez, Chihuahua.
- Trujillo, J., Pérez, F., y Hernández, G. (2011). La investigación historiográfica en Chihuahua: un balance preliminar. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2(2), 5-14. Recuperado de: [https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie\\_rie\\_rediech/article/view/532](https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/532).
- Vázquez, D. (2020, abr. 20). Entrevista realizada por Paola Juárez. Chihuahua, Chihuahua.

TRAYECTORIAS,  
ACTORES Y MAGISTERIO



# EL MAGISTERIO POBLANO DE LOS AÑOS VEINTE: DIFERENTES VÍAS DE SOBREVIVENCIA ANTE SU DEPLORABLE SITUACIÓN ECONÓMICA

Estela Munguía Escamilla

En este capítulo pretendemos mostrar la situación económica en que se encontraba el magisterio poblano en los años veinte, así como las formas de lucha que los maestros siguieron para enfrentarla.

En los primeros años de la década de los veinte del siglo XX, la situación del magisterio nacional y local fue sumamente aflictiva debido al retraso en el pago de sus salarios. Los presupuestos federales se veían sometidos a crisis constantes por el desajuste económico que trajo consigo la Revolución, así como la inestabilidad política del país y las rebeliones armadas (Vaughan, 1982, p. 262). De allí que gran parte del presupuesto de educación se utilizara para otros fines, como era el traspaso de fondos para usos militares y políticos, reparación de escuelas, entre otros, pero menos para pagar salarios.

Esta situación no era novedosa para los profesores. Desde el gobierno de Venustiano Carranza (1917-1920), quien encomendó la administración de las escuelas primarias a los municipios, los maestros siempre andaban de la “seca a la meca” tratando de arreglar el pago de sus sueldos, pues los ayuntamientos carecían de fondos para pagárselos (Linas, 1979, p. 95).

Por esta causa, en 1918 los maestros de la ciudad de México atravesaron por una de sus épocas más difíciles, que los llevó a lanzarse a la huelga y a arrebatos de desesperación entre algunos de ellos.

Esta huelga magisterial era la primera que ocurría en el país. Tras varios días de sostenerla, los huelguistas fueron derrotados por falta de solidaridad y desorganización del gremio. Un artículo titulado “Los parias de la sociedad” retrata la situación de los maestros de la época:

El gremio que más ha padecido durante la revolución es sin duda alguna el de los maestros, pues de nada sirve que se cambien regímenes y se sucedan uno tras otro ayuntamiento y autoridades, pues el mal perdura a través de todos los cambios, y a los maestros se les trata con desprecio, se les hostiliza, se les formulan infinidad de promesas que jamás se les cumplen, se les niega o retarda su mezquino sueldo, y luego se les exige impecable competencia, erudición, etc. [Excélsior, 1921].

La situación de los maestros poblanos no era distinta de la hasta aquí indicada, por ejemplo: en enero de 1919, mientras el Congreso legislativo de Puebla discutía quién debería sostener las escuelas de instrucción primaria, si el municipio o el gobierno del estado, los profesores no podían ser pagados, con el consiguiente perjuicio (ACEP, 1919a).

La municipalización de la educación desapareció con la caída del gobierno de Carranza. El presidente De la Huerta dispuso que la Universidad Nacional, como Departamento Universitario, se constituyera en el organismo destinado a la orientación y vigilancia de la educación de todo el país (Vázquez, 1975, p. 156). Sin embargo, las perspectivas de mejora para los maestros eran casi nulas por lo exiguo de los sueldos, el retraso y/o falta de pago y empleo. Asimismo, no tenían derecho a pensión de retiro, ni plan de seguro de vida, ni existía un sistema organizado que rigiera el escalafón (Raby, 1974, p. 110). En fin, los maestros carecían de cualquier

garantía al comenzar los años veinte, consiguiendo solo algunas finalizando la década, como por ejemplo la Ley de Estabilidad de Magisterio Federal (1928), precepto que garantizaba a los profesores su empleo, pudiendo solo ser suspendidos mediante juicio, en el que actuaban tanto representantes del mismo magisterio como autoridades escolares (Sáenz, 1928, p. 28).

Seguramente la mencionada ley se expidió para contrarrestar las arbitrariedades de que eran objeto los maestros en su trabajo, pues antes de dictarse esta medida los maestros, nombrados por inspectores de educación, podían ser despedidos o transferidos casi a voluntad. En Puebla era el gobernador del estado quien nombraba a los directores y profesores de las escuelas primarias oficiales, a propuesta de la Junta de Educación Primaria (ACEP, 1919b, p. 16).

En 1921, con apoyo del presidente Obregón, se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), obteniendo hasta entonces los presupuestos más elevados en el renglón educativo. También se aprobó la iniciativa de federalización y respeto a las legislaciones en los estados, lo que significaba que la federación tendría injerencia únicamente en las escuelas que creara en las entidades, siendo estas libres de legislar y mandar en las propias (Vázquez, 1975, p. 156), circunstancia explotada por los gobiernos poblanos para apoderarse del pago de los salarios devengados por los profesores.

Los maestros poblanos a menudo se enfrentaron a situaciones muy dramáticas al no tener la seguridad de que el gobierno les pagaría sus salarios, hecho que sucedió en diversas ocasiones.

Tratando de resolver de alguna manera su situación, recurrieron a todo tipo de gestiones administrativas ante los gobiernos locales y federales, acogiéndose también a diferentes vías de sobrevivencia e intentando formas de lucha poco comunes entre el magisterio de aquellos años, como fue la huelga.

El objetivo de este escrito es precisamente dar a conocer la deplorable situación económica prevaleciente entre los maestros de Puebla en los años veinte, situación característica de ese periodo no solo en esta localidad, sino también en otros lugares del país.

Para elaborar este trabajo hemos recurrido a fuentes documentales, orales, bibliográficas y hemerográficas. Entre las primeras se encuentran el Archivo General de la Nación (fondo Presidentes, ramo Obregón/Calles), el Archivo del Congreso del Estado de Puebla, el Archivo de la SEP en Puebla y el fondo personal del profesor Juan F. Cadena. También en su momento entrevistamos a algunos maestros de la época.

En cuanto a las fuentes hemerográficas consultamos varios periódicos, entre ellos se encuentran el local *La Opinión* y los diarios nacionales *Excélsior*, *El Universal* y *El Heraldo*.

## EL CASTIGO SALARIAL: UNA CONSTANTE

### DEL GOBIERNO POBLANO HACIA EL PROFESORADO

Los años veinte del siglo XX representan un periodo difícil para los profesores de instrucción primaria de las escuelas oficiales de la ciudad de Puebla, en cuanto a la lastimosa situación económica que tuvieron que resistir.

A lo largo de 1921-1929 fue de lo más frecuente que a los maestros se les adeudaran no una sino varias decenas de sueldo,<sup>1</sup> lo que creó críticas condiciones económicas en el magisterio.

Entre las causas que influyeron decisivamente para mantener esta situación se encontraban el desinterés y la desorganización de los ayuntamientos y el gobierno del estado respecto a las instituciones educativas existentes (ACEP, 1921), lo que se tradujo en una desatención hacia los maestros y en la desviación de los recursos para fines ajenos a la educación. Este proceder se reflejó en anormales disposiciones económicas de los presupuestos de ingresos y egresos que manejaba el estado, del que dependía el pago de los salarios.

Momentos ilustrativos del incumplimiento en el pago a los maestros fueron: junio de 1921, cuando se les adeudaban cuatro

---

<sup>1</sup> A principios de los años veintes el pago de salarios a los maestros se efectuaba cada diez días (una decena); a partir de 1929 cada quince, como es usual hoy en día.

decenas; en julio de 1923 fueron siete; en diciembre de 1925 más de once; en diciembre de 1926 ocho, y a fines de 1929 dos quincenas.

En junio de 1921 la situación económica del profesorado se tornó aflictiva al no pagarles más de cuatro decenas de salarios. Esta vez los maestros poblanos, después de recurrir a las instancias gubernamentales locales y no ser atendidos, se dirigieron al jefe de la nación para que les brindara ayuda. El general Obregón contestó en forma positiva a los maestros, poniendo a su disposición, por medio de la Jefatura de Hacienda y en calidad de préstamo, la cantidad de quince mil pesos para que cubrieran sus más imperiosas necesidades, a reserva de que continuaran las gestiones relativas al pago de sus decenas por conducto del gobierno poblaro (AGN, s.f.b). En ese año los maestros recibían un salario de \$4.00 diarios, lo que hacía mensualmente \$120.00. Con la ayuda de la federación le tocó a cada profesor \$58.00, cantidad que obviamente no cubrió todas sus necesidades.

La medida adoptada por los maestros de la ciudad de Puebla de recurrir pecuniariamente a instancias superiores al gobernador se nos presenta como singular, pues no se repitió en el resto del periodo de estudio; a ello contribuyó la prohibición que el gobernador en funciones, José María Sánchez, hizo al profesorado para que no se volvieran a hacer gestiones de esa índole ante la federación para obtener el pago de los sueldos, ya que con ello se establecían “funestos precedentes”, prometiendo que procedería cuanto antes a cubrir los salarios devengados.

Claro que lo anterior se quedó en promesa, puesto que para el 10 de julio de 1923 se adeudaban a los maestros siete decenas, y para agosto el gobierno, tratando de “resolver” de alguna manera la crisis financiera del presupuesto de egresos, recurrió al cesamiento de los profesores inconformes con su política. Además ordenó, mediante decreto, que nuevamente funcionara el presupuesto de 1920 para pagar al magisterio, lo que equivalía a rebajar los sueldos de los maestros a \$2.75 (AGN, s.f.a). No sin resistir, los profesores claudicaron, aceptando en agosto la rebaja salarial (AGN, s.f.b),

pero ni así se les cubrieron oportunamente sus salarios. El adeudo a los maestros se volvió un mal endémico en la entidad.

Casi al finalizar 1925 los maestros volvieron a enfrentar un problema salarial; esta vez se les adeudaban tres meses y medio de salario (once decenas, equivalentes a un total de \$112,000), cantidad que ninguno de los gobiernos anteriores llegó a deber al magisterio (FP-JFC, 1925d).

Al dirigir un mensaje escrito al Congreso de la Unión, los profesores manifestaron que la falta de pago no estaba justificada puesto que los ingresos destinados al ramo de instrucción primaria eran suficientes para cubrirlos, máxime que en ese año habían entrado a las arcas gubernamentales más recursos, en virtud de nuevos impuestos y entradas extraordinarias;<sup>2</sup> argumentaron que el fondo de instrucción había registrado un aumento considerable.

Sin embargo, ni la observación hecha ni entrevistas con el gobernador lograron que los fondos destinados a la educación se dedicaran exclusivamente a su propósito, como lo prometió el 24 de septiembre el mandatario en turno, Claudio N. Tirado, ocasión en que también declaró que por “exigencias políticas” se había visto obligado a disponer de los fondos de instrucción para uso distinto del legal. El resultado fue que al finalizar diciembre de 1925 se les debía a los maestros de la capital poblana quince decenas de salarios vencidos (FP-JFC, 1925a).

Pero la postura del gobierno de Tirado no paró tan solo en el adeudo de salarios; tratando de eludir responsabilidades, el primero de enero de 1926 acordó el “cese global” de los maestros de educación primaria de la ciudad, quienes habían buscado el apoyo en el Congreso local, al juzgar ilegal dicho acuerdo porque contravenía un precepto de la Ley de Educación vigente en virtud del cual los maestros no serían cesados sin causa justificada, y porque acusaba no otra cosa que una maniobra tendiente a privarlos de la mitad

---

<sup>2</sup> Se refiere a la llamada “Reorganización Hacendaria”, puesta en vigor por el gobernador Claudio N. Tirado en marzo de 1925.

de su sueldo que justamente les correspondía por el periodo de vacaciones en puerta.<sup>3</sup> Asimismo los profesores manifestaron a los diputados que en la historia de los gobiernos anteriores nunca se había sentado semejante precedente. Pero de nada sirvieron las presiones, el gobernador se limitó a contestar que “ya se estudiaba su caso y que se resolvería dentro de las circunstancias económicas que prevalecían en ese momento en el Fisco del Estado” (AGN, s.f.a).

Lo que podemos constatar es que hacia septiembre de 1926 la hacienda pública no se había reorganizado todavía, y el acuerdo de pago a los maestros “seguía en estudio”, ya que les adeudaban de nueva cuenta ocho decenas, además de los cinco meses del año anterior, que hasta esos momentos no habían sido cubiertos (FP-JFC, 1926b).

Cabe preguntarse qué estaba pasando en realidad con los fondos públicos, pues los maestros, para apoyar su petición de ayuda, señalaron la elevación de ingresos de la administración en funciones; tenían la seguridad de que la partida para instrucción había aumentado con un beneficio más o menos de treinta y cinco mil pesos, importe suficiente para cubrir el vencimiento mensual de sus salarios (FP-JFC, 1926d), los que en total se elevaban a \$22,433.95.<sup>4</sup>

La respuesta que buscamos quizá está en el destino que dio a los fondos de instrucción el gobernador Claudio Tirado, quien fue acusado por el diputado federal Gonzalo Bautista ante el Congreso de la Unión de tener en bancarrota económica al estado después

---

<sup>3</sup> Durante los años veintes los periodos vacacionales se reformaron y fueron indicados por el reglamento de 1922: el primero sería de diez días determinado por la Junta Directiva de Educación Primaria durante la primavera de cada año; el segundo de dos meses, diciembre y enero. También quedó establecido que en las primarias del estado el año escolar sería de diez meses dividido en tres lapsos: el primer periodo abarcaría del primero de febrero al 10 de mayo; el segundo, del 11 de mayo al 20 de agosto, y el tercero, del 21 de agosto al 30 de noviembre.

<sup>4</sup> Se pagaban 36 directores a \$6.00 cada uno por día; 109 maestros ayudantes a \$4.50; cinco profesores de escuelas rudimentarias a \$3.00; un celador a \$3.50; tres secretarías a \$3.50; dos mozos a \$1.50 y 19 mozos más a \$1.00.

de un año de haber recaudado \$4,800,000.00 que fueron “a parar a su tesorería particular” (FP-JFC, 1926g). Desafortunadamente no podemos constatar la veracidad de tal acusación, pero cabe aclarar que la mayoría de los contribuyentes dijeron estar al corriente en sus pagos, y solo los pequeños agricultores expresaron estar atrasados en sus cuotas “por la ruina en que se encontraba la agricultura”, como lo manifestó la Cámara Agrícola Nacional de Puebla (FP-JFC, 1926d).

Para fines de 1926 la deuda a los maestros había aumentado considerablemente, pues solo por lo que hacía al año escolar en curso se les adeudaban sueldos correspondientes a la mitad de la tercera decena de julio hasta el mes de noviembre, adeudo sobre el cual el gobernador Tirado pidió a los maestros que mandaran a la tesorería su liquidación para cotejarla con la oficial y pagarla en el acto. Con la esperanza de ver cubierto el atraso, los maestros hicieron rápidamente la liquidación, firmando de conformidad; sin embargo, el pago nunca se hizo efectivo, pues solo se trató de una maniobra empleada por el gobernador para presentar al presidente Calles las nóminas al corriente y aparentar la solución del problema, estrategia que en señal de recriminación fue calificada por el diputado Vicente Lombardo Toledano como un “golpe de audacia” (FP-JFC, 1926e).

Pero la falta de pago de salarios a los profesores de la ciudad duró algunos años más, aunque hacia diciembre de 1929 se aprecia por parte del gobierno de Leónides Andrew Almazán cierta disposición para solucionar el adeudo de dos quincenas de salario al magisterio, al ordenarle al Recaudador de Rentas de la Tesorería General del Estado dar pequeños abonos a los maestros, a pesar de la crisis del erario “como consecuencia de la mala administración de los gobiernos anteriores y la resistencia mostrada por los causantes para cubrir sus contribuciones” (FP-JFC, 1929-1930), aseveración que puede ponerse en duda, ya que las Cámaras locales de Comercio, de Propietarios, Agrícola Nacional y el Centro Industrial Mexicano

(CIM) aseguraban estar al corriente en cuanto a contribuciones prediales, “pues era verdaderamente imposible atrasarse en los pagos ya que desde luego eran notificados de embargo y se llevaba a cabo el procedimiento” (FP-JFC, 1930).

En realidad, el castigo salarial al magisterio poblano fue levantado hasta la gestión del gobernador Maximino Ávila Camacho (1937-1940), cuando el pago al profesorado se realizó puntualmente (Zerón, 1983).

### LOS MECANISMOS DE SOBREVIVENCIA

Aunque de manera somera, en este apartado queremos señalar las principales vías de sobrevivencia utilizadas por los maestros de la ciudad de Puebla para no morir de hambre durante los prolongados periodos en que no recibían un solo centavo de salario devengado.

La preocupación diaria de los maestros pasaba por preguntarse: “¿De dónde podrían obtener el sustento de sus hijos, de sus madres, de sus hermanos y de ellos mismos?” (FP-JFC, 1925b).

Antes de indicar algunos mecanismos de subsistencia, queremos señalar que estos eran adoptados en mayor o menor medida por los docentes, dependiendo de la posición que ocuparan los maestros dentro de sus hogares, pues no era lo mismo ser maestro o maestra “hijo de familia”, que “cabeza de familia” con la responsabilidad de solventar los gastos inherentes a esta condición, en la cual se hallaban la mayoría de los profesores y profesoras de Puebla.

Entre los recursos más comúnmente utilizados en esos años se encontraba el endeudamiento personal. Al carecer de recursos económicos, los maestros se veían en la necesidad de requerir préstamos de dinero o pedir “fiado”; prestaciones que en primera instancia eran facilitados por parientes, amigos o hasta tenderos, lecheros, entre otros. Pero al transcurrir el tiempo y no ser saldado el adeudo contraído y acumulado, eran negados, con el consiguiente descrédito y desesperación del magisterio (Ramos, 1983a).

El empeño de objetos personales fue otra forma empleada por los profesores de Puebla para solventar mínimamente sus más imperiosas necesidades (Merlo, 1983a). También los profesores se ocuparon en trabajar en labores distintas a su profesión durante sus tiempos libres y con fines pecuniarios, pero en realidad fue lo menos común (Martínez, 1983).

Asimismo, algunos maestros recurrieron a la venta de sus nóminas a “coyotes” sin escrúpulos, quienes las pagaban a precios reducidísimos (AGN, 1925a).

Situación desesperada, como la de finales de 1925, dio lugar a que la mayoría de los profesores, impulsados por urgentes necesidades, vendieran sus haberes por la mitad de su valor, a pesar de lo cual ninguna intervención del gobernador en funciones surgió para remediar el adeudo de salarios a los maestros, aún sabiendo que “sin razón legal ni moral padecían cruelmente los rigores del hambre, las desesperaciones de la miseria y las humillaciones del desprecio” (FP-JFC, 1925c), como cuando 80 maestros fueron lanzados de sus casas por no tener dinero para liquidar sus acrecentadas rentas (Merlo, 1983b).

Durante 1925 los maestros también sufrieron situaciones embarazosas, al tratar de resolver de alguna manera sus precarias condiciones económicas para adquirir sin costo para sí y sus familiares los medicamentos que aliviaran sus enfermedades. Con esta finalidad integraron un “comité de ayuda”, encargado de ir de botica en botica, pidiendo regaladas, o casi “mendigadas”, las medicinas recetadas en algunas consultas médicas conseguidas gratuitamente. La actitud adoptada por los establecimientos visitados casi siempre era negativa y a veces hasta insultante (Ramos, 1983b).

