
LA EDUCACIÓN A DEBATE:
INVESTIGACIONES SOBRE LA PROBLEMÁTICA
MEXICANA, SIGLOS XVIII-XX



COORDINADORA

**Belinda
Arteaga Castillo**

VIGILADA
MINEDUCACIÓN

USC
UNIVERSIDAD
SANTIAGO
DE CALI

EDITORIAL

El texto aquí registrado fue encontrado en el Repositorio institucional de la Universidad Santiago de Cali:

<https://repository.usc.edu.co/>

EDITORIAL

La Editorial Universidad Santiago de Cali (USC) es un espacio abierto a la comunidad santiaguina en donde estudiantes, docentes y el personal administrativo cuentan con la posibilidad de la publicación. En ella, las publicaciones son una expresión y muestra de las actividades de investigación y docencia, lo que a su vez se hace prueba del compromiso, la cultura y la calidad del contenido que garantiza la Universidad en todas las presentaciones en publicaciones teniendo como guía y haciendo pertinencia en las líneas editoriales correspondientes, todo en el marco de la alta calidad institucional a la que le apuesta la Universidad Santiago de Cali.

Cita este libro

Torres Alejo, A., Castañeda Mendoza, E., Arteaga Castillo, B., y Meza Torres, A. (2020). La educación a debate: investigaciones sobre la problemática mexicana, siglos XVII - XX [Ebook]. Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. Recuperado de <https://repository.usc.edu.co/handle/20.500.12421/10>

Contenido relacionado

<https://investigaciones.usc.edu.co/>

Redes sociales



[@PublicaUSC](#)

LA EDUCACIÓN A DEBATE: INVESTIGACIONES SOBRE LA PROBLEMÁTICA MEXICANA, SIGLOS XVIII-XX

COORDINADORA

Belinda Arteaga Castillo

AUTORES

Andrea Torres Alejo

Edith Castañeda Mendoza

Andrea Meza Torres

Belinda Arteaga Castillo



La educación a debate : investigaciones sobre la problemática mexicana, siglos XVIII-XX / Belinda Arteaga Castillo, Andrea Torres Alejo, Edith Castañeda Mendoza, Andrea Meza Torres.-- Editor, Edward Javier Ordóñez.-- Cali : Universidad Santiago de Cali, 2020.

196 páginas : ilustraciones, fotografías ; cm.

1. Educación religiosa -- México -- Siglos XVIII-XIX 2. Niños indígenas -- Formación técnica -- México -- Siglos XIX-XX 3. Maestros -- Formación profesional -- México -- Siglos XIX-XX 4. Memoria colectiva -- México -- Siglos XIX-XX I. Ordóñez, Edward Javier, editor II. Arteaga Castillo, Belinda, autora III. Torres Alejo, Andrea, 1991-, autora IV. Castañeda Mendoza, Edith, 1956-, autora V. Meza Torres, Andrea, 1960-, autora
371.0072 cd 22 ed.
A1648615

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel



LA EDUCACIÓN A DEBATE: INVESTIGACIONES SOBRE LA PROBLEMÁTICA MEXICANA, SIGLOS XVIII-XX

© **Autores:** Belinda Arteaga Castillo, Andrea Torres Alejo, Edith Castañeda Mendoza, Andrea Meza Torres.

Edición 100 ejemplares

Cali, Colombia - 2020

ISBN: 978-958-5583-22-1

ISBN (Libro digital): 978-958-5583-23-8

Fondo Editorial

University Press Team

Carlos Andrés Pérez Galindo

Rector

Rosa del Pilar Cogua Romero

Directora General de Investigaciones

Edward Javier Ordóñez

Editor en Jefe

Comité Editorial

Rosa del Pilar Cogua Romero

Doris Lilia Andrade Agudelo

Edward Javier Ordóñez

Luisa María Nieto Ramírez

Sergio Molina Hincapié

Alejandro Botero Carvajal

Sergio Antonio Mora Moreno

Francisco David Moya Cháves

Proceso de arbitraje doble ciego:

"Double blind" peer-review

Recepción/Submission:

Noviembre (November) de 2018

Evaluación de contenidos/Peer-review outcome:

Febrero (February) de 2019

Correcciones de autor/Improved version submission:

Mayo (May) de 2019

Aprobación/Acceptance:

Agosto (August) de 2019

Diagramación

Diana María Mosquera Taramuel

diditaramuel@hotmail.com

diagramacioneditorialusc@usc.edu.co

Cel. 3217563893

Impresión

SAMAVA EDICIONES E.U.

Tel: (2) 8235737

Distribución y Comercialización

Universidad Santiago de Cali

Publicaciones

Calle 5 No. 62 - 00

Tel: 518 3000, Ext. 323 - 324 - 414



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas 4.0 Internacional.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Índice

- **Introducción**.....9
- **Capítulo I.** “Flores de la piedad”. La educación devocional y las prácticas religiosas en el Colegio de San Ignacio de Loyola, (1767-1861)..... 17
Andrea Torres Alejo
- **Capítulo II.** Educación normal y técnica de la niña indígena (1889-1910).....55
Edith Castañeda Mendoza
- **Capítulo III.** La formación de los maestros mexicanos: entre la ciencia y la militancia, (1870- 1936).....97
Belinda Arteaga Castillo
- **Capítulo IV.** La memoria colectiva: una reflexión teórica para la enseñanza de la historia en México.....151
Andrea Meza Torres
- **Consideraciones finales**.....177
- **Datos curriculares sobre las autoras**.....185
- **Pares evaluadores**.....193

Índice de Tablas

○ Tabla 1. Reglas para los días en los que se realizaron los ejercicios en San Ignacio.....	39
○ Tabla 2. Plan de estudios de profesora de instrucción primaria de tercera clase (1900).....	81
○ Tabla 3. Primer plan de estudios de la Escuela Normal de Xalapa.....	115
○ Tabla 4. Plan de estudios de la Escuela Normal rural de Tzacambaro, Michoacán.....	127
○ Tabla 5. Plan de estudios para las Escuelas Normales de Zacatecas (1925).....	128
○ Tabla 6. Plan de estudios de la Escuela Normal rural de Hecelchakán, Campeche (1930-1932).....	129

Índice de Imágenes

- **Imagen 1.** Visita de un grupo de alumnos en compañía de su maestro..... 66
- **Imagen 2.** Mapa de distribución de la población indígena en México, 1910..... 68
- **Imagen 3.** Mapa del nivel de alfabetización que lee y escribe en México, 1910..... 69
- **Imagen 4.** Visita de un grupo de alumnos con su maestro en el interior del salón de clases..... 73
- **Imagen 5.** Cartel de apertura de la Escuela Comercial Francesa..... 85