Todos estos padecimientos y contrariedades fueron soportados por los maestros de la ciudad, con tal de proveerse de lo indispensable para sobrevivir, mientras esperaban el pago de sus salarios adeudados por el gobierno. Y así se lo expresaban al mandatario local:

¿Es posible que nuestra función como educadores sea TAN DESPRECIABLE, que no merezcamos la MENOR CONSIDERACIÓN OFICIAL.?” –Deseamos muy vehementemente que usted Fije su atención en nosotros y medite un poco en la realidad de nuestras amarguras. ¿Podremos seguir esperando que nuestros sueldos sean pagados? YA NO QUEREMOS PROMESAS, SEÑOR GOBERNADOR, que con PROMESAS NO PODEMOS VIVIR, CON PROMESAS NO PODEMOS SATISFACER NUESTRAS NECESIDADES, CON PROMESAS no podemos matar el hambre de nuestras familias, le pedimos hechos prácticos, hechos positivos, que se nos dé el dinero que se nos adeuda; lo pedimos no por exigencia, no por rebeldía sino porque la miseria nos apremia a solicitar los sueldos que hemos devengado mediante nuestro trabajo [sic] [FP-JFC, 1926a].

Entre otras cosas, es importante señalar la fidelidad demostrada a su profesión por los maestros poblanos de esa época, pues sabemos que todavía en momentos difíciles no dejaban de asistir a las escuelas primarias para impartir clases, aun cuando manifestaban dirigirse:

... a la escuela con insignificante lastre alimenticio, dejando la tristeza y la frialdad en nuestra casa para regresar al medio día sin llevar con qué satisfacer medianamente el hambre. ¡Cuántas otras ocasiones la enfermedad se ha cebado sobre nuestras familias y no hemos tenido dinero para las atenciones médicas que son indispensables! ¡Cuántos de nosotros con la ropa y el calzado casi destruido nos dirigimos a la escuela a seguir el camino de nuestro deber y cuantas veces al pensar en lo triste de nuestra situación la más amarga desesperación viene a nuestro ser cuando vemos y sabemos que muchos altos empleados de gobierno tienen lo suficiente y hasta sobrante, no sólo para sus necesidades primordiales, sino para lo superfluo! [FP-JFC, 1926e].

La ayuda pecuniaria federal como mecanismo de sobrevivencia para los profesores funcionó contadas veces, como sucedió en 1921 y 1923, ocasiones en que el presidente de la República y el ministro de Educación, respectivamente, enviaron recursos económicos. También algunos sectores de trabajadores les brindaron apoyo moral y económico durante las huelgas de 1923 y 1925, pero estos fueron relativos, ya que no solucionaron sus carencias.

## LA HUELGA: UNA FORMA DE LUCHA DIFERENTE

Durante julio de 1923 y abril de 1925 podemos percibir intentos de organización hacia el interior del magisterio para hacer frente a la política intransigente y represiva que venían ejerciendo los gobiernos locales en contra del gremio.

Durante la década de los veinte, los años señalados son los dos únicos momentos en que los maestros de la ciudad de Puebla decidieron lanzarse a una forma de lucha diferente a las emprendidas hasta entonces, la huelga, como forma de presión para que el gobierno del estado de Puebla accediera a sus demandas económicas, pero sobre todo, en 1925, a sus intereses de tipo sindical.

La huelga magisterial de 1923 fue el primer movimiento huelguístico del que tenemos noticia en Puebla. La causa principal del estallamiento se debió al atraso en el pago de siete decenas de sueldo, que en diferentes épocas se habían retenido. El primer gobierno de José María Sánchez les había quedado a deber dos decenas, otra el de Luis Sánchez Pontón, y cuatro el gobierno en funciones de Froylán C. Manjarrez (SEP, 1924). Los maestros, además de demandar el pago puntual de sus sueldos, pedían que estos no se rebajaran como pretendía el gobernador, quien argumentaba las dificultades del erario. También demandaban que no se efectuara el “reajuste de personal” que el gobierno pretendía para proveer de maestros a los pueblos de la entidad.

Otra de las solicitudes realizadas al gobernador fue la reinstalación de varios maestros que habían sido cesados por haber promovido el pago de sus salarios devengados; en realidad, no creemos que el hecho de solicitar que se les pagara el importe de sus honorarios adeudados hasta ese momento fuera motivo de cese, o el argumento del gobernador de “no creer cuerdo obligar a ningún servidor público a seguir sufriendo la penuria de aquellos días” (ASEP-Pue., 1923), pues no solo un reducido número de maestros, sino todo el magisterio hubiera sido susceptible de cesantía.

El 9 julio de 1923 la mayoría de los profesores de las escuelas públicas celebraron una junta en el Instituto José Manzo<sup>5</sup> para discutir lo relacionado con el pago puntual de sus sueldos y la cesantía de algunos de ellos. Con anticipación habían enviado al gobernador en funciones, Froylán C. Manjarrez, un memorial en el que le pedían que les pagara puntualmente y se repusiera en sus puestos a los docentes cesados.

En relación con el primer punto, el gobernador expresó a los representantes magisteriales la incapacidad de su gobierno para cubrir sus sueldos a tiempo debido a la crisis económica que atravesaba el erario público; en cuanto al segundo aspecto les informaba que no lo tomaría en cuenta ya que la solicitud que se le había entregado estaba planteada en términos enérgicos, con conceptos irrespetuosos para el gobierno local. Esta respuesta provocó entre los profesores una acalorada discusión que desembocó en acordar la huelga general de profesores en toda la entidad, en vista de que el gobernador no accedía a sus peticiones.

La huelga iniciada el 9 de julio de 1923 contó a nivel local con el apoyo del gremio ferrocarrilero, que ofreció, por medio de sus representantes, ayuda moral y económica a los maestros. La Federación Obrera Potosina y la Liga Nacional de Maestros de Orizaba también les brindaron solidaridad moral enviando telegramas al presidente de la República (El Heraldo, 1923; AGN, 1923a). Por su parte, el gobernador Manjarrez calificó al movimiento de “acto violatorio” contra la Constitución, por tratarse de “servidores públicos”.<sup>6</sup>

No obstante, tratando de resolver el conflicto, el 15 de julio propuso a los maestros huelguistas pagarles tres de las decenas que se les adeudaban y el resto a plazo razonable, emplear de nuevo

---

<sup>5</sup> El Instituto José Manzo estaba conformado por las escuelas primarias oficiales Leona Vicario y Juan N. Méndez en la ciudad de Puebla.

<sup>6</sup> Como veremos, este argumento será de los más empleados contra la huelga magisterial.

a los maestros cesados con sus excepciones, y no rebajarles los sueldos por ningún motivo.<sup>7</sup> Esta concesión la hizo gracias a la intervención del ministro de Educación nacional José Vasconcelos, quien se ofreció para gestionar la ayuda de \$6,000.00 mensuales de la federación, suma que sería destinada a cubrir el déficit que el gobierno de Puebla tenía con el presupuesto de instrucción, pues la tesorería del estado solo disponía de \$24,000.00 al mes para cubrir los sueldos, que en conjunto sumaban un total de \$30,000.00 (SEP, 1924, p. 185).

Después de sesionar acaloradamente hasta las cuatro de la mañana del 15 de julio, los maestros determinaron aceptar las propuestas del gobernador, dando por terminada la huelga (El Herald, 1923). El resultado no podríamos calificarlo de exitoso para el magisterio poblano, pero sí de favorable, ya que algunos de sus objetivos se vieron concretados, además de haber constituido la primera manifestación de lucha diferente emprendida hasta entonces por los maestros, la huelga.

El número de maestros suspendidos lo desconocemos, pues en una protesta enviada por los maestros orizabeños al presidente Obregón manifestaban que “en número de cuatro fueron atropellados y cesados en su empleo los profesores” (AGN, 1923b). Por otra parte, terminada esta huelga, en un diario nacional se informó que el Ejecutivo de Puebla había resuelto “reponer en sus empleos a los maestros separados, a excepción de seis de ellos quienes serían comisionados a escuelas de otras ciudades del estado” (El Herald, 1923). Así, pues, se habla de cuatro, pero también de más de seis maestros cesados.

En abril de 1925, entre los móviles que impulsaron al profesorado a declarar otra huelga encontramos nuevamente la impunidad en el pago de salarios y el reajuste de los mismos, debido a un “plan de economías” trazado por el Ejecutivo local, aunque

---

<sup>7</sup> Los sueldos que los mentores venían disfrutando eran de \$6.00 diarios para directores y \$4.50 para los maestros ayudantes. El gobernador había propuesto rebajarlos a \$4.00 y \$3.33 respectivamente.

la causa principal del movimiento fue el desconocimiento de su organización sindical.

Los maestros habían obtenido su registro como “Sindicato de Profesores de Educación Primaria de Puebla” en junio de 1924, con la salvedad del artículo 171 del Código de Trabajo en vigor en el estado, el cual solo reconocía personalidad jurídica a sindicatos de “trabajadores” (ACEP, 1925), limitación aprovechada por el gobernador Claudio N. Tirado para desconocer al joven sindicato, así como sus demandas, en vista de haber sido formuladas por “profesores sindicalizados”. La actitud asumida por el gobernador Tirado era una muestra de la arbitrariedad que se podía ejercer contra los maestros, al no ser considerados “trabajadores”, por ende sujetos a las disposiciones gubernamentales (La Opinión, 1925b).

Por su parte los maestros, tratando de que subsistiera el reconocimiento oficial de su sindicato, buscaron el apoyo de la organización a la que estaban adheridos, la Confederación Sindicalista del Estado de Puebla, miembro de la CROM nacional (La Opinión, 1925a), la organización más fuerte y combativa en esos años. Es precisamente este hecho el que le confiere suma importancia a la huelga de 1925, conflicto que la “Sindicalista” apoyó con el estallamiento de otra huelga, ahora de carácter general y aún en contra del Comité Central de la CROM, que declaró ilícito el movimiento solidario emprendido el 23 de abril de 1925 (El Universal, 1925a). Es pertinente señalar que a partir de esta política de imposición del Comité Central de la CROM empezaron a surgir desacuerdos entre la CROM nacional y la local, culminando en 1929 con la ruptura (Excélsior, 1929).

La huelga general decretada por la Sindicalista contó con la solidaridad de obreros textiles de Puebla, San Martín Texmelucan, Tehuacán y Tlaxcala, así como trabajadores de artes gráficas, molineros, panaderos y trabajadores de los establos; en fin, todos los sindicatos adheridos a la CSEP-CROM (El Universal, 1925a).

En los primeros días de lucha la correlación de fuerzas favoreció a los elementos huelguistas al seguirse solidarizando diversas organi-

zaciones, entre las que se contaron la Confederación de Sociedades Ferrocarrileras de la República, la Asociación de Maestros Tamaulipecos, la Federación Sindicalista de Profesores Veracruzanos y la Confederación General de Trabajadores (AGN, 1925a).

Con ayuda de los líderes de la Sindicalista, los maestros organizaron un “Comité de huelga” con un delegado por cada escuela participante, además de comités de recursos materiales, distribución y difusión y propaganda (Martínez, 1983). Mientras tanto, el gobernador Tirado dio cuenta al gobierno federal de la situación prevaleciente en Puebla y pidió apoyo. El presidente Plutarco Elías Calles respondió que “enterado de la injustificada huelga ya daba instrucciones al jefe de Operaciones Militares del estado de Puebla para que le brindara protección, con la finalidad de que el orden público no fuera alterado” (AGN, 1925a). Pero a pesar de tensiones y días violentos, por los piquetes de tropas que patrullaban constantemente la ciudad, la huelga general continuó.

Empero, varios fueron los factores que influyeron para que la correlación de fuerzas se orientara en contra de los huelguistas. Entre ellos encontramos la hostilidad desplegada hacia el movimiento por el gobierno, utilizando la represión militar, y su intransigencia a reconocer al Sindicato de maestros. Igualmente la decisión del presidente de la República de no intervenir en la resolución del movimiento por “juzgar anticonstitucionales e injustificados los motivos que lo originaron” (AGN, 1925b). Contó también la inconformidad de un pequeño grupo de profesores inconformes con la huelga, en su mayoría directores de escuela (Martínez, 1983).

Todos estos hechos y la carencia de fondos para sostener la movilización influyeron para que la desmoralización se fuera apoderando de los huelguistas. Agrupaciones que hasta esos momentos apoyaban la huelga se desligaron, dispuestas a reanudar sus labores, como fue el caso de los panaderos, molineros y trabajadores de establos (El Universal, 1925b), con lo que se afectó la fuerza sindical y se contravinieron las órdenes del Consejo Ejecutivo Federal de la Sindicalista de no suspender la huelga (Excélsior, 1925b).

Por otra parte, el secretario general de la CROM se dio a la tarea de enviar telegramas circulares a todas las agrupaciones obreras del estado de Puebla y de las entidades cercanas, como Veracruz, Tlaxcala y Oaxaca, enterándolas de la reprobación del Comité Central y recomendando que por ningún motivo se secundara la huelga (El Universal, 1925b), orientación seguida por tranviarios, electricistas y obreros de las fábricas textiles de Atlixco, trabajadores que desistieron de ir a la huelga (Excélsior, 1925a). Solo los profesores y algunos obreros de fábricas textiles cercanas a la ciudad se mantuvieron hasta el último momento en pie de lucha (El Universal, 1925c).

Una delegación de maestros y obreros se presentó el primero de mayo ante el gobernador para manifestarle su resolución de dar por terminada la huelga. Los obreros reanudarían las labores el día siguiente y los profesores fueron presionados para “renunciar en masa”. El representante magisterial del movimiento, profesor Salvador Lobato, en dicha entrevista manifestó que los “maestros no pretendían rehuir ninguna responsabilidad que hubieran contraído por la huelga y sus consecuencias”, y en la misma ocasión el gobernador ratificó su criterio de la no sindicalización tratándose de empleados y funcionarios públicos (Excélsior, 1925c).

Así se derrotó esta huelga que, a pesar de la justeza de sus demandas, no encontró la estrategia adecuada para hacer frente a la represión gubernamental ni a la imposición de la dirección nacional de la CROM.

Contra la adversidad, quince mil huelguistas que brindaron solidaridad a doscientos maestros, nada pudieron hacer. En lo inmediato, las funestas consecuencias las sufrirían sobre todo los profesores. Con las renunciadas masivas se frustró toda aspiración de sindicalización, quedando desarmados frente a las arbitrariedades de los posteriores gobiernos poblanos.

## COMENTARIO FINAL

Podemos señalar que la situación económica vivida por el magisterio de Puebla en los años veinte fue pésima, deplorable, en vista del constante adeudo y retraso en el pago de sus salarios por parte de los gobiernos que se sucedieron en la entidad poblana. Las administraciones en funciones invariablemente alegaban la bancarrota del erario público, argumentando malos manejos de sus antecesores y demoras de los contribuyentes, pero nada se decía sobre los presupuestos de instrucción que se dedicaron a otros fines.

Factores que también contribuyeron a empeorar las condiciones de los profesores fueron la rebaja de salarios y el cese de personal, disposiciones tomadas con la finalidad de desconocer totalmente las deudas pendientes y el pago de periodos vacacionales que legalmente correspondían a los maestros, quienes incluso sufrieron hasta el engaño, al firmar nóminas de pago sin hacerse efectivo este. Solo en contadas ocasiones el magisterio poblano recibió ayuda económica del gobierno federal.

El hecho de que los maestros buscaran diversas vías de sobrevivencia sin abandonar su misión docente nos demuestra en gran medida su espíritu de sacrificio, pero también la falta o debilidad de su organización.

Cuando los maestros decidieron realizar un tipo de lucha diferente, como fueron las huelgas, vieron concretizados algunos de sus objetivos económicos pero no sindicales, a estos últimos siempre se opusieron los mandatarios de la entidad, como forma de seguirlos burlando, aunque nunca lograron desmovilizarlos.

## REFERENCIAS

ACEP [Archivo del Congreso del Estado de Puebla] (1919). [Exp. 217, vol. CCXVII, t. I]. Ciudad de Puebla.

ACEP (1919b). *Ley de Educación Primaria para las Escuelas del Estado de Puebla* (ed. oficial). Puebla: Talleres Gráficos de “La Prensa”.

ACEP (1921). *Informe al Gobernador Claudio N. Tirado por la Junta Directiva de Educación Primaria* [exp. 452, vol. CCXIV, t. I]. Ciudad de Puebla.

ACEP (1925). [Exp. 999, vol. CCXLVI, t. I]. Ciudad de Puebla.

- AGN [Archivo General de la Nación] (1923a). *Carta enviada al Presidente Obregón por la Federación Obrera Potosina, 14 de julio de 1923* [Ramo Obregón/Calles, exp. 407-P-31]. Ciudad de México.
- AGN (1923b). *Protesta enviada al Presidente Obregón por la Liga Nacional de Maestros de Orizaba, Ver., 26 de julio de 1923* [Ramo Obregón/Calles, exp. 407-P-31]. Ciudad de México.
- AGN (1925a). [Ramo Obregón/Calles, exp. 407-P-31]. Ciudad de México.
- AGN (1925b). [Ramo Obregón/Calles, exp. 408-P-20]. Ciudad de México.
- AGN (s.f.a). [Ramo Obregón/Calles, exp. 243-P1-I-1]. Ciudad de México.
- AGN (s.f.b). [Ramo Obregón/Calles, exp. 816-P-10]. Ciudad de México.
- ASEP-Pue. [Archivo de la Secretaría de Educación Pública en Puebla] (1923). [Caja 32, exp. 197]. Ciudad de Puebla.
- Boletín de la SEP (1924). nn. 5 y 6. México.
- El Heraldo (1923, jul. 16).
- El Universal (1925a, abr. 25).
- El Universal (1925b, abr. 29).
- El Universal (1925c, may. 2).
- Excélsior (1921, nov. 25)
- Excélsior (1925a, abr. 29).
- Excélsior (1925b, abr. 30).
- Excélsior (1925c, may. 2).
- Excélsior (1929, feb. 29).
- FP-JFC [Fondo personal del profesor Juan F. Cadena] (1925a, sep. 27). *Carta dirigida al Presidente Calles por maestros poblanos*. Ciudad de Puebla.
- FP-JFC (1925b, oct. 14). *Carta dirigida al gobernador del estado por maestros poblanos*. Ciudad de Puebla.
- FP-JFC (1925c, nov. 5). *Carta dirigida al ministerio de Gobernación por maestros poblanos*. Ciudad de Puebla.
- FP-JFC (1925d, nov. 21). *Mensaje dirigido al C. Secretario de la H. Cámara de Diputados del Congreso de la Unión por los profesores de Puebla*. Ciudad de Puebla.
- FP-JFC (1926a, sep. 2). *Carta dirigida al C. Gobernador por el profesorado poblanos*. Ciudad de Puebla.
- FP-JFC (1926b, sep. 15). *Carta dirigida al Presidente Calles por maestros poblanos*. Ciudad de Puebla.
- FP-JFC (1926c, sep. 27). *Carta dirigida al Presidente Calles por maestros poblanos*. Ciudad de Puebla.
- FP-JFC (1926d, sep. 27). *Carta diurna dirigida al Presidente Calles por maestros poblanos*. Ciudad de Puebla.
- FP-JFC (1926e, oct. 14). *Carta dirigida al C. Gobernador del estado por maestros poblanos*. Ciudad de Puebla.

- FP-JFC (1926f, nov. 5). *Carta dirigida al Ministro de Gobernación por maestros poblano*. Ciudad de Puebla.
- FP-JFC (1926g). [Diario de los Debates de la Cámara de Diputados del Congreso de los E.U.M., año 1, periodo ordinario XXXII Legislatura, t. 1, n. 25]. Ciudad de Puebla.
- FP-JFC (1929-1930). *Efemérides de gestiones para el pago de sus sueldos a los maestros de Puebla, 1929-1930, apuntes manuscritos realizados por el Prof. Juan F. Cadena*. Ciudad de Puebla.
- FP-JFC (1930). *Cartas dirigidas por las mencionadas instituciones a los profesores poblanos los días 21, 25, 26, 28 de junio de 1930 en el orden citado*. Ciudad de Puebla.
- La Opinión (1925a, abr. 17).
- La Opinión (1925b, abr. 19).
- Llinas, E. (1979). *Revolución, educación y mexicanidad*. México: UNAM.
- Martínez, E. (1983, mar. 7). Entrevista personal. Puebla, México.
- Merlo, R. (1983a, feb. 26). Entrevista personal. Puebla, México.
- Merlo, R. (1983b, mar. 15). Entrevista personal. Puebla, México.
- Pérez, J. (1922, may. 22). *Boletín de la SEP*.
- Raby, D. L. (1974). *Educación y revolución social en México 1921-1940*. México: SEP/70.
- Ramos, P. (1983a, 26 feb.). Entrevista personal. Puebla, México.
- Ramos, P. (1983b, mar. 4). Entrevista personal. Puebla, México.
- Sáenz, M. (1928). *Reseña de la educación pública en México*. México: Publicaciones de la SEP.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1924). *Boletín de la SEP*, nn. 5 y 6. México: SEP.
- Vaughan, M. K. (1982). *Estado, clases sociales y educación en México*. México: SEP/80.
- Vázquez, J. Z. (1975). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- Zerón, T. (1983, feb. 8). Entrevista personal. Puebla, México.

LOS CONTEXTOS: MÁS QUE  
UNA ESCENOGRAFÍA EN LA HISTORIA  
DE LA EDUCACIÓN DE MUJERES  
EN GUANAJUATO, MÉXICO

Cirila Cervera Delgado  
Mireya Martí Reyes

Este capítulo tiene el propósito de mostrar cómo el contexto se convierte en factor para la educación de mujeres. Por contexto nos referimos a un lugar geográfico y a un espacio de tiempo, que adquieren sentido gracias a los ingredientes sociales y culturales que intervienen para hacer la diferencia entre un tiempo-espacio y otro; veremos la relatividad del tiempo, es decir, cómo parecen vivirse épocas distintas según las circunstancias que se van sucediendo en localidades disímiles.

La constante parece ser que el contexto, si no determinante, es ampliamente influyente en la educación de las mujeres. Es bastante conocido que la escolarización fue primero, y durante mucho tiempo, exclusiva para los hombres, y que el acceso de ellas al nivel superior es muy reciente en México. Del mismo modo, se sabe que un contexto sociocultural empobrecido ofrece pocas oportunidades educativas, acentuándose esta problemática en las mujeres, más cuando no contaban con un núcleo familiar que les arropara.

A partir de lo anterior, mostramos cómo el contexto no es un aditamento, sino una condición para la educación de algunas mujeres, que lo ilustran a partir de sus relatos biográficos. Estos

hallazgos los hemos encontrado a lo largo del desarrollo del proyecto “Historia social e historias de vida. Educación de mujeres en Guanajuato a mediados del siglo XX”. Nutrimos este capítulo con fragmentos de las historias que hemos recuperado mediante entrevistas temáticas, efectuadas con una muestra por cercanía y conveniencia, con mujeres de diferentes municipios de Guanajuato. Así accedimos a escenarios desiguales, comenzando por las familias, las escuelas, las localidades. Cada caso es una realidad que, acaso, puede interpretarse en el contexto más amplio, el de una historia y política educativa nacionales que se modifican según el tiempo-espacio en donde se reciben y que terminan siendo más que una mera escenografía o decoración en las trayectorias de vida.

#### DEL ESCENARIO NACIONAL A LOS CONTEXTOS ESPECÍFICOS

El periodo que hemos abarcado en nuestra investigación data de la década de 1930 hasta finales de 1970, aproximadamente. En ese lapso se dieron reformas políticas trascendentales que deberían haberse aplicado en todo el país, sin embargo, su impacto es peculiar según las regiones y contextos. Dichos cambios tuvieron, entre otros, el objetivo esencial de llevar la educación pública a los más recónditos lugares del país, empresa nada sencilla debido a que aún eran visibles los estragos de la Revolución mexicana: pobreza, destrucción de los centros urbanos y precariedad en el campo, debilidad institucional e incertidumbre económica. Lázaro Cárdenas del Río, presidente del país de 1934 a 1940, instituyó por todo el país escuelas rurales; con el Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista diseñó una reforma que tenía como objetivo combatir la desigualdad educativa y económica en el país. Susana Quintanilla, en su artículo “La educación en México durante el periodo cardenista 1934-1940”, afirma:

Más que de la educación socialista en el sentido ortodoxo del concepto, este documento hacía referencia a una “escuela socializada que no estuviera al margen de la vida y la sociedad, sino que combatiera

sus lacras y actuara en defensa de las clases desposeídas”. Lejos de marcar un solo camino, daba cabida a diversas propuestas pedagógicas, siempre y cuando privilegiaran a la comunidad, la propiedad colectiva, al trabajo y al conocimiento útil, y se opusieran al individualismo, la religión y la injusticia social [Quintanilla, 2002, párr. 11].

Si bien esta empresa mantenía explícita su aspiración social, también es cierto que los avances se realizaron de manera diferenciada en las regiones del país por diversos motivos, verbigracia, falta de presupuesto estatal para cubrir los gastos que exigía la ampliación de aulas, el coste de materiales para la infraestructura, la contratación del profesorado, etc. Además existía un enorme choque cultural entre las metrópolis y los pueblos. Inclusive estos tuvieron resistencia un tanto violenta al recibir a maestros con mentalidades “abiertas” que alteraban las costumbres del lugar (Quintanilla, 2002, párr. 11).

Las políticas cardenistas en materia educativa marcaron un importante cambio en las futuras políticas que presidentes venideros implantaron en el país. Manuel Ávila Camacho (1940-1946), si bien suspendió la educación socialista instaurada por su antecesor, promulgó la Ley de Campaña Nacional contra el Analfabetismo que obligaba a todos los mexicanos que supieran leer y escribir a enseñar a quien no supiera hacerlo. Con el presidente Miguel Alemán (1946-1952) la política educativa continuó las directrices marcadas desde Ávila Camacho, poniendo el acento en la educación urbana, apoyando más a la educación media superior y superior, avivando a la escuela productiva para que encauzara la enseñanza en función del rendimiento económico; con estas medidas, Ávila Camacho propició el abandono gradual de las escuelas rurales, estimulando con mayor fuerza el desarrollo de escuelas privadas.

Con la llegada de Adolfo Ruiz Cortines a la presidencia (1952-1958) la política educativa continuó sin grandes cambios, aunque debe destacarse que en 1957 se reformaron los planes de estudio de la escuela primaria. Adolfo López Mateos (1958-1964) nombró Secretario de Educación a Jaime Torres Bodet. Este pronto precisó

la amplitud y los límites de su labor: diseñó el Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria, mejor conocido como Plan de Once Años, visto como el primer intento de planificación educativa sistemática del país. Con él se perseguía expandir y mejorar la educación primaria, partiendo de tres vertientes: la creación de nuevos grupos, la construcción de escuelas y la preparación de maestros; con este plan se logró, por primera vez en la historia de México, la distribución de libros de texto gratuitos en todo el territorio nacional.

El sexenio de Gustavo Díaz Ordaz es recordado más por los acontecimientos suscitados contra los estudiantes en Tlatelolco. Su biografía consigna que fomentó el desarrollo económico de México, impulsó un plan agrario integral, la industrialización rural y las obras de irrigación. En este contexto, la figura del secretario de Educación Pública, Agustín Yáñez, se pierde en las páginas de la historia concentrada en los terribles acontecimientos del 68, que, a la postre, constituyeron la coyuntura para otro tipo de educación.

La década de 1970 comenzó con Luis Echeverría en la presidencia del país. Ante la necesidad de cubrir la demanda de espacios educativos por el crecimiento de la población y por las nuevas tendencias internacionales, Echeverría puso en marcha la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, con la que pretendía diversificar los servicios, aumentar el número de escuelas y modificar los planes de estudio. La reforma partió de la publicación de la Ley Federal de Educación de 1973 (DOF, 1973) y su significado y contenido buscó expandir la cobertura de la escolaridad primaria y secundaria.

Reiteramos que a nivel de política federal el discurso se aplica para todas las entidades y regiones, pero las condicionantes históricas, geográficas, económicas, producen múltiples traducciones prácticas.

El panorama nacional no se tradujo del todo en Guanajuato, o no todos sus actores fueron conscientes de lo que se operaba a nivel federal: mientras en algunas regiones de la entidad se podía

acceder a un nivel más alto de educación, en otras, sus habitantes carecían de la elemental educación primaria. Asimismo, las disposiciones escritas no siempre encuentran aplicación práctica, por la resistencia o por la lejanía, pero, sobre todo, porque en cada región se viven condiciones histórico-sociales diferentes y con actores educativos distintos, que hacen su propia lectura e interpretación de los lineamientos generales.

En la sociedad guanajuatense de mediados del siglo XX, con sus formas culturales propias y específicas, es en donde se desarrollan las historias de mujeres que aquí mostramos. Un acercamiento a las realidades concretas permite profundizar en las influencias o determinaciones que modifican las políticas nacionales. En cada localidad hay imaginarios en torno a los actores/as y a los hechos, que moldean la vida cotidiana de los lugares. Entre estos imaginarios están las referentes al *ser mujer*, y después a ser una mujer “leída” o “no leída”, condiciones derivadas de estudiar y de no ir a la escuela, respectivamente. Pero esta decisión, suerte o destino de ser leída o no, no dependía en exclusivo de las mujeres, puesto que también de quienes la rodeaban: en primera instancia, su familia, después, la comunidad más amplia; otro conjunto de factores son las condiciones geográficas, socioculturales, económicas y culturales de cada lugar.

El estado, conformado por 46 municipios, guarda diferencias distintivas entre sus regiones. Por ejemplo, en aquel tiempo, el área con una incipiente vocación industrial; la zona agrícola, que le hizo a la entidad ser conocida como el granero del bajo; las localidades que sobresalen por su gran riqueza cultural, etc. Solo por resaltar algunos rasgos de la historia local, en Guanajuato, “el sector industrial moderno [...] comienza propiamente con la instalación de la refinería de Pemex en Salamanca, en 1950” (Blanco, Parra y Ruiz, 2000, p. 236). Se le dio impulso al corredor industrial, constituido inicialmente por los municipios de León, Irapuato, Salamanca y Celaya. Buena parte de la inversión pública se destinó para la construcción de obras de infraestructura de este sector, y se impulsó a las pequeñas empresas y talleres familiares.

Por otro lado, destacan zonas privadas de este desarrollo, con pocas ayudas gubernamentales, lo que orilla a sus habitantes a emigrar a ciudades que les ofrezcan oportunidades de trabajo, sea en México o en los Estados Unidos de Norteamérica; estas regiones se ubican, principal, pero no exclusivamente, en el norte y noreste del estado. Pero también está la amplia zona de tierras fértiles, caracterizadas por su dedicación al cultivo de granos, hortalizas y frutos, así como al forraje, que sostenía la ganadería de ganado vacuno y porcino, principalmente.

Así pues, el estado es una zona marcada por los contrastes en las condiciones sociales y económicas, en donde también son muy notorias las diferencias culturales y a nivel educativo. La situación favorable o marginal determina que los sucesos ocurran a ritmos distintos, configurando así las acciones, y, en este caso, que las mujeres, autoras de esas acciones, vivan historias diferentes, aunque puedan ser simultáneas en el tiempo.

Esas macro-situaciones se acompañan de las condiciones más particulares de las mujeres y sus núcleos cercanos de familiares, amigos y vecinos. Lo anterior lo mencionamos solo para enfatizar que, aunque el horizonte de la investigación abarque un periodo temporal más o menos delimitado, encontramos situaciones impensables para otros contextos en la misma época.

La múltiple combinación de las variables de tiempo y espacio da como resultado la posibilidad de que en el mismo lugar se gesten hechos disímiles y hasta opuestos, dependiendo del tiempo; pero también sucede que, en igual tiempo, se den hechos con estas cualidades, según los lugares donde se gesten. Ello es lo que se expone con los fragmentos de las siguientes historias de vida, que tienen como escenarios varias localidades del estado, cuyas peculiaridades dotan de distinto sentido la vida escolar de las mujeres.

### SER MUJER EN UN TIEMPO-ESPACIO

Un hecho histórico afecta a ciertos sectores de la población de manera distinta, quizá una situación tuvo consecuencias benéfi-

cas para la clase alta de la sociedad, pero no para la clase menos privilegiada; quizá los hombres obtuvieron ciertos derechos, pero no las mujeres. Es así como las historias (diferentes por singulares circunstancias) toman distintos caminos, dependiendo del enfoque con que se construyan; desde la tradición positivista se explican, mientras que desde un enfoque más cualitativo se trata de comprenderlas e interpretarlas. En este último paradigma, las mujeres se han hecho de un lugar, al igual que otros entes olvidados en la historiografía clásica, dando paso a una nueva lectura de la historia, para no decir que a otra historia.

En la historiografía más tradicionalista, aquella dedicada a la historia de bronce, nos encontramos con escasas figuras de mujeres, en comparación con los hombres, fenómeno relacionado con el hecho de que por largo tiempo se negó la participación de la mujer en la educación, el trabajo, la política, incluso en la literatura, entre otras esferas. Gabriela Cano (1991) señala que la diferencia sexual promovió un sistema de relaciones sociales de género en el que cada sexo cumplía una función definida e inamovible en la sociedad: los hombres en el ámbito público, las mujeres en el privado. Por tanto, los roles que debían cumplir hombres y mujeres en la sociedad estuvieron bien delimitados durante mucho tiempo y quien se saliera de dichos cánones era juzgado negativamente; por tal razón, mujeres que triunfaron en la esfera pública y destacaron en distintas áreas quedaban en las sombras.

La misma autora señala que la historia de las mujeres no defiende tesis alguna sobre el progreso o el retroceso de la condición femenina en los diversos periodos históricos, sino que opta por ilustrar la diversidad de condiciones sociales, creencias religiosas, tradiciones culturales y trayectorias individuales de las mujeres, y mostrar que ni la condición femenina ni la masculina tienen esencia que las defina, sino que son construcciones históricas estrechamente relacionadas entre sí y cuya lógica resulta imposible de desentrañar. Así, no sería adecuado establecer un juicio valorativo sin antes conocer el contexto en el que se vivía: influyen y moldean —a veces

determinan— la ideología, las costumbres y la moral, las decisiones y los hechos políticos, la promulgación y aplicación de políticas educativas, la situación económica y cultural, la integración de las familias, etcétera.

Justo es relevante recordar que hasta hace no más de 50 o 60 años las mujeres tenían serias dificultades para acceder a la educación escolarizada. Se consideraba que, de aceptarse el ingreso de las mujeres a los estudios superiores y a la fuerza laboral más calificada, la condición femenina se desviaría de sus “principales tareas” para verse forzada en terrenos en los cuales su naturaleza mostraría sus “limitaciones”. Esta situación obraría en desmedro de la atención que requerían el hogar, la familia y el matrimonio (Pedraza, 2011) y daría un “mal ejemplo” a futuras generaciones. Estos y otros prejuicios —inamovibles e indiscutibles hasta hace décadas— parecen haberse legitimado en la sociedad y dado paso al diseño de políticas de Estado que no consideran a las mujeres como personas tan capaces de desarrollarse a la par que los hombres.

Los referentes anteriores aplican de manera genérica, y se replican, prácticamente de igual modo, en los contextos más particulares; sin desconocer las presencias disidentes y transgresoras que pueden modificar el *destino manifiesto*.

### LAS REGIONES Y LAS ESCUELAS

Las políticas educativas en México tienen una constante, un problema que viene de raíz, y que consiste en que no han reparado de manera puntual ni han procurado el espacio adecuado para el desarrollo de la educación de las niñas y mujeres; a pesar de que, en el discurso, ha atendido a todas y todos de “igual manera”, poco realmente se ha hecho para erradicar las desigualdades entre mujeres y hombres. Las historias de mujeres que recuperamos narran, en sus respectivos escenarios, las dificultades sociales, culturales, el apoyo familiar o de algún profesor, sus esperanzas y sueños en torno a su formación escolarizada.

En sus relatos mencionan varios aspectos que intervinieron para que pudieran comenzar o continuar sus estudios académicos, tales como la falta de recursos económicos, la necesidad de trabajar, la obligación de ayudar en las labores del hogar, cuidando de los hermanos más pequeños (pues algunas familias eran muy numerosas), más si eran las hijas mayores.

Debemos reconocer que este texto enfatiza la educación escolarizada, pero no podemos dejar de lado relatos tan enriquecedores de la educación que se da en los hogares, la informal. Por ello, cedemos la voz a Esther. De oficio artesana y ganadera, ella relata:

Nosotros teníamos como maestros a mi abuela y a mi mamá, en la casa y en el campo. Fue muy estricta la educación [que nos dieron] para que no fuéramos vagas. Mi abuela nos decía que nos fijáramos bien, cuando fuéramos grandes, con quién nos íbamos a casar, que no nos fuéramos a casar con un tío o con un primo [la formación moral de la abuela consistía en el respeto de la familia, que radica en la forma de vida, establecida culturalmente por clanes o comunidad por familia]; nos ponían una regla así: que tuviéramos mucho respeto con los tíos mayores [Esther, 2012].

En estos recuerdos de Esther vislumbramos la enorme importancia modélica de las personas mayores, en este caso la abuela, como constructoras de reglas de relación y respeto ante la familia y la sociedad. En una cultura en la que la tradición crea el universo en el cual se moverán las nuevas generaciones, las personas mayores tienen la vital responsabilidad de fomentar y proteger dicha cultura, aunque en su concepto no entre la educación formal de las mujeres. Esther describe:

Nunca me mandaron a la escuela. Mi papá quería que fuéramos a la escuela, pero mi mamá decía que todas las mujeres y todos los hombres que sabían escribir y leer, no respetaban, eran muy groseros, y que qué íbamos a hacer nosotros allá. Yo no sé, mi papá le hizo caso [a la mamá], porque mi papá tenía la manera [se refiere a los recursos económicos] de mandarnos a la escuela. Así crecimos con ellos trabajando, puro trabajo de hombre, ordeñando. Cuando crecimos, casi

no aprendimos cosas de la cocina porque mis hermanas las mayores eran las que lo hacían; nosotras trabajábamos con los caballos, los burros, con las vacas, con los puercos [Esther, 2012].

En este caso, si bien la familia contaba con los recursos para enviar a Esther a la escuela, el prejuicio en torno a los “educados” influyó a tal grado que prácticamente sancionó los conocimientos que podrían adquirirse en la educación formal. Cabe destacar que en esta, como en otras historias singulares, la madre jugó un papel fundamental en la última decisión: “Mi mamá era la jefa de la casa, era la mera hablante de nosotros”, acota Esther.

El ejemplo de Esther es extraordinario, por su relato y por la posición económica de su familia, propietaria de un rancho ganadero entre los municipios de Dolores Hidalgo y San Miguel de Allende; pero ocurre que, en la mayoría de los casos documentados, las oportunidades que tenían las niñas para ir a la escuela estaban vedadas, porque los lugares en donde vivían las entrevistadas no contaban con una institución educativa, no ofrecían opciones de empleo o las existentes no eran permitidas para las mujeres, por el tipo de trabajo a realizar, como el que menciona a detalle Esther y que ella ejecutaba no como cualquier peón sino como hija del propietario del rancho.