Introducción

A finales de la década de los años ochenta del siglo pasado, la historiografía de la educación en México tuvo un cambio significativo, pues a partir de ese momento, comenzaron a surgir estudios que planteaban la posibilidad de reconstruir historias del pasado educativo que en la “historiografía tradicional” no habían sido contempladas. En este sentido, nuevos objetos de estudio han ido cobrando relevancia en las investigaciones en torno a la historia de la educación; las mujeres, los niños, el magisterio, los libros escolares o la cultura escolar forman parte hoy en día de esos objetos en los que los investigadores de la educación se han interesado. Esta inquietud por conocer cómo era la educación de ayer, ha trazado horizontes de investigación en donde la interdisciplinariedad ha tenido un lugar preponderante. El diálogo que la Historia ha podido sostener con otras ciencias como la Antropología, la Sociología o la Pedagogía (por mencionar algunos ejemplos) ha enriquecido los trabajos en Historia de la Educación en los últimos años. La diversidad de sujetos históricos que se han ido estudiando ha mostrado las peculiaridades que la educación ha tenido en nuestro país; cada una de las particularidades que los investigadores han encontrado deben considerarse como las piezas de un rompecabezas. Lo anterior se puede constatar en los esfuerzos que los especialistas han realizado en los *Estados del Cocimiento* que ha publicado el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), cuyas ediciones son del 2003 y del 2016¹. En estas obras, se pueden observar las temáticas a las que los historiadores mexicanos se han acercado. En términos generales, se puede constatar la relevancia que han tenido los estudios sobre la educación en el periodo colonial, la educación elemental en el siglo XIX, los colegios y escuelas particulares, el magisterio, la educación técnica,

1 La edición del 2003 fue coordinada por Luz Elena Galván Lafarga, Susana Quintanilla Osorio y Clara Inés Ramírez González y abarca un periodo de análisis de diez años que va de 1992 a 2002. El texto del 2016 contiene el balance de 2002 a 2011 y fue coordinado por María Esther Aguirre Lora.

la educación de los indígenas y el mundo rural; las escuelas normales, la educación superior y las universidades también tienen un lugar destacado. Las historias regionales han tenido un notable incremento, un aspecto interesante, pues con estos análisis se enfatiza la diversidad que existe en nuestra nación.

Sin embargo, es importante mencionar que esta serie de cambios ocurridos en el contexto de México no debe verse como un fenómeno aislado de la historia mundial. Desde antes de que estos cambios (o giros) disciplinarios se hicieran visibles (en la década de los años ochenta), han existido debates a nivel internacional en torno a la Historia. Aquí se trata, sobre todo, de debates a las críticas hacia la historia eurocentrada, que emergieron a partir de la década de 1970 en las periferias globales y que han hecho referencia a las experiencias vividas de la colonización en países del Sur Global (Dussel, 2011) (Said 1977). De esta forma es que se han gestado con fuerza debates acerca de la Historia, el Eurocentrismo y el poder a partir de voces críticas de América Latina, el Caribe, Oriente Medio, el Lejano Oriente, África y Oceanía, por mencionar algunas geografías de la periferia global. Estos debates, que con el tiempo tomaron el nombre de teorías poscoloniales (en referencia a Oriente Medio y Lejano Oriente) o el giro descolonial (América Latina, el Caribe y Oceanía) impactaron no sólo en los debates sobre la escritura de la historia sino también en las formas de concebir y enseñar la historia. Estos giros tuvieron impacto, por ejemplo, en el campo anglosajón en la forma de los estudios culturales (*cultural studies*) (Cusset, 2003) y, como se describe en este texto, también en el campo de la historiografía en México. Este enfoque, que toma los contextos nacional e internacional (o global) para abordar las transformaciones en el campo del conocimiento en México, es muy importante; porque si bien este campo se ha centrado en temas nacionales, no ha elaborado sus investigaciones en completo aislamiento de contextos más amplios –mundiales. Por el contrario, ha sido receptivo (en menor o mayor manera) de los debates suscitados en geografías y universidades del Norte Global que, por su parte –y

a través de las migraciones poscoloniales e internacionales– han sido receptivas de las críticas de las comunidades académicas y sociedades del Sur Global. Debe decirse que, en estos espacios del Norte Global, también emergieron investigaciones y aproximaciones metodológicas que dieron un giro hacia temas sociales y hacia las experiencias de la subalternidad (Beverley, 2004), lo que, por su parte, se refleja en el hecho de que la Historiografía en México comenzó a abordar nuevos objetos de estudio que hace cuatro décadas no eran estudiados. Actualmente pueden abordarse como lugares de la memoria colectiva que vinculan a las investigaciones históricas a contextos sociales e imaginarios colectivos que es prioritario explorar y analizar.

Volviendo al caso de México y explorando el aspecto metodológico, debe decirse que los archivos históricos y la documentación que en ellos se encuentra, así como la diversidad de las fuentes que los historiadores han venido utilizando, son piezas clave en el proceso de indagación y de la escritura de la historia. Sin embargo, hay que hacer hincapié en otro componente esencial para el desarrollo de la Historia de la Educación en México y que tiene que ver con el fortalecimiento y consolidación de una comunidad académica² que participa activamente en eventos como congresos nacionales e internacionales, publica textos especializados, organiza seminarios, sociedades científicas e imparte clases en universidades a nivel licenciatura y posgrado. Los miembros de dicha comunidad académica han creado redes personales, pero también institucionales³, se han preocupado y ocupado por conocer el pasado educativo, pero también se han interesado por adentrarse en el proceso

2 Algunos de estos investigadores son Dorothy Tanck de Estrada, Pilar Gózalbo Aizpuru, Josefina Zoraida Vázquez, Luz Elena Galván Lafarga, Oresta López Pérez, Susana Quintanilla, Belinda Arteaga Castillo, Blanca Estela García Gutiérrez y Federico Lazarín Miranda, entre otros.

3 Entre estas instituciones se pueden mencionar el Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), el Colegio de México (COLMEX), el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Colegio de San Luis (COLSAN) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

de la enseñanza de la historia y así lograr un avance de la disciplina histórica en general y de la educación en particular. Las investigaciones históricas que problematizan la educación y los procesos educativos se han tornado variadas y diversas, pues no solamente se han ampliado las explicaciones regionales, sino también las de la vida cotidiana, las prácticas y dinámicas escolares, los libros, revistas y la prensa educativa, entre otros.