Hay regiones que carecen de servicios educativos, pero también de otros de carácter vital, como lo describe Esperanza:

Antes no había luz, ni en las casas ni en la calle; no había agua en todas las casas, no había drenaje ni camiones [transporte público]. Escuelas había, allá en el centro. Aquí a veces venían los maestros. Hubo una escuela primaria que atendía una directora bien regañona y otra maestra... ellas daban clases a todos, todos juntos [Esperanza, 2017].

Estas circunstancias resultaban en aspiraciones empobrecidas para ellas. Parece ser, en este tema, que los contextos pobres (en sentido económico, social y cultural) también empobrecen las oportunidades de ir a la escuela y la educación brindada: apenas la hay en el nivel básico y en planteles de organización uni- y bido-cente o incompleta. Si esta situación afecta a todos, se agrava en

las mujeres, condicionadas por otros imponderables, como una ideología patriarcal a la que se sometía la familia.

Por supuesto, un ambiente no familiar también modifica las historias. Lola, internada a causa del abandono de la casa por parte de su madre, confiesa que en el orfanato no bien aprendió a leer ni a escribir: “Nada más a hacer el abecedario... nada más” (Lola, 2012). Es cierto que esta situación es extrema y, por fortuna, poco frecuente, pero adquiere el matiz en el cual hemos venido discutiendo, porque al irse del hogar la madre llevó consigo a sus hijos varones, dejando con el padre a tres hijas para quienes él solo vio como salida llevarlas a un orfanato.

La señora Eloísa, por ejemplo, comenta que de joven no albergó sueños o metas, porque sabía que a su familia no le alcanzaba el dinero; agrega: “Los tiempos han cambiado, pues antes la gente terminaba la primaria. En las familias, cada integrante tenía sus deberes, por lo que los tenían controlados. Los hombres no dejaban salir a las mujeres” (Eloísa, 2018). Magdalena admite que ni se cuestionó ir a la escuela: “Anteriormente el hombre mandaba, los papás eran más delicados con las hijas, las protegían mucho, las querían trabajando en la casa” (Magdalena, 2018). La señora Sara abandonó la escuela primaria porque refiere que no le gustaba “quemarse las pestañas” y porque no veía que estudiar le pudiera ayudar a cambiar su situación de vida pobre, con un padre jornalero que emigraba según se movían las épocas de cosecha de jitomate, nuez, fresa o chile en otros estados. Así es que “esperaba tener edad para casarme, también con un hombre de por aquí” (Sara, 2018).

Desde otra hacienda, esta vez en el municipio de Manuel Doblado —“que apenas pintaba en el mapa”, dice la entrevistada—, escuchamos la voz de Olga. Sus trenzas de un largo aunque ya no tan abundante cabello blanco, y las huellas de su rostro y manos, revelan que estamos frente a una señora que nació en 1934, “cuando el General Cárdenas fue presidente”, nos recuerda. Olga es de fácil palabra, mas no fue siempre así; dice: “En el rancho donde nacimos mis once hermanos y yo, las niñas éramos muy calladas y

quietecitas, a menos que pidieran que hablara uno...”. En el México profundo donde vivió Olga subsiste el decreto que expresaba la partera a la recién nacida: “habéis de estar dentro de casa [...] no habéis de andar fuera de ella; no habéis de tener costumbre de ir á ninguna parte [...] en este lugar os entierra nuestro señor...” (Sahagún, 1829, pp. 196 y 197).

El padre de Olga era el capataz en esa hacienda ganadera, en uno de cuyos anexos vivió la familia. Allí aprendieron a leer los dos hermanos varones mayores (Olga es la quinta). Uno, quien a la larga fue maestro, le enseñó a leer: “...me llevó un libro con dibujos [...] de cuentos; aprendí a leer pronto, pero nunca a escribir”. Jamás asistió a una escuela porque no había una cerca y porque estaba muy ocupada ayudando con los quehaceres domésticos. Este axioma le resultó incuestionable, y reafirma el aserto de Susuki Lee: “Mi mamá era distinta. Ella me decía: ‘qué bueno mi’ja que naciste mujer; así me canso menos con el quehacer de la casa” (2010, p. 40). Luego, porque al casarse, a los 17 años, hubo de atender a su esposo y siete hijos.

Para Olga la lectura fue su pasaporte a un mundo de conocimiento; es una mujer culta a pesar de que no asistió a la escuela. En su vida confluyeron factores para que así fuera: una familia estable, un esposo que no le prohibió adquirir y leer libros y, sobre todo, su convencimiento de que leyendo sería mejor esposa y madre. Evoca: “Tuve una infancia pobre y tampoco de casada tuve dinero... fueron épocas difíciles hasta que mis hijos trabajaron... Fui pobre, pero muy feliz porque todos mis hijos estudiaron, son hombres y mujeres de bien. En eso sí soy una mujer muy rica” (Olga, 2016).

El relato de Olga es una muestra de lo que un contexto familiar emocionalmente seguro y estable y una convicción personal aportan positivamente a una historia de vida, a pesar de las restricciones presentes en el círculo próximo más amplio. No todas son así. Recuperamos como ejemplo el caso de Bertha.

“¿Qué les puedo decir yo?”, suelta Bertha como saludo. Mujer que nació en 1956, parece de diez más cuando alcanzaba los 60. A

pesar de lo que cree, tiene mucho que contar, como en el círculo de autoayuda al que acudía desde hace dos años. Bertha es contadora –al igual que su esposo–, “solo que él sí es reconocido, mientras que yo apenas terminé dando clases en la prepa”, reprocha.

Bertha nació en el seno de una familia de clase acomodada, en Salvatierra, región con una enorme riqueza cultural, en los Valles Abajeños del estado, colindante con Michoacán. Fueron cinco hermanos. El papá los disciplinaba golpeándolos si hacían travesuras y ruido o si llegaba del trabajo cansado y malhumorado. También golpeaba a su esposa, y eso, confiesa Bertha, le dolía mucho más que los cintarazos que ella recibía; nunca vio a su mamá llorar ni quejarse. Bertha aprendió pronto a no sentir dolor. Por eso, aunque tuvo maestros golpeadores en la primaria, nunca los denunció. De la preparatoria dice que allí conoció a su marido. Los dos se fueron a estudiar a Querétaro. Salir de su pueblo era un lujo para muy pocas mujeres. Hay lugares prohibidos para las mujeres: “En la ciudad [...] se desplazan no obstante poco a poco las fronteras de los sexos” (Perrot, 1997, p. 147). Bertha y su novio se casaron cuando concluyeron la carrera; ella no ejerció la profesión, pero poco antes de darnos su relato había empezado a dar clases en un bachillerato. Su esposo se opuso –como se opone a todas sus decisiones–, pero en esa ocasión lo desafió.

Bertha admite no haber reparado en lo útil que es su carrera, apenas reflexiona: “Tienes razón... si no ha sido por la contabilidad, no estaría dando clases, no hubiera trabajado, no habría tenido mi dinero... me doy cuenta de que la escuela es importante” (Bertha, 2016). Tomar conciencia en determinados momentos del relato es común para las entrevistadas. Bolívar lo destaca: “El relato de vida proporciona una conciencia parcial y selectiva en esa construcción del yo, realizada siempre desde la perspectiva que da una coyuntura temporal particular” (2014, p. 715). Para abonar a nuestra postura, vemos, una vez más, el rol que juega el tiempo-espacio.

Cursar una licenciatura le dio a Bertha la posibilidad que muchas otras mujeres no tuvieron en su época. Cuando la Universidad de

Guanajuato abrió una maestría en Salvatierra solicitó su ingreso, “más por seguir el juego a mis amigas”. Aunque ese hecho casi le costó el divorcio, Bertha se mantuvo firme y confiesa que seguiría estudiando, “porque hace falta... no he ido lo suficiente a la escuela... pienso que puedo tener mi propio despacho contable... quiero estar en la educación como maestra”. El posgrado le representó una oportunidad que no había imaginado, pues “mis papás me pagaron los estudios, como se acostumbraba: para que encuentres marido en la universidad... Pero ahora yo puedo decidir y digo que es muy bueno que las mujeres podamos estudiar lo que queramos”.

Bertha guarda recuerdos no agradables de su vida, pero confiesa que tiene muchas más historias que escribir gracias a su reencuentro con la educación, tanto como estudiante de un posgrado como siendo profesora en una escuela preparatoria. En su momento no ocurrió: no estaban las condiciones favorecedoras como las que se suscitaron con un grupo sólido de amigas, la apertura de una maestría en su localidad, su participación en un círculo de apoyo; todos ellos fueron elementos que le animaron a desafiar un destino que parecía prescrito.

La investigación nos permite afirmar que hay mujeres que buscaron y encontraron caminos para asistir a la escuela, a pesar de las escasas condiciones del medio; buscaron aprender a leer y escribir, cursaron la primaria, la secundaria, una carrera técnica o profesional, entre las que sobresale el magisterio.

#### SER MAESTRAS: UNA OPCIÓN PROFESIONAL EN CONTEXTOS DIFERENTES

A mediados del siglo pasado, las mujeres que se aventuraban a educarse y, en consecuencia, a contrariar las ideas del resto de la sociedad, tenían que cumplir con uno de sus mandatos estipulados: primero agotar el reducido catálogo de profesiones “propias” para las mujeres, en las que destaca ser maestras, que tampoco les fue fácil. A la par, antaño, se ha considerado que las mujeres eran incapaces de conocer y, sobre todo, de enseñar como los hombres,

las primeras letras; ellas debían encargarse del cuidado, la vigilancia y la educación de los espíritus más pequeños (Bertely y Alfonseca, 2008); o sea que, aunque las mujeres participaban de la enseñanza, inicialmente su papel se limitaba a tareas de cuidado y no de transmisión de saberes. Después debían cumplir otras normas sociales, como el vestido y la manera de comportarse, que, en el caso del gremio magisterial, “la función de ser maestro se relaciona con una serie de significados que se han producido, transmitido y difundido históricamente. De esta manera, la representación que hace de sí mismo está vinculada, de manera estrecha, con el conjunto de significados que se han construido socialmente” (Güemes García, 2003, p. 75).

En efecto, como lo veremos enseguida con las protagonistas, para ellas ser maestras les representó un logro personal y profesional, aceptando las pautas para incorporarse al campo laboral, pues hay que recordar que

En cada localidad están arraigados, los imaginarios en torno al nacer y ser mujer, y en este caso a la decisión de seguir estudiando para llegar a ser profesionista. Una vez logrado este objetivo, las mujeres se encontraban ante otro conjunto de imaginarios concernientes al ser maestra: el celibato, el cómo vestirse y peinarse, los rituales que debían cumplir en las ceremonias cívicas y culturales, la idea de su profesión como extensión del hogar [López, 2006, p. 12].

Son estas ideas y prácticas las que veremos en los siguientes casos de mujeres profesoras del estado de Guanajuato, de municipios distintos y diferenciados por su nivel económico y situación geográfica. De los relatos biográficos más extensos, tomamos los testimonios que nos acercan a nuestro objetivo de esclarecer cómo las circunstancias que rodearon su vida influyeron en sus trayectorias escolar y laboral.

Comenzamos con la maestra Martha, mujer de 74 años, sencilla, con amplia cultura, buena conversadora. “¿De qué me hablan?”, dice fingiendo sorpresa ante la pregunta de si le fue fácil o no ir a la escuela y hacer una carrera como maestra. Después aclara:

Para mí no; mi papá tenía posibilidades económicas y, como era de origen español, tenía una conciencia diferente respecto a la educación de las niñas [...] No tuve problema [...] Probablemente si me hubiera gustado otra carrera que no estuviera en un colegio privado y religioso, quién sabe qué hubiera pasado, pero no ocurrió. Decidí ser maestra [Martha, 2016].

La inmediata y decidida respuesta de Martha se corresponde con las de niñas y adolescentes de su edad que tenían posibilidad de estudiar; un número por demás reducido.

A insistencia nuestra, la profesora Martha accede a reflexionar: “Fue mi decisión... creo que sí. No escuché nunca otra cosa en la hacienda [su hogar en San Miguel de Allende] ni en la escuela de monjas donde estudié la primaria y la secundaria. Admiraba más a las señoritas<sup>1</sup> que no eran monjas, solo maestras... si no, con suerte, termino en un convento”, dice. Y es verdad: ir a la Normal era un camino conocido y abierto para las mujeres, confiable para los padres de familia, que, como los de la entrevistada, la depositaban, además, en el seno de una ideología religiosa conveniente a sus creencias. Por si fuera poco, Martha iba para hacer la carrera, no para ejercerla; pero las prácticas le convencieron de que sí le gustaba la enseñanza y que podía otorgarle un sentido bueno a su vida. Rememora: “Eso sorprendió a mi papá. Me dijo que no tenía necesidad de hacerlo, que él aseguraría mi porvenir, si acaso no me casaba después y ya mi probable marido estaría también para aportar al sustento”. La joven maestra Martha lo contradijo, pero cedió en que siempre trabajaría en escuelas privadas y católicas y no “de gobierno”, es decir, públicas.

A pregunta expresa, responde: “La educación [...] depende mucho más del dinero, de la economía... tendrá que ver también

---

<sup>1</sup> Se aplicaba el término *señoritas* a las profesoras, sobre todo de educación primaria, en esa época. El apelativo trascendía al barrio o colonia; pudo haber sido, incluso, una distinción, pues ser *señorita* era apreciado y respetado por la comunidad.

el nivel educativo de las familias... pero no con las leyes”. La normativa en materia de educación, según Martha, puede quedar al nivel de lineamientos, pero no se aplica a rajatabla; en definitiva, dice: “Cada quien hace en su salón de clase lo que quiera, como cada quien hace en su casa lo que le plazca”.

La maestra Martha, así como decidió trabajar por un sentido de vida y no por uno económico, resolvió cerrar su episodio laboral de igual manera. Y relata:

Aún en este periodo de descanso, sigo educando: vienen mis alumnas [muchas más mujeres, dado que trabajó en colegios de niñas por más de veinte años] y seguimos con nuestras tertulias: leemos poesía, novelas... y cantamos y tocamos el piano [...] No identifico en qué pude yo abrir caminos a la educación de mujeres. ¿Puede bastar que para mí la educación sí los abrió?

El caso de la maestra Carmen tiene solo un punto de semejanza con el anterior: en su época era fundamental contar con el apoyo de los padres o algún familiar cercano para seguir estudiando, que en su caso fue una tía que era maestra. Hija de un padre obrero, como muchos leoneses en la industria del zapato, y una madre dedicada a las labores del hogar, su idea de ser profesora le costaría algunos esfuerzos, como trabajar en los ratos libres para costear los gastos de sus estudios y apoyar un poco a la familia. De su testimonio realizamos lo concerniente a su etapa como directora en una escuela primaria rural.

Cuando Carmen concluyó la primaria, su tía le animó a ir a estudiar a la Normal, que por entonces estaba consolidando su proyecto en León, Gto. La profesión le encantó y la disfrutó durante 38 años, a pesar de que, cuando fue directora, los compañeros varones dudaban de su capacidad y fue también centro de crítica de sus compañeras, quienes le atacaban, expresa, porque nunca se casó ni tuvo hijos. Declara la maestra Carmen:

Me criticaban, decían que yo era muy exigente porque no tenía familia ni más obligaciones, que no les comprendía... yo creo que solo exigía lo que tenía que pedirles: que fueran cumplidas y muy buenas

profesoras [...] y eso es ética, no condición civil: estés o no estés casada, el compromiso es igual [Carmen, 2014].

Agrega que, sobre todo en los primeros años como directora, escuchaba comentarios descalificativos y afrentas directas de los profesores varones, en especial, relacionados con su condición de soltera y célibe. Asegura que jamás les contestó con enfrentamientos y que estaba consciente de que a los hombres no les resulta grato recibir órdenes de una mujer: “Ellos están listos para ser los jefes, aunque no sean los directores”. Concluye:

Fue mi trabajo el que les demostró por qué fui directora. La experiencia ayuda, sin duda. Me retiré siendo directora porque ya no quise ser supervisora... a pesar [de] que me rogaban y tenía la puntuación para concursar. No. Eso sí ya no quise [...] Sería especular, pero allí hay todavía más hombres, esos sitios siguen siendo para ellos, aunque sea en primaria.

En el relato de la maestra Carmen son notorios los estereotipos de género, prevalecientes aun en una profesión tan feminizada como el magisterio y, podríamos aventurar, muy presente en el contexto mexicano, más en uno rural del centro del país. Vemos con toda claridad el techo de cristal y el suelo pegajoso que ella desafió. Por fortuna, su influencia se extendió mucho más allá de su círculo familiar, pues el día de su retiro oficial vio a muchas de sus alumnas: unas médicas, algunas abogadas... otras, muchas, profesoras, que para entonces eran ya directoras.

Por otra parte vemos el testimonio de Gabriela, maestra ya jubilada, que se quedó a vivir en Silao, Gto. Después de trabajar en una escuela primaria durante 40 años, Gabriela se define como una mujer realizada. Nacida en Aguascalientes en 1947 y avecindada desde los cinco años en Pénjamo, Gto., aprendió de su papá –profesor rural– a ser maestra. Estudió en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y empezó a ejercer en la comunidad Las Coloradas, en León. Cuando tenía 28 años decidió ser madre soltera. “Claro que me juzgaron y condenaron: la gente de la comunidad, el cura, la inspectora y mis compañeras de la escuela...” (Gabriela, 2018).

La historia de Gabriela representa el prototipo de la profesora de la época, comúnmente siguiendo el ejemplo de los padres por la docencia, y también porque era una carrera feminizada. Ser maestra se consideraba una profesión decente, a las mujeres, les abría las puertas en diferentes lugares (Fernández, 2006; López, 2006b).

Por lo demás, Gabriela desafiaba las normas, como su determinación de ser madre soltera. “Quería tener hijos, pero no un marido”. No le faltaron reproches:

El gremio magisterial dicta reglas. Recibí muchas críticas, me señalaron, me decían “mujer fracasada”, “fácil”, “puta”; yo sabía que no era nada de eso. Demostré con mi trabajo que no era una fracasada y, con mis valores, que no era mal ejemplo para los niños.

Gabriela reconoce que “el buen ejemplo” lo aprendió de sus maestras en la comunidad rural: aprendió disciplina, a dar clases, a hacer material didáctico, a integrar a los padres de familia en los proyectos escolares, a llevar actividades culturales a esos lugares donde ni el ‘gobierno’ llega. “Eso es vocación”, afirma sin dudarlo. Gabriela afrontó costumbres. Pasó de un ámbito privado al público.

Lo público (eminentemente masculino) significa, que todo lo que aparece en público puede ser visto y oído por todo el mundo [...] lo privado (primordialmente femenino) significa estar privado o relegado de las cosas esenciales para la consecución de una verdadera vida humana: se está privado de la realidad de ser visto y oído por los demás [Serrano y Serrano, 2006, p. 60].

Gabriela no permitió que nadie dictara su vida: de proyecto pasó a realidad, que ahora la hace una mujer satisfecha por la labor desempeñada como maestra y como persona.

El magisterio fue y sigue siendo una opción real profesional para las mujeres, pero que, reiteramos, tampoco lo fue para muchas. En el estado solo se ubicaba la ahora Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Guanajuato, en la capital. Los proyectos en los municipios de León y Irapuato datan de 1974, el primero con algunas raíces en la escuela granja. Con esto se explica fácilmente por qué ser maestra tampoco estaba al alcance de la mano de

todas las jóvenes que quisieran estudiar. Destaca, no obstante, el respaldo de la familia, más si algún integrante estaba vinculado ya al magisterio. Otros relatos dejan de manifiesto que son las mismas maestras quienes impulsaban a las niñas y jóvenes a que se formaran como profesoras. En esos casos vemos con claridad la influencia del contexto más próximo en las trayectorias de las mujeres.