En este sentido, el presente libro es una aportación a la historiografía educativa; es una herramienta para acercar a especialistas de la historia o a investigadores de otras disciplinas a temáticas muy particulares de la educación en México. Se trata de temáticas que están, al mismo tiempo, vinculadas a la aparición de estos temas a nivel internacional y a metodologías interdisciplinarias para abordarlas. Esta publicación es producto del esfuerzo colegiado de cuatro investigadoras de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, Unidad Ajusco), con un enfoque interdisciplinario en el que dialogan la Historia, la Pedagogía, la Sociología y Antropología. Los capítulos abordan análisis sobre algunos aspectos teóricos y de la educación de finales del siglo dieciocho, parte del siglo diecinueve y parte del veinte. En los capítulos se toma en cuenta el contexto nacional de México (capítulos I, II y III), así como también el panorama teórico internacional (capítulo IV) para lograr una mirada comparativa entre las problemáticas y debates nacionales e internacionales. El lector puede darse cuenta del trabajo de archivo y bibliográfico que cada autora realizó, pues cada capítulo abarca una diversidad de fuentes de archivos históricos tanto de la Ciudad de México, como de los estados de México, Veracruz, Zacatecas, Chihuahua y Campeche. También, el lector encontrará el empleo de enfoques teórico-metodológicos relacionados con la historia social, regional, de género y de la vida cotidiana; de igual forma, descubrirá una reflexión sobre la memoria colectiva, que ayuda a repensar la enseñanza de la historia en México, tal y como Belinda Arteaga y Siddharta Camargo lo plantearon hace ya dos décadas. El lector podrá identificar “retazos de la historia” inéditos o poco explorados, rescatados desde la especialización

de estas profesoras, que forman parte del Cuerpo Académico *Historia de la Educación y Educación Histórica*. Las temáticas abordadas son de naturaleza compleja, sin embargo, estos aportes buscan enriquecer el conocimiento sobre la educación de las mujeres, de las niñas indígenas, el magisterio mexicano; todo ello, en determinados tiempos y espacios. Más allá, el capítulo IV muestra otros enfoques de subalternidad desde Europa que muestran similitudes con el caso de México, que permiten repensar tanto los enfoques nacionales como los nuevos objetos de estudio, subalternos. En este sentido, se busca impulsar una reflexión que pueda proponer nuevos rumbos para la investigación y la enseñanza de la historia. A continuación, presentamos los capítulos del libro.

El primer capítulo, “Flores de la piedad”. La educación devocional y las prácticas religiosas en el Colegio de San Ignacio de Loyola, (1767-1861)”, de Andrea Torres Alejo, hace énfasis en el tipo de educación que las mujeres recibieron de 1767 a 1861, en ese establecimiento. La autora nos aproxima al origen de uno de los colegios más importantes de finales del siglo XVIII y que se mantuvo vigente a lo largo de la primera mitad de la centuria decimonónica. Destaca cómo el Colegio fue una institución fundada por un grupo de vascongados residentes en la Nueva España con el fin de dar asilo y cuidado de las mujeres social y culturalmente vulnerables: viudas y huérfanas. En el colegio se les daría una educación de corte devocional, se les instruiría en las primeras letras y se fomentarían las “virtudes femeninas”. Prácticas que se mantuvieron constantes y vigentes en el Colegio durante 94 años.

El segundo capítulo, intitulado “Educación normal y técnica de la niña indígena (1889-1910)” de Edith Castañeda Mendoza, presenta la historia de la educación que recibieron las mujeres indígenas de finales del siglo XIX y principios del XX. Explica su formación técnica en talleres de artes y oficios en donde aprendieron la costura, la fotografía, la pintura, el canto, el bordado y la telegrafía. Este capítulo recupera parte de la historia de las comunidades indígenas que, siguiendo la argumentación de Luis Villoro, ha sido escrita desde una mirada que “juzga”, desde una

“realidad disfrazada” un discurso y lenguaje ideológico excluyente. La autora se propone rescatar la historia que se oculta detrás de una historia oficial y que evidencia una mirada del pasado indígena que no debe ser generalizadora o mitológica, pues expone matices y particularidades vividas desde las mujeres indígenas y pobres al ingresar, permanecer y egresar de sus estudios técnicos y normales.

El tercer capítulo “La formación de los maestros mexicanos: entre la ciencia y la militancia, (1870- 1936)” de Belinda Arteaga Castillo, permite al lector comprender el contexto histórico, político y social del magisterio desde el Porfiriato hasta la posrevolución. La autora expone los antecedentes y debates pedagógicos de la época para la construcción del ideal de maestro y las escuelas normales modernas, así como el papel de los maestros en los debates educativos. Un dato que debe destacarse de este capítulo es la referencia hacia las “Academias de Pedagogía” y “Academias Normales” en la marcha hacia la fundación de las escuelas normales. El estudio de Arteaga recoge vivencias de los maestros mexicanos que tuvieron que asumirse como líderes sociales, científicos, incluso como artistas, ingenieros agrarios o hasta como médicos. El capítulo muestra diversas facetas del magisterio mexicano y trae a colación la vigencia de las tareas que estos llevaron a cabo con su comunidad –como alfabetizar, fundar cooperativas, limpiar calles y plazas– y, a la par, sobrevivir a las inclemencias de la profesión.

El último capítulo “La memoria colectiva: una reflexión teórica para la enseñanza de la historia en México” de Andrea Meza Torres, plantea una reflexión contemporánea sobre la enseñanza de la historia. La autora pone al centro del debate las aportaciones de las ciencias culturales en sus vertientes alemana, anglosajona y francófona y las contrasta con propuestas de Filosofía y Pedagogía latinoamericanas para elaborar cuestionamientos en torno a la memoria colectiva para enseñar historia. Su reflexión parte de material bibliográfico de las teorías de la memoria cultural y lo vincula a los debates del “canon” (currículo), abriendo así posibilidades para repensar la enseñanza de la

historia. La autora presenta ciertos aspectos de las teorías de la memoria colectiva de tres autores de las ciencias culturales alemanas: Halbwachs, Assmann y Nora, para contrastarlas con las teorías de los filósofos Enrique Dussel y Paolo Freire y así reflexionar críticamente sobre el modelo de la educación histórica y la memoria colectiva sobre el cual está basado. Finalmente, retoma el modelo pedagógico de Educación Histórica, promovido en México desde hace más de dos décadas por Belinda Arteaga y Siddartha Camargo, y el cual desarrolla la noción de que los docentes de historia deben proponer la construcción del pasado en un sentido crítico.

El presente libro busca difundir trabajos que son parte de una historiografía que ha visibilizado objetos de estudio vinculados a la vida cotidiana y, por lo tanto, a disciplinas como la Sociología, la Antropología y la Pedagogía. Más allá, el libro trata de mostrar la trayectoria de un quehacer científico que, aunque enfocado en temas nacionales, no ha estado desvinculado de debates internacionales debido a los vínculos que los científicos han tenido con una comunidad científica a nivel mundial. Los trabajos aquí presentados pretenden mostrar al lector nuevos objetos de investigación y nuevas metodologías y, sobre todo, proponer una reflexión crítica de la Historia, vinculando al quehacer histórico con estudios de la memoria colectiva, enriqueciendo así la perspectiva interdisciplinaria y proponiendo nuevos enfoques para el estudio y la enseñanza de la Historia de México.

Bibliografía consultada

Aguirre, M. (2016). Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011. México: Consejo Mexicano de la Investigación Educativa.

Beverley, J. (2004). Subalternity and Representation. Arguments in Cultural Theory. Durham and London: Duke University Press.

Civera, A., Escalante, C. y Galván, L. (2002). Debates y desafíos en la historia de la educación en México. México: El Colegio Mexiquense-Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Cusset, F. (2003). French Theory: Foucault, Derrida, Deleuze, & Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unis. Paris: La Découverte.

Dussel, E. (2011). Filosofía de la liberación. México. Fondo de Cultura Económica.

Galván, L., Quintanilla, S. y Ramírez C. (2003). Historiografía de la educación en México. México: Consejo Mexicano de la Investigación Educativa.

Said, E. (1977). Orientalism. UK: Penguin.



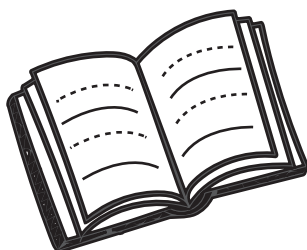
CAPÍTULO I

“Flores de la piedad”. La
educación devocional y las
prácticas religiosas en el Colegio
de San Ignacio de Loyola.
1767-1861

Andrea Torres Alejo

<https://orcid.org/0000-0003-3940-8700>

Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad Ajusco



Capítulo I.

“Flores de la piedad”. La educación devocional y las prácticas religiosas en el Colegio de San Ignacio de Loyola. 1767-1861

Andrea Torres Alejo
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

Introducción

El Colegio de San Ignacio de Loyola fue una institución que tuvo su origen en el año de 1732, cuando un grupo de vascongados residentes en la capital del virreinato de la Nueva España, tomó la decisión de abrir un establecimiento que tuviera como objetivo principal, el asilo y el cuidado de las mujeres novohispanas que se encontraban en una situación de vulnerabilidad social; es decir, viudas o huérfanas. De acuerdo con la concepción cultural de la época, las mujeres debían ser protegidas de los males que la vida podía tener, los mismos que se asociaron con la calle, la ociosidad y la falta de virtudes cristianas y morales. Los vascos y navarros que fundaron el Colegio y que pertenecían a la Cofradía de Nuestra Señora de Aránzazu, estaban convencidos que el sector femenino debía contar con los cuidados necesarios dentro del hogar; de esta manera, se evitaría que las mujeres cayeran en tentaciones malsanas y, que por el contrario, estuvieran entregadas a la vida familiar, al cuidado de los hijos y apegadas a las prácticas cristianas que arraigaban en ellas las virtudes femeninas de amor y compasión hacia el próximo.

En 1767 el Real Colegio de San Ignacio de Loyola⁴ recibió a sus primeras colegialas. A partir de ese momento el establecimiento nunca

4 Se nombró Real Colegio por el apoyo que tuvo del monarca Carlos III (1716-1788), durante un conflicto que se dio entre los cofrades de Aránzazu y el Arzobispo de México. El rey español, aprobó las constituciones propuestas por los cofrades y concedió su aprobación para el establecimiento y apertura del Colegio.

cerraría sus puertas, se mantendría vigente en el transcurso del devenir histórico⁵. Sin embargo, es necesario destacar que no cualquier mujer podía ingresar al colegio, los cofrades de Aránzazu mantuvieron una preferencia por admitir a españolas, principalmente, las de origen vascongado. Lo anterior implicó que mujeres de otro origen racial no podían ingresar a este establecimiento; para poder constatar su origen, las futuras colegialas debieron presentar la fe de bautismo ante la Mesa de Aránzazu, el órgano rector y administrativo del colegio, con ese documento era posible constatar la limpieza de sangre.

El Colegio de San Ignacio de Loyola fue la obra asistencial más importante de los vascongados novohispanos. Desde su apertura en 1767 hasta el año de 1861, mantuvo las mismas características y condiciones de vida, en él persistió la concepción de un colegio-recogimiento. Los cofrades de Aránzazu que participaron en su creación, retomaron algunos elementos de los recogimientos que habían venido funcionando en la Nueva España, especialmente del Colegio de San Miguel de Belén, fundado en 1684.

Como institución de asistencia, los recogimientos tuvieron la finalidad de dar solución a una problemática social y cultural relacionada con las mujeres en situación de calle. Lo que se buscó con ellos, fue evitar que estas tuvieran una forma deshonesta de vivir; en otras palabras, que cayeran en tentaciones y pecados carnales. Los recogimientos de mujeres desde el siglo XVI al XVIII tuvieron como fin “la lucha por la moral pública y la asistencia social” (Muriel, 1978, p. 217). Otra característica de estos establecimientos fue el desarrollo de una vida prácticamente de claustro y con un amplio fomento al apego religioso.

Lo anterior no implicó que los recogimientos fueran considerados como conventos; si bien las prácticas religiosas fueron parte de la vida

5 En la actualidad, el Colegio de San Ignacio de Loyola aún permanece en funciones, se le conoce comúnmente como “Colegio de las Vizcaínas”. Es una escuela de carácter mixto y cuenta con maternal, kínder, primaria, secundaria y bachillerato.

cotidiana de las mujeres recogidas, éstas fueron para incitar en ellas las virtudes femeninas que para la época fueron muy importantes⁶, mujeres con estas cualidades podían tener la posibilidad de acceder al matrimonio o a tomar estado en algún convento. Hay que agregar también que en los recogimientos se promovió la instrucción femenina, básicamente de las labores de manos y de las primeras letras.

Ahora bien, los fundadores del Colegio de San Ignacio de Loyola retomaron estas cualidades de los recogimientos para implantarlas en su establecimiento. El colegio se convirtió en el hogar de las mujeres desvalidas y desamparadas, pero también fue un lugar en las que fueron instruidas y educadas. Se destacó por ser una institución en la que la educación femenina se basó en los aprendizajes de las labores consideradas propias para las mujeres, tales como la costura y el bordado, así como de la lectura la escritura y de las nociones básicas de la aritmética. La educación femenina que se recibió en el colegio durante el lapso de 1767 a 1861 estuvo enfocada a la consolidación de las prácticas consideradas como propias para las mujeres.

El propósito de este capítulo es describir y analizar la instrucción femenina del Colegio de San Ignacio de Loyola, esto a través de las prácticas religiosas y devocionales que se mantuvieron constantes y vigentes durante noventa y cuatro años.

La fundación del Colegio de San Ignacio de Loyola: Los vascos y la Cofradía de Nuestra Señora de Aránzazu

El Real Colegio de San Ignacio de Loyola fue la principal obra asistencial que los vascos y navarros novohispanos lograron crear. No sólo fue producto del apego religioso, cristiano y caritativo elementos que sin

6 El estudio de Josefina Muriel sobre los recogimientos de mujeres en la Nueva España, permite ver cómo fue que en algunos casos estos establecimientos, llegaron a transformarse en colegios, conventos o incluso hospitales.

duda, fueron esenciales para la cultura y pensamiento vascongado, su fundación también nos da cuenta de la importancia que este grupo tuvo en la Nueva España, ya que logró cohesionarse y consolidarse en actividades políticas y económicas; asimismo, es un indicativo del apego que mantuvieron a sus prácticas sociales y culturales. Los vasco-navarros fueron una comunidad única, en donde el componente principal fue la endogamia o la interrelación entre personas del mismo origen étnico, siempre interesados en arraigar y fomentar entre sus descendientes la identidad vascuence y la preservación de sus costumbres, características que se fueron definiendo durante el siglo XVIII pero que en la centuria posterior se haría patente. Las relaciones de parentesco, de compadrazgo y los enlaces matrimoniales posibilitaron que muchos vascos y navarros encontraran la seguridad económica e incluso política.