### CONCLUSIONES: PARA AVANZAR EN OTROS RENGLONES Y REGIONES

La historia de la educación de mujeres en Guanajuato es un campo que necesita seguirse investigando, desde distintos ángulos, para completar la historia macroestadística; la educación no ha sido un proceso fácil ni asequible para todas las mujeres, por la condición de ser mujeres y por los escenarios en donde viven; aunque la historiografía inductiva muestre que cada una, en lo personal, va tomando derroteros más propios de las situaciones familiares y próximas.

Hemos mostrado cómo el espacio geográfico, los componentes económico, social y cultural, así como la estructura de las familias, son detonantes de las oportunidades —o de negación de estas— para la educación de las mujeres. También asoma la tesis de que, justamente, es en el núcleo de la familia donde se pueden favorecer las condiciones para romper con las inercias tradicionalistas e históricas que condenan a las mujeres a quedar en la orilla; son ellas mismas quienes gestionan ese cambio, en algunos casos, a la par que los hombres (padres, hermanos, maridos), y con suficiente claridad, las maestras, quienes impulsan el desarrollo de las niñas que asisten a sus escuelas.

Sin embargo, los fragmentos aquí presentados son experiencias que han influido en las vidas de las mujeres, porque las prácticas educativas no acontecen solo dentro de las aulas, sino en los ambientes más próximos, modeladores de pensamientos y conductas, esto es, en las familias, las localidades, los contextos, es decir, en el tiempo-espacio. Y este tiempo-espacio, como hemos visto en los casos descritos, es más que una escenografía en la historia de las

mujeres: es un guion que dicta la conformación de la trama vital. Los testimonios corroboran el peso que una categoría como el contexto geográfico y, por tanto, sociocultural, ejerce sobre la educación de las mujeres. Resulta un claro contraste entre las mujeres nacidas y avecindadas en ciudades medias con aquellas oriundas y con primera infancia en otros ambientes. En unos lugares hay establecimientos educativos, desde nivel básico hasta superior; en los otros apenas una pequeña escuela en la comunidad.

En la época que nos ocupa, las mujeres tenían la opción de ingresar al magisterio. Sea por su carácter de labor asistencial o profesional, ingresar a las escuelas Normales fue una realidad y oportunidad para las mujeres, empero, en modo alguno este aserto debe leerse como que hubo una educación escolarizada asequible para todas. Para una inmensa mayoría ni siquiera era un hecho cuestionable no asistir a un aula: simplemente, la escuela no era para las niñas; no se preguntaban las razones de los padres (y madres) de familia cuando preferían que fuera a la escuela el hijo y no la hija; se naturalizó la negación de este derecho de las niñas y mujeres.

Por fortuna, los relatos nos permiten ver a las profesoras como forjadoras de cultura en las escuelas y en las localidades, lo que podría haber significado trazar brechas distintas para las niñas y jóvenes que fueron sus alumnas y, de un modo radial, influir en esas zonas, desafiando el destino manifiesto.

El contexto espacio-temporal resulta ser más que una escenografía en la vida de las personas. Para las mujeres, les significó la posibilidad de educarse, o no, formalmente. Para algunas, asistir a la escuela ni siquiera fue una idea en esos lugares y en el seno de sus familias; otras contaron con el apoyo de personas cercanas y, aun desafiando las condiciones, estudiaron; se convirtieron en mujeres con gran cultura, con una profesión y con otra visión de su vida y de su entorno. Varias de estas mujeres, como hemos visto, transgredieron el *statu quo* y lograron romper con el futuro esperado, una inercia que les hubiera conducido a seguir a pie juntillas los cánones de la tradición: quedarse ayudando en los quehaceres domésticos

del hogar hasta formar el propio o ir a hacer una carrera en la cual encontrarían un marido. No siempre fue así. Las presencias disidentes, aunque pocas en el gran universo, son muestra de que ese destino se puede desafiar, aunque el precio sea, justamente, desterrarse de su origen. Para ello, como también hemos podido constatar, influyó la decisión y el carácter, la presencia de personas que las impulsaron, las opciones de formación escolar y profesional, es decir que, al fin y al cabo, las vidas y trayectorias están moldeadas. De allí la importancia de atender las circunstancias del contexto, que son mucho más que un accesorio en la historia.

## REFERENCIAS

- Alfonseca Giner de los Ríos, J. *et al.* (coord.) (2012). *Memorias del XIII Encuentro Internacional de la Educación*. SOMEHIDE/UAZ.
- Bertely-Busquets, M., y Alfonseca Giner de los Ríos, J. (2008). Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 981-997. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662008000300015&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300015&lng=es&tlng=es) (consultado: 2 mar. 2017).
- Bertha (2015, jun.-jul.). “El significado del campo docente hasta el posgrado”. Entrevista personal. Salvatierra, Guanajuato, México.
- Blanco, M., Parra, A., y Ruiz Medrano, E. (2000). *Breve historia de Guanajuato*. México: Fondo de Cultura Económica/El Colegio de México.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- Cano, G. (1991). *La historia de las mujeres: algunas preocupaciones metodológicas* [Cuaderno no. 55]. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Departamento de Filosofía.
- Carmen (2014, sep.). “Buscando otros destinos”. Entrevista personal. León, Guanajuato, México.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2017, feb. 24). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_240217.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf) (consulta: 4 may. 2017).
- DOF (1973, nov. 29). *Ley Federal de Educación*. Recuperado de: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley\\_29111973.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf).

- DOF (1946, dic. 30). *Decreto que reforma el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM\\_ref\\_041\\_30dic46\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_041_30dic46_ima.pdf), (Consultado el 2 de mayo de 2017).
- Eloísa (2018, ago. 9). “Los tiempos han cambiado”. Entrevista personal. San Luis de la Paz, Guanajuato, México.
- Esperanza (2019, ene. 9). “El magisterio como opción de vida”. Entrevista personal. León, Guanajuato, México.
- Esther (2012, ago. 2). “El poder de la familia y el empoderamiento de las mujeres”. Entrevista personal. Dolores Hidalgo, Guanajuato, México.
- Fernández, M. T. (2006, febrero-julio). Jacinta de la Cruz Curiel Ávalos (1905-2002). Una mujer tradicional moderna. *Sinéctica*, 86-88.
- Gabriela (2018, feb. 8). “Nuevos destinos”. Entrevista personal. Silao, Guanajuato, México.
- Güemes G., M. C. (2003). La identidad del maestro de la educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales. En J. M. Piña Osorio, *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. México: CESU/UNAM.
- Labarthe, M. C. (coord.) (1997). *Yo vivo en León*. México: Instituto Estatal de la Cultura de Guanajuato/Ediciones La Rana.
- Lee, S. (2010). 3. Morelitos: su palabra contra la mía. *Bajo la sombra del guamúchil: Historias de vida de mujeres indígenas y campesinas en prisión* (pp. 37-50). México: CIESAS/Grupo Internacional de Trabajo Sobre Asuntos Indígenas.
- Lola (2012, jul. 26). “Nada más a hacer el abecedario...” Entrevista personal. Marfil, Guanajuato, Guanajuato, México.
- López Pérez, O. (2001). *Alfabeto y enseñanza doméstica: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital, México*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Consejo Estatal para la Cultura y las Artes del Estado de Hidalgo.
- López Pérez, O. (2006). Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles. *Sinéctica*, (28), 28-40.
- López, O. (2006b). Las maestras en la historia de la educación en México. Contribuciones para hacerlas visibles. *Sinéctica*, (28), 4-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815917002> (consulta: 10 jul. 2015).
- Magdalena (2018, ago. 8). “Anteriormente el hombre mandaba”. Entrevista personal. San Luis de la Paz, Guanajuato, México.
- Martha (2016, mar.). “Ser mujer y maestra”. Entrevista personal. San Miguel de Allende, Guanajuato, México.
- Olga (2016, mar.). “La familia como factor determinante”. Entrevista personal. Manuel Doblado, Guanajuato, México.

- Piña Osorio, J. M. (2003). *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. México: CESU/UNAM.
- Quintanilla, S. (2003). La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. En L. E. Galván (coord.). *Diccionario de historia de la educación en México*. México: CONACYT-CIESAS-DGSCA, UNAM. Recuperado de: [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_31.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm) (consulta: 3 ene. 2013).
- Sahagún, B. d. (1829). *Historia general de las cosas de Nueva España* (t. segundo). México: Imprenta del Ciudadano Alejandro Valdés.
- Sara (2018, ago. 9). “Sin aspiraciones”. Entrevista personal. San Luis de la Paz, Guanajuato, México.
- Serrano, H. B., y Serrano, C. B. (2006). Género y educación en México. *Pharos*, 13(2), 59-79.

PARTICIPACIÓN EDUCATIVA FEMENINA  
EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA.  
ESCUELA DE ENFERMERÍA  
Y OBSTETRICIA (1931-1968)

Raquel de Jesús Vélez Castillo

LA ATENAS VERACRUZANA<sup>1</sup>

La historia de la educación en México ha permitido indagar en campos fértiles poco explorados con anterioridad, lo que ha favorecido al reconocimiento de los procesos educativos en la historia de México desde su desarrollo regional, institucional y de los actores vinculados a un espacio geográfico. De esta manera, conocer la importancia de la ciudad de Xalapa como cuna de intelectuales durante el siglo XIX permite comprender las necesidades educativas de la zona que la llevaron a forjar instituciones de relevancia, como lo fue la Universidad Veracruzana a principios del siglo XX.

La ubicación geográfica de Xalapa caracterizó a la ciudad como un lugar idóneo para habitar; como lo señala Bermúdez (2000), los relatos colonos novohispanos hacen hincapié en la benevolencia del clima de la ciudad, un espacio fresco, alejado de las enfermedades y malestares de las temperaturas cálidas. Asimismo, la viabilidad en las actividades agrícolas originó la comercialización de productos y, por lo tanto, el asentamiento de pobladores españoles que pu-

---

<sup>1</sup> Alejandro Von Humboldt comparó a la ciudad de Xalapa con la helénica, aspecto que le valió el elogio de ser llamada *Atenas Veracruzana*.

dieron conectar sus productos por rutas comerciales del Golfo al centro del país, como lo fueron los caminos de México-Veracruz, Xalapa y Córdoba-Orizaba. De ahí que se convirtiera en paso recurrente de comerciantes, eclesiásticos, militares, terratenientes y toda clase de gente que se trasladaba a pueblos o congregaciones que rodeaban la ciudad.

En particular, Xalapa logró un mayor auge comercial gracias a las ferias que se realizaron a partir de 1720 por decreto de la Corona española; estos espacios eran vistosos por la diversidad de productos europeos y asiáticos que se exhibían, aunada a la variedad de plantas y productos del lugar. Como lo rescata Florescano (1992), entre las transformaciones que generaron las ferias se encuentra el incremento de población española y mestiza que incluso superaba a la población indígena del sitio, este incremento demográfico llevó a la localidad a obtener la categoría de villa en 1794. Sin embargo, tras la desaparición de las ferias, además de la formación de regimientos que, para 1795, habían invadido y debilitado a la entidad, ocasionaron que la villa de Xalapa paralizara temporalmente la prosperidad que le caracterizaba.

Por esto Orizaba y Córdoba, que se encontraban asentadas al igual que Xalapa en una zona con un clima apropiado para la siembra y sobre todo benevolente con la salud, tuvieron bonanza y vínculos entre la ciudad de Veracruz y México, aspecto que favoreció el traslado de los poderes estatales a la región de Córdoba-Orizaba, como consecuencia de los acontecimientos de la Revolución de Ayutla, afectando económicamente a Xalapa a pesar de la bonanza lograda a principios del siglo XIX. Sin embargo, en 1871 los poderes estatales dejaron el territorio de Córdoba-Orizaba para alojarse en el puerto de Veracruz, donde permanecieron hasta 1878, año en el que regresaron a Orizaba y finalmente, por decreto de la legislatura, el 4 de junio de 1885 retornaron a la ciudad de Xalapa. El entonces gobernador del Estado, Juan de la Luz Enríquez, sería quien pondría fin a la disputa entre Veracruz, Orizaba y Xalapa por la ubicación de la capital, argumentando en la viabilidad (Florescano, 1993, pp.

158-159) y certeza de mantener como capital del Estado a Xalapa, favoreciendo esta decisión con el alojamiento de instituciones sociales, comerciales, educativas y de salud.

Ahora bien, durante el Porfiriato, la modernización económica influenciada por paradigmas liberales incitaba, por una parte, a la productividad hacia los mercados extranjeros y, por otra, a la mejora de las comunicaciones y transportes. Para el caso de la ciudad de Xalapa se construyeron dos fábricas de tejidos de algodón (El Dique y la Bella Unión Jalapeña), así también, la producción de café despuntó en 1880, convirtiendo al estado de Veracruz en el mayor productor de la República mexicana. Respecto a la modernización de la estructura social, la clase alta de Xalapa mantenía estrecha relación con ciudades como Puebla y México, vínculo que compartió la influencia en la moda, ideas y valores de la vida europea, lo cual se reflejó en los bailes y eventos sociales que congregaban a la población en el Casino Xalapeño y Español; igualmente los comerciantes y empresarios instalaron sus oficinas y negocios en las principales calles de la ciudad.

La modernidad porfiriana fue precursora en vincular servicios educativos para integrar los nuevos empleos urbanos a una vida cultural en la que se encauzaba Xalapa. De acuerdo con García (2014), los nuevos oficios se ligaron a sectores como telecomunicaciones, tipografía, salud y educación, dejando entrever una posible feminización en alguno de estos empleos. Precisamente las aportaciones de Bazant o Galván, por mencionar algunas, visualizan la idea servicial y social de las mujeres a finales del siglo XIX, aspecto que sobresalió con mayor auge a inicios del siguiente siglo. De esta forma, bajo el estandarte de la educación como modernizadora del país, se instauraron en Xalapa colegios de relevancia, así como oportunidades académicas para las mujeres. Ya para finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX los nuevos métodos y desarrollos pedagógicos transformaron las políticas públicas, de donde surgieron proyectos interesantes como la fundación de la Universidad Veracruzana, la cual, en sus inicios, se respaldó de otras escuelas ya

existentes, como se describirá más adelante; ello le consolidó como una oportunidad académica apta para las veracruzanas.

### ASPECTO EDUCATIVO EN XALAPA

El estado de Veracruz fue semillero de importantes recintos académicos que sirvieron de referente a lo largo de la República mexicana. De manera precisa, la *Atenas Veracruzana* albergaría diversas comunidades de estudio que fungieron como cimiento en la construcción de instituciones de diferentes niveles escolares.

En la tradición educativa doctrinal, para el caso de Xalapa, surgieron a mediados del siglo XVIII las escuelas amigas (escuelas para niñas), espacio donde se les enseñaba a las féminas actividades consideradas apropiadas a su sexo. Es precisamente, la distinción de educación entre varones y mujeres lo que propició la creación de la entonces escuela sexuada “Boza”, idea pensada por Manuel Boza y concretada por su albacea don Juan de Bárcena en 1794. El proyecto surgió como labor altruista enfocado a “niños indígenas y desvalidos; sus enseñanzas eran por tradición básicamente religiosas, se impartían además: caligrafía, ortografía, retórica, geografía y dibujo” (Domínguez, 1979, p. 9); como en la mayoría de escuelas que se constituyeron en la época, tanto profesores como estudiantes debían cumplir con características específicas de acuerdo al reglamento de cada plantel; de manera precisa los maestros que impartían clases en el colegio Boza eran españoles “hidalgos” de buena reputación e instrucción que garantizarían la calidad y prestigio que la institución conservó en el siglo XVIII y XIX.

Precisamente entre las escuelas que tienen sus orígenes desde el siglo XIX se encuentra el Colegio de Orizaba.<sup>2</sup> Esta institución

---

<sup>2</sup> La institución cambió de nombre en varias ocasiones. Inicialmente se denominó Colegio Nacional del Estado de Veracruz; en la década de los años cuarenta del siglo XIX se le dio el nombre de Colegio Nacional de Nuestra Señora de Guadalupe; posteriormente se denominó Colegio Nacional de Orizaba; hacia fines de ese siglo se le nombró Colegio Preparatorio de Orizaba y desde mediados del siglo XX se le conoce con el nombre de Escuela Secundaria y de Bachilleres de Orizaba (Galindo, 2013).

fue resultado de los deseos del clero regional y de un grupo de élite local (tabacaleros), que pretendían beneficiar sus propios intereses. Asimismo, para finales de siglo, el liceo estaba fundamentado bajo los ideales liberales y de consolidación del Estado, centrados en la difusión de los saberes científicos y de un currículo encauzado en el positivismo. De acuerdo a Galindo (2013), el plantel tenía como propósitos principales proporcionar abogados para Veracruz, así como encauzar a los jóvenes hacia la carrera religiosa, mismos que incursionarían en el seminario de la ciudad de Puebla.

Por lo que se refiere a las escuelas secundarias, eran semejantes a los colegios jesuitas: la formación debía darse en seis años, comprendiendo materias como “religión, gramática castellana, gramática latina, principios de literatura, elementos de cronología, elementos de geografía, elementos de historia, psicología, lógica, metafísica, filosofía moral, elementos de matemáticas, elementos de física elemental, nociones de química, lenguas vivas y dibujo” (Moreno, 1993, p. 119, en Vélez, 2010, p. 61). No obstante, el tiempo de estancia en las secundarias se redujo a tres años, aspecto que favoreció en la demanda y asistencia de estos colegios en gran parte del estado de Veracruz.

Igualmente las secundarias fueron trascendentales como respaldo educativo de la población veracruzana, además dieron pauta a que las mujeres continuaran preparándose académicamente, ejemplo de ello fue la integración de las Escuelas Superiores de Niñas,<sup>3</sup> renombrada en 1956 como Escuela Industrial para señoritas “Concepción Quirós Pérez”. El entonces gobernador, Francisco Hernández, quien consideraba a las féminas como pieza elemental en la educación de la familia y la sociedad, buscaba preparar a las jóvenes en la escritura, cuentas y temas de cultura general, así como labores manuales, corte y confección, economía doméstica, entre otros.

---

<sup>3</sup> La integración de las Escuelas Superiores de Niñas también se llevó a cabo en las ciudades de Orizaba, Córdoba y el puerto de Veracruz.

La Escuela Superior de Niñas fue una institución relevante en la preparación académica de las veracruzanas, ya que fungió como escuela formadora de maestras previo a la fundación de la Normal Veracruzana. A partir de la incorporación metodológica e implementación curricular semejante a los ideales pedagógicos de Rébsamen, sería que el gobernador Teodoro A. Dehesa decidió que los estudios del magisterio se deberían realizar únicamente en la Normal Veracruzana, de esta manera la Escuela Superior de Niñas cerró sus puertas en 1906 como centro de estudios dirigido a la formación de las veracruzanas.

Para 1895 el número de colegios privados y públicos en la ciudad de Xalapa y alrededores era considerable, como se muestra en la siguiente lista de instituciones registradas en ese año:

1. La escuela de niñas dirigida por doña Isabel Ochoa, auxiliada por dos profesoras, contaba con 187 alumnos en total.
2. Escuela municipal nocturna de varones dirigida por don Joaquín E. Rosas, auxiliado por un profesor de primeras letras.
3. Escuela N° 2 para niñas, a cargo de doña Margarita Martínez Macías y dos profesoras, contaba con un total de 223 educandos divididos en cuatro secciones; la primera albergaba a 68 alumnos, la segunda 50 alumnos, en la tercera había 71 alumnos y finalmente en la cuarta 34 alumnos.
4. Existían también tres escuelas rurales de primeras letras: En El Castillo, dirigida por don Feliciano Méndez; en Chiltoyac a cargo de don Pedro A. Martínez y en las Ánimas encabezada por don Francisco A. Urrieta (Domínguez, 1979).