Su tradición autonomista, por la defensa de los privilegios que habían adquirido desde muy antiguo, por su espíritu empresarial, por su laboriosidad, por sus lazos de solidaridad tan estrechos que mantuvieron y por su profunda religiosidad. El orgullo, el valor, la importancia que le daban a la vida comunitaria y la tenacidad, fueron los rasgos que los caracterizaron tanto en sus propias provincias como en los territorios americanos en donde se asentaron (Olveda, 2012, pp. 108-109).

La población vasco-navarra en la Nueva España fue incrementándose desde mediados del siglo XVII y durante el siglo XVIII. Así tenemos que, estudios de corte demográfico, han localizado un total de 368 familias instaladas en el virreinato y para el censo de 1753 se contabilizaron 41 nuevas familias, de las cuales 34 eran originarias de los reinos vascongados mientras que siete fueron de origen navarro. De acuerdo con Elisa Luque, las familias que fueron censadas eran de emigración reciente, pues “no figuran en la lista de residentes vascos en México de la segunda mitad del XVIII” (Luque, 1995, p. 58).

En el transcurso del siglo XVIII, muchos vasco-navarros ya habían consolidado su poder e influencia tanto política como económica y formaban parte de la élite novohispana. A finales del periodo colonial, formaban parte del Cabildo (órgano político encargado de ejercer las funciones de gobierno y administración de la capital). En el gobierno de la Ciudad “había tanto americanos como europeos, procedentes en su mayoría, de las provincias del norte de España, tales como Asturias, Santander, Vizcaya, Álava, Guipúzcoa y el reino de Navarra” (Torales, 2001, p. 178). La creciente importancia de la comunidad vasca también se puede notar en una organización dedicada al fomento de la educación y a la mejora de las actividades que consideraron en atraso y abandono. En España, Xavier María de Munibe e Idiáquez, conde de Peñafloreda (1729-1785) junto con otros compatriotas, había logrado la aprobación real para establecer la Real Sociedad Bascongada de Amigos del País, institución en la que:

Se consideró indispensable para estos propósitos la conjunción de las acciones de los particulares, principalmente los miembros ilustrados de la nobleza, con la anuencia y protección del rey. Se dispuso que la sociedad se dedicara al cultivo de las matemáticas, la geometría, la arquitectura civil, la hidráulica [...] El estudio de la física [...] La agricultura, la historia natural que les habría de permitir la comprensión de la economía rústica; la medicina y la cirugía. En las bellas letras asumieron el estudio de la historia la política y las lenguas [...] En las bellas artes habrían de procurar el dominio de la poesía, la composición e interpretación de la música (Torales, 2001, p. 61).

Los vascos novohispanos también formaron parte de la Sociedad Bascongada de Amigos del País, por lo que tuvieron un intercambio con las ideas y actividades emanadas de los vascos peninsulares; la consecuencia de este suceso fue que en la Nueva España, también hubo un desarrollo intelectual, científico y humanista basado en los preceptos de la Ilustración española. Además, de manera similar a lo que ocurría

en las provincias vascongadas, los asociados novohispanos buscaron fomentar y, en su caso, apoyar las escuelas de instrucción pública.

Saber leer, escribir y contar, fueron actividades indispensables que tendrían un impacto favorable para la sociedad, por tal razón, se impulsó la instrucción pública. La educación no debería ser única para los niños y jóvenes, las mujeres también debían contar con los conocimientos que les permitieran desarrollarse correctamente en sus funciones sociales. Las madres eran quienes enseñaban a los pequeños hijos las primeras nociones religiosas, el amor patrio, la transmisión de la lengua, así como de los valores propios de la comunidad vascongada.

Se debe destacar que la función de las mujeres en la sociedad vascongada podía ir más allá de las labores domésticas que se desempeñaban en los hogares. Ellas podían realizar actividades de comercialización de productos que se llegaran a producir en los hogares, eso resultaba favorable para los hijos ya que los “introducían en los principios de economía” (Torales, 2001, p. 90). Los vascos novohispanos que pertenecían al Ayuntamiento de la Ciudad de México estuvieron a favor de la promoción y difusión de la instrucción, tanto para niños como para niñas. En su opinión, las escuelas debían contar con maestros capacitados y comprometidos, a su vez, debían estar bajo el cargo de un director; también era importante la examinación de los alumnos y fomentar un sistema de premios en vez de castigos, por mencionar algunos elementos.

La segunda mitad del siglo XVIII, fue un momento en el que muchas de las familias vasco-navarras que vivían en la Nueva España eran poderosas e influyentes, su éxito propició la práctica de actividades asistenciales. La profunda religiosidad de los vascongados impulsó su espíritu caritativo y fraternal, el cual se reflejó en el patrocinio de un amplio número de obras pías. En las acciones benéficas emprendidas por los vascos, se pusieron en práctica los patrones sociales y culturales propios del grupo: la importancia de las relaciones familiares y de parentesco, el fomento de la instrucción

pública, la ayuda a los sectores desfavorecidos y su clara vinculación con las autoridades políticas y económicas del virreinato y posteriormente con los gobiernos del México independiente.

En 1671 la comunidad vasco-navarra asentada en la Ciudad de México, propuso la edificación de una capilla en la cual se rindiera culto a la advocación mariana elegida como su Santa Patrona; es decir, la virgen de Nuestra Señora de Aránzazu. Esta virgen resulta ser muy importante en la cultura y costumbres vascas, puesto que representa la unión y la hermandad. Se sabe que el culto de la comunidad vasca hacia ella se originó en el año de 1469 cuando el pastor Rodrigo de Balzategui (¿?) encontró entre unos espinos su imagen tallada en piedra. Cabe destacar que en el caso de los vascongados novohispanos, el culto religioso no sólo se dirigió a la virgen de Aránzazu, también fueron muy devotos de San Ignacio de Loyola (asociado a los vascos), de San Francisco Xavier (asociado a los navarros), de la virgen de Begoña, la virgen de la Piedad, la virgen de Loreto, San Prudencio, San Fermín y de la virgen de Guadalupe.

La capilla que mandaron a edificar los vascos contó con una cripta en la que fueron enterrados los vascos miembros de la Hermandad y sus descendientes. Se considera, que es a partir de este momento cuando se inició entre la comunidad vasca novohispana la importancia de asociarse y apoyase como comunidad, con el fin de “conservar la unidad nacional de las provincias de Guipúzcoa, Álava, señorío de Vizcaya y reino de Navarra” (Muriel, 2006, p. 14). La asociación se nombró “Hermandad de Aránzazu” y se organizó con un proyecto estructurado con base en un marco jurídico. La hermandad se apegó al celo patriótico, al espíritu caritativo, a una profunda religiosidad y a la importancia de la vida familiar. Un elemento relevante de una organización de hermandad fue que a diferencia de las cofradías, esta no necesitaba de una aprobación por parte de la diócesis.

Al establecerse la hermandad, el siguiente paso fue elegir las autoridades que se harían cargo de su gobierno y administración. Se decidió que dichas actividades estarían a cargo de un Rector, doce diputados y un Tesorero, quienes “cuidasen de hacer las fiestas y demás funciones que fuesen convenientes para servicio de Dios nuestro Señor” (Luque, 1995, p. 38). A través de la hermandad, se consolidó el culto a la virgen de Aránzazu y las obras asistenciales, también se realizó la construcción de una capilla más amplia en el atrio del convento de San Francisco, misma que finalizó en 1688.

En 1696 entraron en vigor las constituciones que indicaron la manera cómo la Hermandad debía ser administrada. Un punto relevante fue que en estas disposiciones jurídicas, también se especificó la importancia de las obras de caridad. Fue en ese mismo año, cuando la Junta de la Hermandad de Aránzazu decidió que era el momento de convertirse en una cofradía⁷. Esta, sería gobernada y administrada por una Mesa o Junta de Gobierno elegida mediante votación y cada año serían renovados los puestos administrativos. Las autoridades serían un Rector, dos Diputados de cada una de las provincias vascongadas y del reino de Navarra y cuatro descendientes vascos nacidos en la Nueva España. También se dispondría de unas constituciones en las cuales se especificó la manera de proceder en las celebraciones y festejos solemnes, las misas para los cofrades y hermanos difuntos, los entierros de los cofrades y sus familias; así como del financiamiento y administración de los bienes materiales. La cofradía se constituyó el 14 de abril de 1696.

7 Una Cofradía es una asociación de fieles, que se reunían con el objeto de honrar a algún santo o a alguna advocación de la Virgen, en torno a la cual se hacían actos de caridad y piedad cristiana. Definición tomada de: *Gaceta Vizcaínas* (2012). México: Archivo Histórico “José María Basagoiti Noriega” del Colegio de San Ignacio de Loyola (Vizcaínas).

Una de las actividades más importantes realizadas por la cofradía, fueron las dotaciones a mujeres pobres o huérfanas para que pudieran acceder al matrimonio. También ayudaron a familias pobres en los entierros de los parientes fallecidos, así como, la asistencia social en beneficio de los pobres, las viudas y los huérfanos (Garritz, s/f). Entre una de las obras de caridad más importantes de los vascongados organizados ya en una cofradía fue la fundación un colegio particular al que nombraron San Ignacio de Loyola. Ahora bien, la historia de los colegios femeninos se remonta al siglo XVI y perduró hasta la primera mitad del siglo XIX. Las fundaciones colegiales fueron utilizadas para las obras de caridad y asistencia a los desprotegidos. La figura colegial, era entendida como una “Comunidad de varones, Doncellas [sic] o niños: los cuales [sic] viven en una casa debaxo del gobierno de ciertos superiores y reglas, según la fundación de cada uno. Viene del Latino *Collegium*” (Diccionario de autoridades, 1729). La figura del colegio durante el siglo XVIII, especialmente a partir de la segunda mitad, comenzó a recobrar importancia puesto que, siguiendo a Josefina Muriel (2006, p. 26) la sociedad novohispana comenzó a sentir la necesidad de cuidar y proteger a la mujer para evitar que aquellas que se encontraran en una situación de desgracia o desamparo, cayeran en el pecado.

La mentalidad de la época consolidó un ideal de las mujeres como seres frágiles e indefensos, a las que no se les podía permitir caer en una vida ociosa. Para evitar dicha situación, ellas debían ser virtuosas, delicadas y laboriosas. La mujer, por su principal esencia de convertirse en madre, debía cultivar la virtud femenina, apegarse a una vida devota y de buenas costumbres morales; este ideal, fue compartido por los cofrades de Aránzazu llegándolo a implementar en su colegio.

La fundación del Real Colegio de San Ignacio de Loyola no es del todo novedosa, puesto que utiliza un modelo de ayuda, protección e instrucción femenina que ya se había practicado. Lo que resulta relevante al momento de reconstruir su historia es la permanencia que éste tuvo en el transcurso del tiempo. El colegio vascongado retomó

algunos de los elementos establecidos en dos colegios específicos: el Colegio de la Caridad y el Colegio de Belén. A semejanza del primero, podemos encontrar que se fundación y organización fue a través de una cofradía, la de Nuestra Señora de Aránzazu. También igual que en Caridad, el establecimiento estuvo destinado a una población femenina específica: las españolas, preferentemente las de origen vascongado. Otro punto de similitud fue la redacción de las constituciones en las que se estableció el objetivo y la organización que el Colegio tendría; se fomentarían las prácticas cristianas y las labores manuales y también habría dotaciones para el matrimonio o la vida religiosa.

Del Colegio de Belén, se retomó la organización en viviendas, de allí surgió la figura de la “la primera de vivienda” considerada como la guía de las niñas que estaban a su cargo. También en San Ignacio se ve reflejado el modelo administrativo de registro de las colegialas, así como de las donaciones recibidas para el sostenimiento de las niñas y del propio establecimiento. Cabe destacar, que cuando los vascos y navarros decidieron organizarse para crear su colegio, tomaron la decisión de que la forma de cuidado de sus colegialas y las enseñanzas que ellas recibirían, serían semejantes a las de Belén, es por ello que se instauraron las labores de manos –costura y bordado– y la instrucción de primeras letras, que para la época implicó el aprendizaje de la lectura, la escritura y las nociones básicas de la aritmética; de igual manera, se debía infundir el apego a la religión cristiana y a las lecturas devocionales.

Para la fundación del establecimiento de los vascongados se insistió en lo útil, piadoso y necesario que sería abrir el colegio, tanto para su comunidad, como para quienes lo impulsaran. Proteger a las mujeres y doncellas pobres que vivían en notorio desamparo, fue la situación que dio origen a considerar su ayuda y alivio. Quienes iniciaron el proyecto, solicitaron el apoyo de todos los vascos, para que con sus “limosnas” se llevara a efecto esta obra caritativa. Los que dieran sus donaciones quedarían reconocidos como fundadores y bienhechores

del colegio. El inicio de la construcción del edificio que albergó al Colegio fue notificado a las autoridades virreinales. También los fundadores decidieron ponerse en contacto con el Arzobispo de México para explicarle los motivos de la apertura de la institución, así como las características que tendría; es decir, que se regiría bajo una serie de constituciones que ellos mismos habían dispuesto. En ellas, se indicó que el gobierno y manejo del establecimiento se harían bajo la dirección de los propios fundadores y que ninguna autoridad ajena a la Cofradía de Nuestra Señora de Aránzazu tendría injerencia sobre él. Sobre este punto, hay que decir, que los cofrades dejaron en claro que su Colegio sería un establecimiento “laico” ¿qué quiere decir esto? En este sentido, el concepto laico es utilizado como “autónomo”, es decir, que no tiene una concepción de separación de la religión. Lo anterior obedeció a una postura que los vascos trajeron de su tierra de origen en donde, a pesar de su apego religioso, siempre buscaron que la iglesia no interviniera en sus asuntos. De allí, que el Colegio al ser fundado por seglares particulares, únicamente debía ser sostenido por ellos.