Como se puede observar, los esfuerzos educativos del gobierno y particulares impulsaron a la población veracruzana a incursionar en lo académico, brindando nuevas oportunidades escolares, como fue el caso de la Normal Veracruzana.

En este sentido, bajo la visión de una educación moderna, Enrique Laubscher y Enrique Rébsamen concretaron los cimientos que

consolidaron proyectos científicos y pedagógicos para la formación de profesores, aspiraciones que fueron trasladadas a la ciudad de Xalapa en 1886 con la creación de la Escuela Normal Veracruzana. La instalación de este nuevo plantel alentó la oportunidad de participación femenina que, como ya se explicó, correspondía a la Escuela Superior de Niñas. Entre las ventajas brindadas al estudiar en la Escuela Normal, se encontraba el prestigio y reconocimiento nacional e internacional de la institución, aspecto que influyó rápidamente en las aspiraciones y participación de las jóvenes veracruzanas; ejemplo de ello fue Genoveva Cortés, la primera joven que incursionó en el plantel en 1889 y, a partir de ahí, la matrícula de este género fue en aumento, como se rescata en la tabla 1.

Tabla 1. Número de alumnos y alumnas inscritos en la Escuela Normal Veracruzana.

Año	Alumnas inscritas	Alumnos inscritos
1887	-	25
1888	-	41
1889	1	57
1890	3	76
1891	4	70
1892	8	70
1893	15	67
1894	18	61

*Fuente:* García, 2014.

En esta nueva propuesta educativa tuvieron cabida oportunidades laborales exitosas por parte de las egresadas de la Escuela Normal, permitiendo a las mujeres ejercer de manera activa en el ámbito económico y social. Además, a la oferta se sumaron otras alternativas, las cuales serían espacios demandados por las jóvenes que aspiraban a conseguir un empleo que les permitiera emancipación económica, y precisamente, entre las opciones a elegir, la

Escuela de Enfermería y Obstetricia era una alternativa para aquellas féminas que no deseaban dedicarse a la docencia, siendo la Universidad Veracruzana el recinto que albergaba carreras relevantes en la primera mitad del siglo XX.

### UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Para finales del siglo XIX y principios del XX la ciudad de Xalapa era fuente importante de comercio y servicios, lo cual originó procesos de migración a la ciudad capital, en consecuencia, incrementó la demanda en servicios de educación y salud. De esta manera, en 1926 el entonces gobernador del Estado, Heriberto Jara, intentó crear una universidad pública para los veracruzanos, deseo que no se pudo consolidar por falta de apoyo del Congreso del Estado. Sería hasta septiembre de 1944, durante el mandato del licenciado Jorge Cerdán, que esos planes se consolidarían con la fundación de la Universidad Veracruzana.

Declaración realizada por el gobernador Jorge Cerdán el 11 de septiembre de 1944:

He repetido varias veces desde que me hice cargo del poder ejecutivo, llevar a cabo esta empresa, que ha sido la aspiración de todo el pueblo de nuestra Entidad, Veracruz, brillante cuna de hombres de ciencias y artes, como Clavijero, Zárate, Esteva, Josefa Murillo, Díaz Mirón, María Enriqueta y tantos otros, merecía un centro de alta cultura como el que inauguramos hoy [...] llegamos modestamente a la meta, con justa satisfacción y complacencia. El camino ha sido arduo; las dificultades técnicas y económicas múltiples; pero hénos al fin de la jornada [Gobierno del Estado de Veracruz 1969, p. 12].

En su fundación, la Universidad Veracruzana albergaba únicamente dos facultades: la Jurídica y Bellas Artes, además se agregaron las escuelas Secundarias y Bachilleres de Orizaba, Xalapa, Veracruz, Córdoba y Tuxpan. Posteriormente se integraron el Departamento de Arqueología y el Instituto de Antropología, poco tiempo después se anexaría la Escuela de Enfermeras y Parteras de Xalapa.

Tabla 2. Rectores de la Universidad Veracruzana (1944-1968).

Nombre del rector	Lugar de nacimiento	Edad al tomar el cargo	Formación	Periodo de su gestión	Carreras creadas en su gestión
Manuel Suárez Trujillo	Córdoba	40	Médico	1944	Facultad de Bellas Artes. Facultad Jurídica (Derecho)
Gabriel Garzón Cossa	Veracruz	53	Médico	1945-1950	Facultad de Comercio
Arturo Llorente González	Veracruz	30	Abogado	1950-1952	Facultad de Medicina y Odontología en la ciudad de Veracruz
Ezequiel Coutiño Muñoa	S/I	S/I	Abogado	1952-1954	Facultad de Pedagogía y Periodismo en Veracruz
Rómulo Campillo Reynaud	Xalapa	40	Abogado	1954-1955	
Aureliano Hernández Palacios	Villa de Tequila	47	Abogado	1955-1956	Facultad de Arquitectura
Gonzalo Aguirre Beltrán	Tlaco- talpan	48	Médico	1956-1960	Facultad de Antropología, Historia, Arqueología y Letras Españolas
Fernando Salmerón Roiz	Córdoba	41	Abogado	1961-1963	Facultad de Psicología
Fernando García Barra	Córdoba	41	Abogado	1963-1968	Facultad Economía, Química, Agrícola, Administración, de Empresas y Biología
Carlos Díaz Román		S/I	Abogado	1968-1969	Facultad de Idiomas

Fuente: Universidad Veracruzana 1944-1969.

La tabla 2 muestra los nombres de rectores y las carreras creadas en sus respectivas gestiones, desde la creación de la Universidad Veracruzana hasta el año 1968.

Indiscutiblemente, la Universidad Veracruzana generó cambios en la vida de la población xalapeña, si bien es cierto que en un inicio la demanda estudiantil, así como las alternativas de estudio no eran diversificadas, ello fue cambiando en los primeros años de vida de

la institución. De manera precisa, en las primeras décadas del siglo XX la situación financiera en la capital era vigorosa, como resultado del incremento de instituciones y obras públicas que fortalecieron la expansión de los centros urbanos, por lo tanto la capital se convirtió en un sitio acogedor y confortable para los estudiantes. Los primeros jóvenes que arribaban solicitaban ingresar a las secundarias o preparatorias que, como ya se mencionó, estaban a cargo de la Universidad Veracruzana.

Precisamente la demanda que generaban estos niveles escolares ubicados en distintos espacios de la geografía del estado incidieron en la falta de proyección, dedicación y difusión del nivel superior, aunado a la activa participación de las carreras cortas (oficios), que al no exigir estudios de bachillerato eran de las opciones académicas predilectas de las y los estudiantes. Sería hasta 1968 cuando la enseñanza media se separaría de la Universidad Veracruzana y, finalmente, esta lograría dedicarse únicamente al nivel superior, de manera autónoma e independiente. De ahí que la presente investigación sesgue su estudio desde la fundación de la Universidad hasta el año 1968, como un corte pertinente, previo a la emancipación de la máxima casa de estudios.

### ESCUELA DE ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA

Como ya se ha referido, el hecho de que las instituciones de gobierno se encontraran instaladas en la ciudad de Xalapa brindó espacios laborales para las mujeres, ya sea como secretarias, maestras, enfermeras o actividades similares que se pensaban aptas para ellas debido a su “delicadeza, gracia o amabilidad hacia el otro”. En ese sentido, entre las carreras cortas (oficios) que se ofertaban a las féminas en la capital se encontraban: mecanografía, secretariado, confección de ropa, costura, repostería y la carrera de enfermeras y parteras. Precisamente esta última se añadiría a la Universidad Veracruzana como una profesión integral, adecuada para aquellas jóvenes que no deseaban incursionar como profesoras, y que pretendían acercarse al ámbito de la salud.

La Escuela de Enfermería y Obstetricia tiene sus antecedentes en 1923, cuando el entonces gobernador Adalberto Tejeda se interesó por instaurar una escuela a cargo de médicos que fuesen capaces de preparar a enfermeras y parteras para el servicio en hospitales de diversas comunidades. Se pretendía lograr que estas mujeres tuvieran conocimientos en obstetricia y medicina general, avaladas por un documento que las respaldara profesionalmente. Sin embargo, sería hasta 1929 cuando dicho proyecto se afianzó al departamento universitario y se integró en 1944 a la Universidad Veracruzana como una carrera consolidada y con alto nivel de demanda.

Las clases iniciaron el 17 de abril de 1929 con la participación altruista del doctor Leandro Quijano, quién brindaría un espacio (local) que permitiría a las estudiantes tomar las clases teóricas, mientras que la práctica se efectuaría en el Hospital Civil<sup>4</sup> de la ciudad. La inicial matrícula la conformaron 18 alumnas, registrando la primera inscripción por parte de la señora María Montiel de Bretón. La escuela fue trasladada poco tiempo después de su apertura a la calle Zamora número 25, sitio que anteriormente ocupaba la Escuela Normal Veracruzana. En las nuevas instalaciones se contaba con un departamento de maternidad, ello permitió atender a las mujeres de escasos recursos, y a su vez, las alumnas tenían una formación integral en la constante práctica.

Con respecto a los requisitos de ingreso, se solicitaba certificado médico, constancia de buena conducta, acta de nacimiento, solicitud por escrito con autorización del padre o tutor, y para los primeros años de vida de la escuela bastaba con tener el certificado de primaria elemental, situación que se transformó en 1948, cuando a los requerimientos se integró haber concluido el nivel de secundaria.

Acerca del tiempo de estudios, las alumnas podían decidir entre cursar una carrera corta de dos años como enfermeras o extender un

---

<sup>4</sup> El nuevo edificio del Hospital Civil de Xalapa fue inaugurado en 1949 y meses más tarde, en agosto, se abrió el nuevo Hospital de Xalapa, construido por la federación.

año más y egresar como enfermera y obstetra. Así, en tres años las graduadas tenían una formación integral, misma que se sustentaba con un título<sup>5</sup> expedido por la Universidad Veracruzana.

En la tabla 3 se muestra el plan de estudios con el cual inició la carrera de Enfermería y Obstetricia.

Tabla 3. Primer plan de estudios  
de la Escuela de Enfermería y Obstetricia.

Plan de estudios para la carrera de Enfermera y Partera
Primer año Enfermería
Anatomía
Fisiología e higiene y moral profesional
Primer curso de clínica de enfermería
Nociones de anatomía y fisiología para parteras
Primer curso de obstetricia teórica y primer curso de clínica obstétrica
Prácticas de hospital, 80 guardias de 4 horas cada una, las que serán vigiladas por el profesor durante una hora, como mínimo, cuatro veces a la semana
Segundo año Enfermería
Nociones de patología
Farmacología y terapéutica
Segundo curso de clínica quirúrgica
Segundo curso de obstetricia teórica
Segundo curso de clínica obstétrica
Prácticas de hospital, 80 guardias de 4 horas cada una, las que serán vigiladas por el profesor durante una hora, como mínimo, cuatro veces a la semana.
Prácticas de maternidad, 320 horas de guardias, como mínimo
Primer año Obstetricia
Segundo curso de obstetricia teórica
Higiene infantil y Enf. pediátrica
Segundo curso de clínica obstétrica
Ginecología y andrología para enfermeras
Dietética
Prácticas de hospital, 80 guardias de 4 horas cada una, las que serán vigiladas por el profesor durante una hora como mínimo, cuatro veces a la semana

*Fuente:* Universidad Veracruzana 1944-1969, p. 156.

<sup>5</sup> El 14 de julio de 1931 fue expedida la ley para obtención de título de las egresadas de la carrera de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Veracruzana. La primera alumna que logró titularse fue la señora Clara Barrientos Vda. de Díaz.

Entre los objetivos de la Escuela de Enfermería y Obstetricia se pretendía promover las labores de servicio comunitario, la intención era fomentar el espíritu ético de brindar ayuda al prójimo, para lo cual se contribuía a la comunidad a través de consultas, atención en partos y operaciones dentro de las salas especializadas para tal fin en la escuela; finalmente las futuras enfermeras empleaban la destreza y conocimientos que adquirirían de sus clases en el Hospital Civil “Luis F. Nachón”, Hospital Ferrocarrilero y el Seguro Social.

A fin de atender al incremento de solicitudes de ingreso en la Escuela de Enfermería y Obstetricia de la ciudad de Xalapa, se creyó pertinente abrir nuevas escuelas en otras localidades del estado, se pensó en aquellas ciudades que entre finales del siglo XIX y mediados del siglo XX se consideraron políticamente importantes o bien se encontraban en espacios industriales que demandaban de servicios de salud y asistencia pública. Es así que la Universidad Veracruzana, entre cuyas responsabilidades se encontraba brindar servicios de salud en el estado, decidió respaldar los proyectos educativos de poblaciones como Veracruz, Orizaba, Córdoba, Tuxpan y Poza Rica,<sup>6</sup> ampliando y brindando nuevas oportunidades académicas a mujeres interesadas en el sector salud.

La carrera de Enfermera y Obstetra se dirigió desde sus comienzos solamente a mujeres, la participación de los varones sería visible a partir de la década de los setentas, caso contrario a lo ocurrido con la Escuela Normal Veracruzana, donde fue evidente la demanda masculina y la incorporación gradual de las féminas. Algo similar sucedió con las carreras de Derecho y Comercio, ambas licenciaturas con las que inició actividades académicas la Universidad Veracruzana y en las que se observa una intervención femenina paulatina, por ser consideradas como ofertas escolares idóneas para los hombres.

---

<sup>6</sup> Es importante enfatizar que las ciudades que albergaron a la Escuela de Enfermería y Obstetricia por su antecedente histórico contaban con un hospital civil, clínicas y centros de salud en los cuales las alumnas podrían realizar prácticas como estudiantes y posteriormente como egresadas, esos espacios representarían oportunidades laborales.

## MATRICULADAS Y TITULADAS

En la presente investigación se rescatan los testimonios de enfermeras que en su mayoría ejercieron una profesión que transformó sus vidas. Sin embargo, para llegar a las experiencias orales fue necesario hacer una búsqueda en el Archivo Histórico del Centro de Investigaciones de la Universidad Veracruzana (AHCIDU), espacio que resguarda la documentación sobre las matriculadas y tituladas de la Escuela de Enfermería y Obstetricia, así como datos personales de las inscritas. Cuando la escuela se incorporó a la Universidad Veracruzana, los archivos y documentación escolar también se incluyeron, es por ello que se cuenta con información de esta escuela desde 1931, cuando formaba parte del Departamento Universitario del Gobierno del Estado. Por ello, la búsqueda de testimonios contempló a partir de esta fecha hasta el año 1968.

De manera particular se consideró el número de matriculadas y posteriormente aquellas alumnas que lograron titularse, para finalmente enfocarse en estas últimas como piezas clave y medular del presente trabajo. En la figura 1 se presentan las egresadas y tituladas de la Escuela de Enfermería y Obstetricia en el periodo de 1931 a 1968.

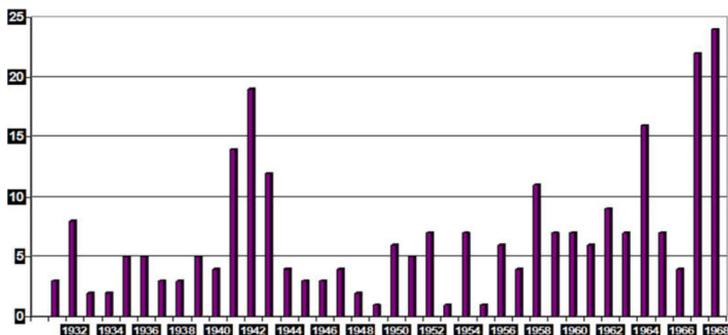


Figura 1. Escuela de Enfermería y Obstetricia de Xalapa.  
Estudiantes tituladas (1931-1968).\*

\* De las 24 graficadas en el año 1968 once de estos expedientes de 1968 se titularon en 1969 y una en 1971.

Fuente: AHCIDU, 1923-1968.

Tabla 4. Periodos y entrevistas realizadas a las tituladas de la Escuela de Enfermería y Obstetricia Xalapa.

Periodo de mujeres tituladas	Número de entrevistas realizadas
1931-1934	0
1935-1940	1
1941-1949	3
1950-1957	7
1958-1963	4
1964-1968	7

*Fuente:* Elaboración propia a partir de la información obtenida en Vélez (2010).

La búsqueda realizada en la Escuela de Enfermería y Obstetricia durante los años 1931-1968 arrojó un total de 1,191 matriculadas en la ciudad de Xalapa, de las cuales solamente se titularon 259. Con motivos de sintetizar la información de la figura 1 se consideró pertinente clasificar el total de tituladas en seis periodos, esto como resultado de las variantes entre las alzas y bajas de titulación por año. De esta manera, se contemplaron los años y número de entrevistas realizadas (ver tabla 4) de acuerdo con las egresadas con quienes se pudo establecer contacto.

Con base en la información obtenida en el AHCIDU se pudo localizar y entrevistar a 22 egresadas, de las cuales 20 pertenecían a la lista de tituladas y dos a las pasantes.<sup>7</sup> Respecto a la oralidad recopilada, se centró en las experiencias de las entonces estudiantes de la Escuela de Enfermería y Obstetricia, subrayando los beneficios y repercusiones positivas logradas como resultado de haber cursado una carrera en la Universidad Veracruzana.

<sup>7</sup> Que se priorizara la relación de mujeres tituladas no exceptuó que se pudiera localizar o entrevistar a las egresadas no tituladas, de hecho, fueron las entrevistadas tituladas de su generación quienes orientaron para su localización.



Figura 2. Fotografía de algunas alumnas de la Escuela de Enfermería y Obstetricia tomando clase.

*Fuente:* La Universidad Veracruzana 1944-1968 p. 155.

## ENFERMERAS Y PARTERAS. UNA EXPERIENCIA DE VIDA.

En el caso de lo referido a las graduadas de la Escuela de Enfermería y Obstetricia, tres conversaciones se realizaron con familiares de estas, debido a que no se encontraron con vida. Asimismo se presentan los resultados de la información recabada de los diálogos, considerando los seis periodos obtenidos mencionados en la tabla 4.

1931-1934

De este periodo no se logró establecer contacto con ninguna egresada, en el archivo no se encontró referencia de domicilio para poder localizarlas, además se partió del supuesto de que sería poco probable encontrarlas con vida, hipótesis que fue confirmada por las entrevistadas de periodos posteriores.

1935-1940

De estos años, se realizó una entrevista a la señora Piedad Hernández Bueno, sobrina nieta de la ya fallecida Trinidad Bueno Rodríguez, quien se tituló en 1940.

La señora Trinidad estudió la carrera de enfermería porque su padre le insistía en que realizara estudios superiores y entre las opciones que para el momento encontraba viables estaban ingresar a la Escuela Normal Veracruzana y dedicarse a la docencia o estudiar para enfermera; como a ella no le agradaba la idea de ser maestra decidió ingresar a la Escuela de Enfermería y Obstetricia en donde, a pesar de tener dificultades con algunas asignaturas, logró un desempeño satisfactorio. Asimismo, la señorita Bueno realizó su servicio social en el Hospital Civil “Dr. Luis F. Nachón”, espacio en el cual, ya como egresada, laboró por 40 años, ejerciendo los últimos años como jefa de enfermeras, puesto obtenido gracias a que contaba con un título como enfermera y partera.

1941-1949

De este plazo se estableció contacto con las señoras Herminia Cruz Báez (titulada en 1942), Rosa Pineda (quien se tituló en 1947) y Roxana Kavanagh (sobrina de la finada Margarita Kavanagh, quien se tituló en 1948).