El Real Colegio de San Ignacio de Loyola, fue “destinado para las niñas naturales y oriundas de las vascongadas, y cualesquiera otra raza española [sic]” (AHCV). La religión fue, el valor más inculcado ya que a través de ella se “infundía el concepto de monogamia base de la nueva estructura familiar, que las doncellas harían realidad en los hogares que formaran” (Muriel, 1993, p. 406). Como puede apreciarse, el Colegio sería un lugar eminentemente religioso y, como ya se expuso anteriormente, esta situación no se contrapuso con la laicidad que los cofrades de Aránzazu lucharon por tener.

San Ignacio de Loyola dio el nombre al establecimiento, ello por propuesta de los fundadores quienes fueron “llevados de su ferviente nativo amor a este ínclito Héroe, como Guipuzcoano, demandado el que en tributo de obsequio se le consagrara la Obra, costada a expensas, y fatigas de los Vazcongados al amado Santo su Paisano, seguros de que por su medio se promueva en el Colegio la mayor Gloria de Dios” (Muriel, 1993, p. 406).

El colegio fue construido en un terreno perteneciente a la jurisdicción de la parroquia de la Santa Veracruz, con financiamiento propio de la cofradía de Aránzazu. Al interior del establecimiento se construyó una capilla de carácter público; las funciones eclesiásticas de doctrina cristiana y de socorro espiritual, fueron realizadas por dos capellanes presbíteros contratados por la propia cofradía y no por el párroco de la Santa Veracruz. Los capellanes del colegio tuvieron la facultad de explicar la doctrina cristiana a las colegialas y a todos los fieles que asistieron a esta capilla. También fueron responsables de administrar y distribuir las limosnas recibidas. Las actividades religiosas fueron muy importantes y se buscó arraigarlas y consolidarlas. A continuación se presentan algunas de las principales labores desarrolladas por las colegialas.

Cultivando “Flores de la piedad” en el Colegio de San Ignacio de Loyola

Una de las principales actividades que las colegialas realizaban en su día a día en el Real Colegio de San Ignacio de Loyola, era la asistencia a Misa, ejercicio que no se limitaba a escuchar la palabra de Dios a través del capellán que presidía el acto, sino también a la constante actividad de la oración. Cuando las colegialas asistían a la capilla para hacer esto, la puerta del Colegio, así como el torno y los locutorios permanecían cerrados. Ninguna autoridad ya fuera de la Mesa o de las directivas u oficialas, podía romper esta regla:

Y tan rigurosamente, como en los conventos de Religiosas, se ha de observar la Clausura, en que se ha de empeñar en dar ejemplo la misma Mesa, sin entrar sino en forma de Junta en los casos necesarios, sin que persona alguna de qualquiera sexo, calidad, condicion, ni al Rector, Diputados , por si, ni a sus Mujeres o allegadas, ni a los padres Capellanes, u otros Confesores, ni a las Madres, Hermanas, o Parientas de la Rectora, Colegialas se les permita quebrantarla (AHCV).

Los ejercicios espirituales y religiosos que las colegialas realizaban cotidianamente fueron diversos. Estas prácticas religiosas se fueron ampliando cada vez más y, en este sentido, las colegialas, además de cumplir con lo establecido dentro de la dinámica colegial a través de las constituciones, también se ocuparon de cumplir con otras obligaciones religiosas que el Colegio contraía en el momento en el que se establecían lazos de hermandad religiosa con otras instituciones y con otras celebraciones cristianas. A continuación, mencionaré algunos ejemplos.

El 22 de marzo de 1798, a la muerte de Doña María Teresa de Guraya, (se desconoce quién era ella) su sobrino el Dr. Don José Manuel Garro, quien fuera clérigo presbítero del Arzobispado de México, en calidad de albacea de su tía y siguiendo la disposición que ésta dejara en su testamento, solicitó a las autoridades del Real Colegio de San Ignacio de Loyola, se continuara con la obra pía de la celebración de la fiesta de Nuestra Señora de las Lágrimas y que a partir de ese momento se celebrara un novenario en su honor. En vida, Doña María tuvo la costumbre de celebrar la advocación mariana en la capilla del colegio en la que se hacía “un novenario que comenzaba los miércoles de ceniza, y concluía en el viernes de la segunda semana de cuaresma con fiesta solemne de misa cantada y sermón” (AHCV).

Doña María dejó un fondo de tres mil pesos para que la obra pía se ejerciera en el Colegio. De hecho, desde 1793 ella había destinado una cantidad fija para sostener los gastos del novenario. Para ello acudió al Real Tribunal del Consulado de la Nueva España para dejar el fondo con causa de rédito y así completar el millón que había prestado a su Majestad para objetos importantes de su real servicio “por haberle acreditado la experiencia que con los ciento cincuenta pesos que producen había sobradamente para dichos gastos” (AHCV). Con el dinero disponible para los rosarios de la virgen, en su testamento estipuló lo siguiente:

...es mi voluntad se continúe la fiesta que tengo establecida a Nuestra Señora de las Lágrimas en el Real Colegio de San Ignacio de esta capital, para lo cual tengo ya destinados tres mil pesos, que con obligación de réditos se hayan impuestos en el Real Tribunal del Consulado, y dicha fiesta se ejecute en el modo y términos que tengo comunicados a mi Albacea, para que este lo participe a los señores que componen la Mesa de dicho Real Colegio a efectos de su observancia (AHCV).

El fondo destinado para la celebración de la virgen quedó exento de hipoteca y como bien se indicó, la Mesa de la Cofradía de Nuestra Señora de Aránzazu realizó el cobro de los réditos en el Real Tribunal del Consulado. Ahora bien, ¿En qué consistieron las labores de las colegialas en esta obra pía? Ellas debían iniciar la novena cada miércoles de ceniza. Además, durante la cuaresma diariamente se debía celebrar a las ocho de la mañana una misa en la que:

...se tocará el órgano todo el tiempo que durare, rezándose al fin por el Padre Sacristán mayor el respectivo día de la Novena y aplicó para las nueve misas nueve pesos; nueve reales para el rezo de la novena; otros nueve para el acólito; cuatro pesos para la colegiala que tocara el órgano; y uno para la que levantara los Fuelles, advirtiéndole que el fin de que se celebren las misas a las ocho poco antes, o después, es para que las colegialas enfermas logren de este beneficio como también en vecindario (AHCV).