En el caso de Herminia Cruz Báez, siempre tuvo interés por las carreras de la salud, de hecho le hubiese agradado estudiar odontología pero desafortunadamente no contaba con los recursos económicos para hacerlo, sin embargo, optó por inscribirse en la carrera de enfermería, porque le ofrecieron una beca escolar por parte del ayuntamiento de Xalapa, apoyo que le permitió finalizar una carrera afín al área de su agrado. De acuerdo a lo expresado por la propia Herminia, el primer semestre de estudios en la Escuela de Enfermería y Obstetricia fue difícil para ella, al grado de querer desertar de la carrera; explica que los quehaceres que les pedían ejecutar no le agradaban, ya que debían bañar, cortar uñas y cabello a los indigentes de la ciudad, así como, atender la limpieza y aseo de

personas con problemas de salud mental que estaban descubiertos de una familia que los respaldara.

A pesar de esos obstáculos en su trayectoria estudiantil, Herminia logró concluir su carrera y laborar durante 32 años en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), amparada por una vida laboral y económica estable.

Por su parte, Rosa Pineda tenía deseos de estudiar para química, pero se encontró con el inconveniente de no contar con la escolaridad del bachillerato, entonces optó por cursar la Escuela de Enfermería y Obstetricia, porque para el año en que ella ingresó solamente pedían contar con nivel primaria, le sería más viable concluir una carrera en tres años y no dedicar ese tiempo a cursar la secundaria y preparatoria. Gracias a la elección tomada, Rosa pudo ejercer 24 años como enfermera en el Hospital Civil “Dr. Luis F. Nachón”, hasta su jubilación en ese sanatorio.

Margarita Kavanagh provenía de una familia de profesionistas con estabilidad financiera que le apoyaban para realizar sus estudios en algunas de las ofertas académicas que se brindaban en la ciudad de Xalapa, sin embargo, ella quería estudiar medicina, carrera que aún no se encontraba disponible en la localidad; cuando ella sugirió estudiar en la ciudad de México sus padres se negaron a dejarla ir por ser una mujer joven que “podía correr peligros propios de su sexo” al estar distante de su familia y vivir sola. Acatando la instrucción de sus progenitores, Margarita comenzó a estudiar en la Escuela de Enfermería y Obstetricia, y gracias a la formación vasta y especializada en el ámbito clínico-médico ella, ya como egresada titulada, estableció su propio consultorio en la ciudad de Coatepec, Veracruz, ejerciendo tanto en clínicas públicas como de manera particular durante 35 años ininterrumpidos.

### 1950-1957

En relación con esta temporalidad es relevante resaltar, previo a lo expresado por las entrevistadas, que los planes de estudio, así como los años de preparación de la licenciatura en Enfermería y Obstetricia se modificaron, contemplando a partir de la década



establecidas en los cambios del plan de estudios de la carrera de Enfermería y Obstetricia.

Del periodo 1950-1957 se localizó a las señoras Guillermina Cacho (titulada en 1951), Adela Vélez (titulada en 1952), Herminia Cruz Báez (hermana de la ya fallecida Amparo Suárez Báez, titulada en 1952), Magdalena Méndez (titulada en 1954), Luz María Álvarez (egresada en 1954, sin titularse), Amalia Fierro (quien se tituló en 1957) y Bertha de la Vega (egresada no titulada, compañera de clase de Guillermina Cacho).

En el caso de Guillermina Cacho, siempre tuvo afinidad por las disciplinas de salud; ella contaba con la secundaria cursada, por lo tanto cuando ingresó a la Escuela de Enfermería y Obstetricia fue colocada en el tercer año de la carrera de enfermería y cursó los dos años restantes en obstetricia, pudo concluir su carrera en tres años. Guillermina se desempeñó como enfermera en servicio en el Hospital Civil “Dr. Luis F. Nachón” durante 30 años.

De acuerdo con Adela Vélez, ella no tenía una noción de qué estudiar, fue la influencia de conocidos de la familia lo que le ayudó a tomar la decisión de ingresar a la carrera de Enfermería y Obstetricia; recuerda su estancia en la escuela como una experiencia grata y de compañerismo. Adela ejerció 32 años como enfermera en el Hospital Civil “Dr. Luis F. Nachón”, alternando momentos como jefa de enfermeras; en particular expresó haber logrado un cambio en su vida personal y económica gracias a la decisión de estudiar una carrera.

En el caso de Magdalena Méndez, sus padres le comentaron que debía elegir entre la oferta académica de la ciudad, porque no podrían pagarle los estudios en una escuela fuera de Xalapa. Así fue como decidió estudiar para enfermera, sin embargo, siguiendo sus inquietudes de conocer nuevos espacios, decidió hacer su servicio social en el IMSS de la ciudad de Puebla, donde ya como egresada laboró por 29 años. Magdalena enfatizó que su vida cambio significativamente en lo económico, debido a que se especializó como anestesióloga, proceso que pudo llevar a cabo porque contaba con



Figura 4. Fotografía de algunas de las alumnas matriculadas en la Escuela de Enfermería y Obstetricia en el año 1948, entre ellas María Magdalena Méndez.

*Fuente.* Fotografía proporcionada por Magdalena Méndez (10 de marzo, 2010).

un título como enfermera y obstetra, esa decisión le permitió ser siempre jefa de área y jubilarse con esa categoría.

La señora Amalia Fierro no contaba con la edad mínima para ingresar a la Escuela de Enfermería y Obstetricia, tenía 16 años y el requerimiento era tener una edad de 18 años cumplidos, por ese motivo fue rechazada cuando intentó inscribirse, no obstante, la propia secretaria que hacía los trámites administrativos de las estudiantes, al ver sus ganas y desesperación por no poder estudiar la carrera que le apasionaba, le sugirió que acudiera al ayuntamiento y le planteara su situación al encargado del registro civil, solicitándole que le ayudara y expidiera un acta con otra fecha de nacimiento. Amalia narra que eran tantas sus ganas por estudiar enfermería que consiguió convencer a la secretaria del registro civil para que

le elaborara otra acta que la hacía dos años mayor y de esa manera se pudo inscribir y dedicar a la enfermería durante 28 años en el Hospital Civil “Dr. Luis F. Nachón”, espacio que le permitió tener una suficiente remuneración monetaria como para darle estudios y estabilidad económica a sus hijos.

Aunque Amparo Suárez egresó y se tituló de la Escuela de Enfermería y Obstetricia, no ejerció por haberse casado, sin embargo, reconoce que haber estudiado una carrera le permitió conocer y entender acerca de otros temas. Con relación a Luz María Álvarez y Bertha de la Vega, no se titularon, por lo mismo, siempre incurrieron en espacios privados como auxiliar de enfermera, ya que la ausencia del título no les permitió subir de categoría, aun cuando tenían los conocimientos y preparación suficientes que les brindó su estancia en la escuela de enfermeras y obstetras. De manera puntual Bertha señaló haber elegido estudiar para enfermera porque había desertado de la carrera corta de taquimecanografía, por falta de agrado, finalmente como enfermera encontró su vocación, la cual desempeñó por 20 años, siendo apoyo económico notable de su esposo. Respecto a Luz María, contaba con la secundaria, lo cual le permitió hacer la carrera en tres años, algo que ella precisamente estaba buscando pues por la situación financiera de su familia le interesaba trabajar y ser remunerada lo antes posible.

1958-1963

Para los años 1958 a 1963 se entrevistó a Francisca Viveros, Bertha Rojas, Guadalupe Colorado (tituladas en 1958) y Yolanda Guevara (quien se tituló en 1961).

Para ese momento académico la Escuela de Enfermería y Obstetricia ya no solicitaba el requisito mínimo de edad, como lo corroboraron las cuatro entrevistadas. Asimismo es evidente una amplia trayectoria laboral y económica que se sustenta en las oportunidades profesionales que rodearon la vida de estas cuatro mujeres.

Francisca Viveros siempre tuvo la inquietud, interés y deseo por aprender acerca de enfermería, por lo cual su estancia en la

escuela le resultó amena y fácil, tan es así que logró ejercer durante 50 años, permitiéndole incursionar en un constante aprendizaje, así también recibir reconocimientos y remuneraciones económicas. Por su parte, Guadalupe Colorado trabajó en la enfermería durante 36 años, lo cual le brindó un estatus profesional y económico; ella argumentó que la necesidad de aprender a inyectar la orilló a estudiar la carrera de Enfermería y Obstetricia, de lo cual no se arrepentía porque encontró en esa profesión su gran pasión.

En el caso de Bertha Rojas y Yolanda Guevara, ambas tuvieron influencia familiar en la elección de su profesión. En concreto, Bertha tenía mayor interés por la abogacía, sin embargo, su padre, de profesión farmacéutico, le propuso estudiar en la ciudad de México la carrera en farmacéutica, a lo cual Bertha se rehusó, pero complaciendo los deseos de su papá se inscribió en la Escuela de Enfermería y Obstetricia en Xalapa, decisión que se replanteó durante el primer semestre de estudios, lo cual la hizo alejarse del colegio durante un mes, lapso que le permitió concretar sus planes de estudio estando segura de dedicar su vida a la enfermería, ocupación que desempeñó durante 38 años. De manera semejante, Yolanda provenía de una familia en la cual las mujeres habían trabajado como parteras, por lo cual ella, continuando con la tradición, incursionó en la carrera de Enfermería y Obstetricia, profesión que le gustó a tal grado que una vez como egresada y ya laborando se especializó como cirujana, jubilándose después de 43 años de servicio. De hecho, para el momento de la entrevista Yolanda continuaba laborando en su consultorio particular.

#### 1964-1968

Como ya se señaló, las alumnas que ingresaban a la Escuela de Enfermería y Obstetricia podrían decidir cursar solamente Enfermería o reforzar su preparación implementando dos años más de estudio en Obstetricia. En ese proceso las matriculadas tenían la opción de elegir entre cursar una carrera corta, motivo práctico que en ocasiones encauzó a las jóvenes a estudiar enfermería. Prueba

de ello son los casos de María Luisa Bernard (titulada en 1964), Martha León y Minerva Durán (ambas tituladas en 1969). Las tres cursaron solamente los tres años de enfermería, por ser una carrera corta que les permitiría ingresar a laborar de manera inmediata.

Con respecto al servicio social, generalmente era un requisito que se solicitaba cuando cursaban los cinco años de carrera (enfermería y obstetricia), pero para el caso particular de Martha y Minerva les fue solicitado previo a concluir la carrera en enfermería; la primera lo realizó en el sanatorio infantil perteneciente al Hospital Civil “Luis F. Nachón” y Minerva en el hospital de Poza Rica, ya que ella era oriunda de una congregación aledaña a la zona, situación que la motivó a contemplar entre sus prioridades, brindar servicio de salud a los pueblos vulnerables, de hecho Minerva tuvo la necesidad de solicitar apoyo económico para poder estudiar, recibiendo 125 pesos mensuales por parte del ayuntamiento, situación que le brindó la oportunidad de concluir una carrera y ejercerla durante 28 años continuos. Por su parte, Martha y María Luisa, ejercieron durante corto tiempo, ocho y tres años respectivamente, porque durante su etapa laboral se casaron y decidieron dedicarse exclusivamente a la atención de su familia.

De manera semejante, María Elena Colosia (titulada en 1967) fue una estudiante de bajos recursos, acreedora a una beca de 100 pesos mensuales durante su permanencia en la Escuela de Enfermería y Obstetricia. A ella le hubiese gustado estudiar medicina, pero su condición financiera no le permitió hacerlo, sin embargo, desempeñó su papel de enfermera con vocación y dedicación durante 42 años, logrando en repetidas ocasiones el reconocimiento del gobierno federal por su trabajo.

De igual manera a María Luisa Rojas y Buenaventura López (ambas tituladas en 1967) les hubiese agradado estudiar medicina, pero por cuestiones económicas y de distancia no les fue posible realizarlo. Así fue como ingresaron en la Escuela de Enfermería y

Obstetricia, profesión que se acercó mucho a sus deseos profesionales, cumpliendo sus expectativas también en lo económico, por ejemplo: Buenaventura para el momento en el que se le entrevistó llevaba en servicio 45 años en el Hospital Civil “Luis F. Nachón”, los años más recientes como jefa de enfermeras. En el caso de María Luisa, 40 años de servicios continuos le respaldaban, permitiéndole la solvencia financiera necesaria para abrir su propia clínica privada en la ciudad de Xalapa.

Finalmente, entre las jóvenes que estaban indecisas sobre dedicarse a la docencia o al servicio de salud se encuentra el caso de María Teresa Loyola (titulada en 1964), quien manifestó que, de haber podido, le hubiese gustado estudiar ambas carreras, no obstante, con agrado y amor se dedicó a la enfermería durante 27 años. Por otro lado, las siete entrevistadas coincidieron en lo exigentes que eran los profesores que les impartieron clase, señalando lo riguroso de las lecciones y disciplina en su formación profesional, enfatizando que el uso del uniforme se hacía con pulcritud, acompañado de un aseo personal que implicaba mantener las uñas, tanto de manos como pies, recortadas; el cabello recogido y bien peinado, e incluso algunos catedráticos les pedían la depilación de axilas y piernas como medida de higiene.

En definitiva, la instrucción que recibieron las jóvenes que ingresaron a la Escuela de Enfermería y Obstetricia transformó sus vidas de manera positiva, tuvieron presencia en espacios laborales relevantes, adquirieron diversas habilidades e incluso algunas especializaron sus conocimientos para adquirir mayor competitividad y beneficios económicos; fueron mujeres decididas, autónomas e influyentes que lograron un impacto social desde su formación universitaria. Precisamente con la finalidad de comprender lo vivido en la estancia académica de la escuela, se rescata la siguiente narrativa que redactó una alumna durante su permanencia en el colegio de Enfermeras y Parteras.

ESCUELA DE ENFERMERAS Y PARTERAS<sup>8</sup>

Ubicada en la calle de Zamora N° 25.

Descripción de la casa: hacia la calle cuatro ventanas y un zaguán, en el interior y al frente lo siguiente: Sala de partos, sala general para pacientes, y recámara para empleados, a la izquierda un corredor amplio que hacía las veces de salón de clases, al frente un jardín con una fuente en medio, a la derecha un pasillo con acceso a dos cuartos de distinción con baño y la sala, al fondo cuarto de guardias con baño, cocina, comedor, enseguida un patio con dos lavaderos uno para la ropa y otro para lavar cómodos, traspatio de tierra donde se enterraban las placentas y a la izquierda un cuarto de aislamiento para personas infecciosas. Pues en aquel tiempo todavía se daban casos de “fiebre puerperal” que eran atendidos con todas las reglas de asepsia y por una sola persona para evitar contagios.

*Personal.*

Director: Doctor Carlos Romero.

Secretario: Doctor Luis Marcu.

Directora: Luz María López de Paniagua.

Demás personal: Administradora, afanadora, cocinera, lavandera y un conserje.

Desde el ingreso a la escuela se nos indicó ir debidamente uniformadas, bata blanca con mandil, cofia, medias blancas, zapatos reglamentarios y las uñas bien cortadas.

Primer curso de enfermería: Solamente teníamos cuatro materias.

1. Doctor Sangines: Anatomía Especial.
2. Doctor José Luis Marcu. Primer curso de Obstetricia.
3. Doctor Leonardo Quijano. Enfermería e Higiene.
4. Doctor Carlos Romero: Anatomía e Higiene.

Desde el principio del curso comenzamos a hacer guardias de 24 horas en el hospital de maternidad y en el civil.

---

<sup>8</sup> Para hacer más ágil la lectura de este documento, en la transcripción se modernizó la acentuación y el uso de mayúsculas. Se respetó la ortografía y estructura original.

*Las clases.*

Con el doctor Leonardo Quijano aparte de lo que aprendimos concerniente a su materia nos enseñó el voto de “Florence Nightingale”, que dice lo siguiente:

“Juro ante Dios y en presencia de mis compañeros llevar una vida pura y ejercer mi profesión con devoción y fidelidad, me abstendré de todo lo que sea perjudicial y maligno y ayudaré al facultativo en su obra”. Solo recuerdo este fragmento, que analizándola nos da a entender un espíritu de abnegación y entrega.

Hubiera sido muy bonito seguir su ejemplo solo que nosotras cumplimos a medias nuestro cometido debido a las inquietudes propias de la juventud, claro que estudiamos y trabajamos pero al mismo tiempo nos divertimos.

Nos gustaba pasear, bailar, coquetear con nuestros enamorados, ir a las serenatas inolvidables del Parque Juárez, escuchar a los maestros músicos, interpretar sus bellas melodías, era muy halagador que nuestros amigos nos regalaran una flor o nos dijeran un piropo, eran diversiones sanas porque nuestros padres nos enseñaron a obedecer y a respetar a nuestros semejantes, con sacrificios nos dieron una carrera para forjarnos un porvenir que fue la mejor herencia que recibimos. Nuestro grupo fue muy entusiasta, al igual que nuestros compañeros tuvimos una reina, nuestra candidata fue la señorita Alicia Barcelata y las compañeras de tercer año escogieron a la señorita Cristina Zárate, para sacar adelante nuestra votación organizamos bailes en el “centro recreativo Jalapeño”, lo mismo hicieron nuestras compañeras, por último salió triunfante con mayoría de votos Cristina.

Como los grupos fuimos muy unidos, acordamos donar las ganancias de nuestros festejos para la escuela, se contribuyó para que se pusiera piso de mosaico y también se compró un esterilizador que nos hacía mucha falta.

*Clases del Dr. Sangines.*

Eran muy interesantes, nunca pasaba a otro tema sin que hubiéramos aprendido, estudiamos con huesos de muerto, especialmente la pelvis que al principio nos daba miedo tenerla en las manos, pero nos explicaba también que nos olvidáramos de nuestros temores. Con el Dr.

Ruíz y con el Dr. Romero, teníamos que aprender las clases por medio de los libros y solo que tuviéramos dudas ya venía la explicación.

*Las clases se alternaban con las guardias.*

*Guardias en maternidad.* Auxiliar a las compañeras de segundo y tercer año en las labores que ahí se desempeñaban. Atención del parto por las compañeras ya citadas, bajo la supervisión de la directora y atención del recién nacido.

*Post Partum:* Poner y sacar cómodos, aplicación de enemas, aseo vulvar, vigilar la evolución de la matriz su estado normal, esto se hacía con una cinta métrica, midiendo del pubis al fondo del útero, tomar la temperatura axilar con todas las reglas de higiene y anotar en su hoja clínica todos estos datos.

Se cambiaban y tendían camas, poníamos camión, faja, peinábamos a las pacientes, les cortábamos las uñas, lavábamos las manos y tratábamos con respeto y amabilidad, así como poner en su buró agua hervida en su botella y un vaso. A las nueve horas era el desayuno de internas y personal, a las diez horas la visita del médico encargado, Dr. Antonio Sánchez Rebolledo.

A las diez treinta se bañaban a los niños, se secaban perfectamente, desinfectaban sus ojos y cambiar el apósito del cordón umbilical, vestirlos y llevarlos con sus respectivas madres para su alimentación, cada tres horas cambiar pañales y vigilar su evacuación.

*Guardias en el hospital.*

Aquí es donde la estudiante debe darse cuenta si tiene vocación, lo primero es vencer el miedo, el asco y repudio a los malos olores. En la sala de medicina se hacen curaciones, se aplica inyecciones, fomentos, atender al enfermo que sus medicamentos sean dados a sus horas y estar segura de que se los tomen.

*Sala de guardia.* Observar cómo se hacen las suturas y las curaciones, asistir a las operaciones, ayudar a lavar el instrumental, secarlo y guardarlo donde corresponde. Nos enseñaron a conocer el instrumental que se empleaba para cada operación, lo mismo que a preparar guantes, batas, perneras, cubre bocas para ser esterilizadas. En esta sala nos permitían curar a los enfermos, principalmente a los que

llegaban con quemaduras de tercer grado, estas curaciones son muy minuciosas y había que hacerlas con sumo cuidado, primero despegar las gasas con agua hervida mezclada con permanganato, limpiar la piel cuidando de no destruir las yemas carnosas, aplicar la pomada, gasa estéril y por último el vendaje (también asistíamos a las autopsias con los estudiantes de medicina).

*Segundo y tercer año.*

Se hacían guardias de ocho días, en el área de maternidad había mucha responsabilidad en vigilar que el cordón umbilical no diera problemas y que no expusiera la vida del recién nacido. En estos años escolares aumentó el número de materias:

Segundo curso de obstetricia, con el Dr. Ruíz Marcu.

Puericultura con el Dr. Isaac Espinosa Becerra.

Clínica de enfermería primer curso con el Dr. Nachón.

Clínica quirúrgica con el Dr. Narro.

Química y física médicas con el Dr. Solón Sangines.

Anatomía e higiene segundo curso en el Dr. Romero.

En la clase del Dr. Nachón nos poníamos nerviosas, imponía su personalidad, cuando nos tocaba hacerles interrogatorio a las pacientes, no sabíamos ni por dónde empezar a tal grado que una compañera al preguntarle a una señora ¿En dónde tenía el dolor? le preguntó ¿En dónde tiene usted el doctor? Y así sucesivamente dábamos muchas metidas de pata cuando nos preguntaban en la clase.

*Tercer año de estudios.* Aquí terminaba la carrera pero nos aumentaron otro año, éramos más o menos diez alumnas en tercer año y cuatro de nosotras nos arriesgamos a hacer cuarto año juntas. En cuarto año aparte de las materias ya descritas nos aumentaron español con el Dr. Juan Reggy y aritmética con el Dr. Lajud.

Cursando el cuarto año, ya comenzamos a tener clientela, atendíamos partos particulares, lo mismo que inyecciones y curaciones, afortunadamente sacamos los cursos a la vez, terminando nuestros estudios nos fuimos a trabajar, yo ingresé al hospital civil en el año 1940, ya estando laborando habíamos tres compañeras sin titularse y un buen día nos llamó el Dr. Nachón y nos dijo:

Señoritas, aquí no quiero enfermeras empíricas o se titulan o renuncian (así por las buenas sí), comenzamos a repasar nuestros libros para prepararnos. Mi tesis versó sobre cuidados pre y post operatorios, después nos asignaron la fecha para el examen profesional con cinco maestros sinodales: Dr. Nachón, Dr. Ruíz Marcu, Dr. Romero, Solón Sangines y Dr. Lajud. Dos médicos me preguntaron sobre mi tesis, el Dr. Nachón y el Dr. Romero.

El Dr. Sangines me dijo, te voy a preguntas acerca de mi clase, a ver si asimilaste algo, el tema fue termometría. El Dr. Lajud me escogió el tema del aborto, eso fue una buena “cohetiza”, pero él me ayudó mucho con sus preguntas. El Dr. Ruíz, el tema anestesia a los operados, recordé paso a paso lo que practiqué y gracias a Dios nada se me olvidó.

Llegó la hora en que tenían que deliberar los señores médicos y me dijeron, Trinidad sal del aula, cuál no sería mi sorpresa, que no me pude mover del asiento porque mis nervios me traicionaron. Salieron del aula a ponerse de acuerdo y cuando regresaron me dieron la buena noticia de haber sido aprobada por unanimidad, sentí una emoción tan grande que solo acerté a darles las gracias a mis maestros. Me felicitaron y me sentí la mujer más dichosa sobre la tierra.

Aquí termina mi relato y solo deseo que sea de su aprobación.

¡Gracias!

Relató la enfermera y partera

Trinidad Bueno Rodríguez

## CONCLUSIONES

La Escuela de Enfermería y Obstetricia fue una oportunidad de profesionalización para las veracruzanas, este proceso se dio gracias a los esfuerzos ideológicos educativos que se generaban en México y que, gracias a la iniciativa del gobierno estatal, quedaron constituidos con la creación de la Universidad Veracruzana, espacio que abrió las aulas a mujeres que pretendían educarse en una institución moderna y prometedora, la cual representaría con honorabilidad el prestigio educativo que ya caracterizaba a la región.

Es así como se visualiza en sus inicios una universidad que resguarda a otros niveles y centros escolares que, con el afán de mejora, respaldó y modificó. Precisamente entre esos cambios es visible la transformación de la carrera de enfermería y obstetricia, la cual modificó su programa de estudios y perfeccionó su currículo a partir de la influencia de universidades nacionales que brindaban orientación y asesoría profesional. Asimismo, los documentos revisados en los 37 años estudiados permitieron encontrar testimonios de mujeres que sufrieron cambios en sus vidas, dejando ver a las primeras profesionistas al servicio de la salud en Veracruz, particularmente en la ciudad de Xalapa.

Precisamente como resultado de la gran demanda académica por ingresar a la Escuela de Enfermería y Obstetricia de la ciudad de Xalapa, fue necesario abrir otros planteles de este tipo en diferentes municipios del estado. Igualmente, con la creación de nuevas carreras se diversificó la presencia femenina, demostrando la importancia de la Universidad Veracruzana y la ciudad de Xalapa como cuna académica para las veracruzanas.

Por tanto, trabajos como el presente se incorporan a las investigaciones de académicas que se han vinculado con la historia de las mujeres y, de manera precisa, han incursionado también en aportaciones acerca de las carreras de enfermería y obstetricia en distintos contextos; así por ejemplo, Mílada Bazant, en el libro coordinado por Adelina Arredondo *Obedecer, servir y resistir*, permite conocer los esfuerzos y dedicación de Luis G. Ezeta en la práctica obstétrica y la educación femenina, contribución que muestra los primeros esfuerzos realizados en este ámbito en la ciudad de México.

En el mismo orden de ideas, Lourdes Alvarado ha realizado investigaciones sobre la profesionalización femenina, dichos aportes se han realizado desde la consulta de fuentes primarias, pretendiendo descubrir el andar de las féminas en el ámbito educativo. Es así como se ha recuperado la estadística de las matriculadas de la Universidad Nacional en las primeras décadas del siglo XX, al igual que la demanda por carrera y titulación de cada oferta académica.

De esta manera, se puede concluir que a pesar de ser la carrera de enfermería y obstetricia considerada para el género femenino, la apertura de nuevas ideas políticas y económicas influenciadas del exterior permitió la especialización e incursión en otras áreas de la medicina a las mujeres entrevistadas en esta investigación, mostrando, en su mayoría, una satisfacción personal y profesional.

## REFERENCIAS

- AHCIDU [Archivo Histórico del Centro de Investigación de Documentación sobre la Universidad] (1923-1968). [Fondo Escuela de Enfermería y Obstetricia, cajas 286 a 297 y 301 a 313, exps. 29 al 60]. Xalapa, Veracruz.
- Alvarado, L. (2016). *En la senda de la profesionalización femenina 1867-1929*. México: Programa editorial de la Coordinación de Humanidades.
- Álvarez, L. (2010, mar. 19). Entrevista personal. Xalapa, México.
- Bazant, M. (2003). Dos escuelas de obstetricia: la privada de Luis G. Ezeta y la pública en el hospital de maternidad, Toluca, 1893-1910. En A. Arredondo López (coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México* (pp. 153-163). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bermúdez, G. (2000). *Sumaria historia de Xalapa*. Veracruz: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Bernard, M. (2010, mar. 27). Entrevista personal. Xalapa, México.
- Cacho, G. (2010, mar. 25). Entrevista personal. Xalapa, México.
- Colorado, G. (2010, mar. 26). Entrevista personal. Xalapa, México.
- Colosia, M. (2010, mar. 23). Entrevista personal. Xalapa, México.
- Cruz Báez, H. (2010, mar. 8). Entrevista personal. Xalapa, México.
- Cruz Báez, H. (2010, mar. 5). Entrevista personal. Xalapa, México.
- De la Vega, B. (2010, mar. 3). Entrevista personal. Xalapa, México.
- Domínguez, F. (1979). *La educación en el municipio de Xalapa en el siglo XIX*. Xalapa: H. Ayuntamiento de Xalapa.
- Durán, M. (2010, mar. 18). Entrevista personal. Xalapa, México.
- Fierro, A. (2010, mar. 12). Entrevista personal. Xalapa, México.
- Florescano, S. (1992). *Xalapa y su región durante el siglo XIX: las principales vertientes de su desarrollo económico, social y político*. Recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/1571>.
- Florescano, S. (1993). El proceso demográfico de una población veracruzana durante el siglo XIX: el caso de Xalapa. En A. Hernández y M. Miño (coords.), *Cincuenta años de historia de México* (pp. 181-199). México: El Colegio de México.
- Galindo, G. (2013). *El Colegio Preparatorio de Orizaba. Continuidad y cambio 1824-1910*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

- García, A. (2014). *Un nuevo espacio educativo para las veracruzanas. La escuela superior de niñas de Xalapa. 1881-1910* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Gobierno del Estado de Veracruz (1969). *Universidad Veracruzana 1944-1969*. Jalapa: Universidad Veracruzana.
- Guevara, Y. (2010, mar. 21). Entrevista personal. Xalapa, México.
- Hernández Bueno, P. (2010, mar. 5). Entrevista personal. Xalapa, México.
- Kavanagh, R. (2010, mar. 13). Entrevista personal. Xalapa, México.
- León, M. (2010, mar. 19). Entrevista personal. Xalapa, México.
- López, B. (2010, mar. 28). Entrevista personal. Xalapa, México.
- Loyola León, M. (2010, mar. 17). Entrevista personal. Xalapa, México.
- Méndez, M. (2010, mar. 10). Entrevista personal. Xalapa, México.
- Pasquel, L. (1949). *Perfiles de Xalapa*. México: Logos.
- Pineda, R. (2010, mar. 24). Entrevista personal. Xalapa, México.
- Rojas, B. (2010, mar. 9). Entrevista personal. Xalapa, México.
- Rojas, M. (2010, mar. 23). Entrevista personal. Xalapa, México.
- Vélez, A. (2010, mar. 22). Entrevista personal. Xalapa, México.
- Vélez, R. (2010). *Egresadas de la Universidad Veracruzana 1944-1968. Beneficios de la formación educativa en la vida de la mujer. Un estudio acerca de la matrícula y titulación en la Escuela de Enfermería y Facultad de Derecho y Comercio* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Veracruzana, México.
- Viveros, F. (2010, abr. 20). Entrevista personal. Xalapa, México.



## ACERCA DE LOS AUTORES

### EVANGELINA CERVANTES HOLGUÍN

Licenciada en Educación Preescolar y Licenciada en Derecho, Maestra en Desarrollo Educativo y Doctora en Educación. Cuenta con experiencia docente en pregrado y posgrado, especialmente en el área de formación de docentes. Profesora investigadora en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, encargada del eje de investigación de la Maestría de Investigación Educativa Aplicada y, desde el 2010, Coordinadora de la Unidad Juárez del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, dependiente del Departamento de Formación y Actualización de Docentes del Gobierno del Estado. Es autora de diversos trabajos sobre educación publicados en México y otros países.

### CIRILA CERVERA DELGADO

Doctora en Historia. Profesora de Tiempo Completo en el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y cuenta con el Perfil deseable PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Educación en la Cultura, la Historia y el Arte”. Sus líneas de investigación son historia de la educación de mujeres, educación y género y formación y currículo. Ha sido conferencista y ponente tanto en México como en otros países. Es autora y coautora de diversos libros, capítulos de libros y artículos en revistas nacionales y del extranjero. [ciryservera@ugto.mx](mailto:ciryservera@ugto.mx). ID: <https://orcid.org/0000-0001-8063-838X>.

### BRENDA HERNÁNDEZ CAZARES

Licenciada en Historia y estudiante de Maestría en Historia, Instituto de Investigaciones Históricas-UABC, con interés en el área de investigación histórica, principalmente en temas como infancia, dinámica fronteriza México-Estados Unidos y educación. Su formación académica, el entorno

en el que se desarrolló y los temas que resultaron de su interés le llevaron a la elaboración de su tesis sobre educación y la frontera bajacaliforniana. Correo electrónico: bhernandez93@uabc.edu.mx.

#### GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO

Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es Doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico Enrique José E. Varona (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están: “José Joaquín Calvo López, fundador del Instituto Científico y Literario, hoy Universidad Autónoma de Chihuahua” (*IE Revista de Investigación Educativa*, 8[14], 2017) y *Debates por la historia* (cinco tomos). Obtuvo el Reconocimiento Eduardo Flores Kastanis a la Investigación Educativa 2018; cuenta con Perfil PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Su tema de interés es la historia e historiografía de la educación.

#### FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ

Doctor en Humanidades y Artes, Universidad Autónoma de Zacatecas. México. Profesor -Investigador, División de Estudios de Posgrado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Profesor por oposición, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 24-1. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México. Asociado al Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Miembro Asociado a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Líder del cuerpo académico “Historia, Educación y Formación docente”. Líneas de investigación: historia de la educación, patrimonio histórico-educativo, procesos de formación docente, lenguaje y comunicación. Correo electrónico: fhernandez@beceneslp.edu.mx.

#### NIDIA PAOLA JUÁREZ MÉNDEZ

Historiadora y profesora en La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, su interés académico se centra en la historia cultural y regional; actualmente cursa el Doctorado en Educación, Artes y Humanidades.

STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS

Es Doctora en Educación, Artes y Humanidades por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Sus investigaciones han abordado temas relacionados con la historia e historiografía de la educación. Actualmente es profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología Nivel Candidato; miembro asociado candidato del Consejo Mexicano de Investigación Educativa; socia activa de Red de Investigadores Educativos Chihuahua, y socia de la Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación.

MIREYA MARTÍ REYES

Profesora de Tiempo Completo y actualmente Directora del Departamento de Educación. Doctora en Ciencias sobre Arte por el Instituto Superior de Arte de Cuba (ISA). Miembro de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba y del Consejo Directivo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Líder del Cuerpo Académico Consolidado “Educación en la Cultura, la Historia y el Arte”. Correo electrónico: mireya@ugto.mx, ID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-7541>.

MISAEL ARMANDO MARTÍNEZ RANERO

Actualmente cursa el programa de Doctorado en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México; Maestro en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora; Licenciado en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Sus líneas de investigación son la historia de la educación y los movimientos estudiantiles. Correo electrónico: misael\_ranero@hotmail.com.

ESTELA MUNGUÍA ESCAMILLA

Historiadora, Profesora-Investigadora adscrita al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSYH - BUAP). Líneas de investigación: modernización y consolidación de la educación primaria en Puebla, siglo XIX; la educación pública elemental en Puebla, del Porfiriato a los años veinte. Como integrante del Cuerpo Académico Consolidado “México-Francia, Presencia, influencia y sensibilidad”, sigue las líneas de investigación

presencia e influencia de la educación francesa en México siglos XIX y XX e institutores y profesores franceses en las regiones de México, siglos XIX y XX. Como docente ha colaborado en el Programa de Posgrado de Historia del ICSYH-BUAP, y en el Colegio de Historia de la FFyL-BUAP. Ha publicado diversos escritos sobre temas de su especialidad, también ha participado en múltiples congresos nacionales e internacionales.

#### FLOR MARINA PÉREZ LÓPEZ

Profesora de educación primaria, Escuela Normal de Estudios Superiores del Soconusco. Licenciada, Maestra y Doctora en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Profesora-Investigadora de Tiempo Completo ENSM desde 1989. Profesora de asignatura definitiva, Colegio de Pedagogía, FFyL UNAM, desde 1981. Asesora de tesis en licenciatura, maestría y doctorado (ENSM y UNAM). Ponente en congresos nacionales e internacionales, COMIE y SOMEHIDE. Publicación de artículos y capítulos de libros editados por Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, UPN, ENSM, UABC, UNAM-FFyL, COMIE. Dictaminadora de libros, capítulos de libros, ponencias.

#### GONZALO AQUILES SERNA ALCÁNTARA

Doctor en Educación Permanente por el Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios. Actualmente labora como Profesor Investigador en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Es autor de más de treinta artículos en revistas educativas especializadas y de divulgación y coordinador de siete libros de historia de la educación. Sus líneas de investigación son en historia del normalismo y de la educación privada en el estado de Hidalgo, así como extensión y responsabilidad social universitaria. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. ORCID: 0000-0003-3690-7475.

#### RODRIGO ANTONIO VEGA Y ORTEGA BAEZ

Doctor en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. En dicha Facultad es Profesor del Departamento de Historia-SUA. Su área de estudio es la historia de la educación científica en México y América Latina. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Res-

ponsable del proyecto PAPIME PE-403919 “Ciencia, cultura y sociedad: aproximaciones metodológicas para el análisis histórico de las fuentes hemerográficas. México y América Latina (1820-1930)” (2019), Dirección General de Asuntos del Personal Académico-UNAM. Autor de *La naturaleza mexicana en el Museo Nacional, 1825-1852* (México, Historiadores de las Ciencias y las Humanidades, A. C., 2014). Correo electrónico: rodrigo.vegayortega@hotmail.com.

### RAQUEL DE JESÚS VÉLEZ CASTILLO

Estudia el Doctorado en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Cuenta con Maestría en Educación, Maestría en Gestión del Aprendizaje y Licenciatura en Historia, por parte de la Universidad Veracruzana (UV). Ha sido docente en educación media superior, superior y posgrado. Entre sus participaciones académicas ha colaborado en talleres con grupos de profesores del área de ciencias sociales. Sus temas de interés se enfocan en historia de la educación, enseñanza de la historia e historia con perspectiva de género.

Esta primera edición de  
*Historia de la educación en México.*  
*Volumen 3. La educación en México desde sus regiones, tomo I*  
se concluyó en el primer semestre del 2022  
en Chihuahua, Chihuahua, México

Edición



Calle Cd. Delicias 251, Chihuahua, Chih., México, 31135  
Tels. 614 140 1305 y 614 482 6684, villalobos7@gmail.com







Este libro forma parte de la colección *Historia de la educación en México*, integrada por cinco volúmenes temáticos –distribuidos en siete tomos– que dan cuenta de procesos, sucesos, instituciones y personajes que han forjado al sistema educativo en diferentes momentos y regiones del país. Su concepción no obedece a la intención de escribir “la historia de la educación en México”, sino que aspira a convertirse en una mirada –de otras tantas que puede haber– acerca de los temas que se abordan. Cada volumen reúne a un importante número de autores con diferentes perfiles académicos y procedencia institucional, que dan como resultado un producto académico bien elaborado y con pluralidad de visiones, destinado a fortalecer los procesos de diálogo y enriquecimiento de nuestro campo investigativo.

**L**a educación en México desde sus regiones se adscribe al propósito de documentar la historia de la educación de acuerdo con las circunstancias que presenta cada región, en donde las fronteras pueden denotar también vinculaciones y son una muestra panorámica del devenir de los procesos educativos gestados en distintos espacios geográfico-temporales de nuestro país. Si bien no completamos una obra que cubra todas las entidades federativas, los capítulos dan cuenta de manera significativa sobre esta conformación al interior de la República mexicana. En este primer tomo se presentan doce capítulos que se organizan en diferentes temáticas referentes al desarrollo educativo en distintas épocas; educación, instituciones y gremios; fronteras y vinculaciones; y trayectorias, actores y magisterio. Cada uno de los capítulos se centra en el análisis de la historia de la educación en el ámbito regional en donde se gesta. En ellos se profundiza en las condiciones del espacio geográfico, lo que les otorga un cariz específico y diferenciador entre las demás posibles, para que, a la larga, las y los lectores puedan configurar un México diverso y, por lo mismo, extensamente rico, que invita a conocerle desde la historia de la educación.



ISBN: 978-607996476-4



9 786079 964764