Se estipuló que en las novenas se debería pedir por el alma de Doña María. Por su parte, el albacea Manuel Garro solicitó que las misas que se fueran celebrando a lo largo de toda la Semana Santa, se hicieran con la misma solemnidad con la que se solían hacer los días en los que se celebraba a San Ignacio de Loyola. Dicha petición puede considerarse como un indicativo sobre la importancia y reconocimiento hacia las prácticas religiosas de las colegialas. Un detalle que me interesa destacar sobre las peticiones de rezos, misas u oraciones de las colegialas tanto

a vírgenes, santos o difuntos, es el hecho de un pago que se les hacía a aquellas que participaban en la celebración; principalmente, tocando el órgano para acompañar la misa. Por ejemplo, en el mismo testamento de Doña María se especificó que el Rector de la Mesa fuese el encargado de establecer la cantidad que se daría a la colegiala; no obstante, indicó que dicha retribución económica no debería ser menor de veinte pesos. No puedo asegurar que todas las colegialas de San Ignacio tuvieran un dominio sobre el uso del órgano; pero quienes se han acercado a la historia de la música y se han centrado en el uso del aprendizaje de este instrumento sostienen que para poder dominarlo, es necesario contar con un amplio conocimiento de partituras (Lazos, 2012). Entonces, la o las encargadas de tocar el órgano en las misas, debieron tener un lugar privilegiado dentro del Colegio, no sólo en términos sociales sino también en lo económico ya que contaban con una fuente de ingresos extra.

Pasemos a otro ejemplo de las prácticas religiosas al interior del Real Colegio de San Ignacio de Loyola. El 16 de noviembre de 1822 la Abadesa del convento de religiosas capuchinas de Nuestra Madre de Santa Clara y Señor San José de Gracia de la ciudad de Santiago Querétaro, envió a la Mesa de Aránzazu una carta de hermandad para que: “participe de todos los ejercicios espirituales, comuniones, ayunos, disciplinas, mortificaciones, vigiliias, oraciones, trabajo personal, y demás ejercicios de virtudes” (AHCV). La petición realizada por la Abadesa tuvo la intención de crear una red de oración para pedir por las necesidades de la Iglesia; para ello, se apoyó en el pacto de hermandad que se había hecho entre las instituciones⁸, por lo que se pidió que las colegialas participaran de las misas que se mandaran a decir en honor de cada religiosa que falleciere.

8 La documentación consultada no refiere los temas que se tratan en el pacto, y hasta el momento no se ha podido localizar más información al respecto.

Otra de las actividades religiosas que se realizaron en el Colegio fueron los Ejercicios Espirituales de San Ignacio. Principalmente, estos ejercicios eran realizados por los jesuitas, los repetían “periódicamente, ayudaban a mantener vivo el espíritu de sacrificio con el que salieron un día del noviciado” (Gonzalbo, 1989, p. 172). La idea general de esta práctica, consistió en una serie de enseñanzas y reflexiones sobre “las Buenas Muertes, las Lecciones sacras Discursos Morales, y Panegíricos, con la colección de varias Exhortaciones, Meditaciones, y Reflexiones, que dejó escritas, después de su muerte” (Cataneo, 1776, p. 4). Los Ejercicios de San Ignacio son un método con el cual la persona debía ser capaz de examinar su conciencia, poniendo en práctica la oración mental para el bienestar de su alma y para librarla de:

...toda enfermedad espiritual; esto es, de toda desordenada afección, y agilitarse para correr con acierto, y seguridad a su último fin; que es servir, honrar, y glorificar a su Criador [sic], cumpliendo en todo fu [sic] Santísima Voluntad en esta vida, y por el mérito de sus obras gozarle eternamente en la otra (Izquierdo, 1675, p. 3).

El objeto principal de los ejercicios de San Ignacio era lograr que el ejercitante encontrara la perfección espiritual. Para realizarlos, era necesaria la intervención de dos personas. En primer lugar, el ejercitante, quien era el que realizaba la meditación y la oración mental. En segundo lugar, estuvo el sacerdote quien ayudaba al primero en la guía y orden que las oraciones y meditaciones debían tener. Los ejercicios no se llevaban a cabo en cualquier parte, era necesario contar con un espacio único y apartado en el cual el ejercitante pudiera estar retirado por ocho días.

Originalmente, los ejercicios de San Ignacio se realizaban en los colegios jesuitas; sin embargo, en un texto de 1675 el padre Sebastián Izquierdo (1601-1681), miembro de la Compañía de Jesús advirtió la necesidad de que todos los cristianos los pusieran en práctica, puesto que ayudaban a:

...facilitar fu [sic] uso a todos, hombres y mujeres, de cualquier estado, y condición que sean, yo a todos doy este Librito en lugar de Maestro del espíritu. Y les exhorto á [sic] que, guiándose por él, los hagan una vez al año, fi [sic] quieren, viviendo Cristiana, [sic] y santamente, asegurar su salvación” (Izquierdo, 1675, p. 6).

De acuerdo con Pilar Gonzalbo, la realización de los ejercicios espirituales podía ayudar a las personas en sus actividades cotidianas, puesto que “aún las más triviales, se ofrecen como ejercicio de amor a Dios, toda la vida del cristiano se convertirá en diálogo amoroso con su creador” (Gonzalbo, 1989, p. 175). En otras palabras, la actividad que se realizaba de manera individual, fomentaría virtudes tales como la fe, la caridad, la humildad, la prudencia, la obediencia, el respeto, etc. En suma, los ejercicios de San Ignacio promovían una espiritualidad, pero creo que también una armonía en la convivencia social.

Para realizar los ejercicios, el “ejercitante” debía cumplir con algunos requisitos necesarios para la meditación a la que se iba a someter, entre ellos se mencionan los siguientes:

- Apartarse de la vida cotidiana por ocho días, incluyendo la vida familiar, de negocios o de cualquier otra índole con el fin de emplear toda su atención en la perfección de su alma.
- Para cumplir con el primer punto, se debía escoger un lugar en su casa en donde se pudiera permanecer apartado por los ocho días, para estar en contacto únicamente con Dios.
- Tener en cada día cuatro horas de oración mental, que es el que se considera como el principal ejercicio y después de eso ocuparse con las demás prácticas como la lectura de algún libro devoto.

¿Cómo fue que los ejercicios fueron incorporados al Colegio? Si la intención de la Mesa de Aránzazu era infundir entre sus colegialas una

serie de virtudes propias para las mujeres, la constante espiritualidad era el medio por el cual se podía conseguir este propósito. Además, muchos de los cofrades apoyaban a los jesuitas, incluso algunos de ellos lo eran, por eso no resulta extraño que se haya considerado agregar esta práctica en los hábitos de las colegialas, probablemente los cofrades también los realizaban.

Por el momento, no se ha localizado la fecha precisa en la cual dichos ejercicios comenzaron a practicarse, tampoco se cuenta con el dato del momento en el cual dejaron de ser realizados. Posiblemente fue desde que llegaron las primeras colegialas cuando comenzó dicha práctica.

Un aspecto que me gustaría resaltar es que se tiene conocimiento de que existió un espacio dedicado a la realización de los ejercicios. Era un lugar alejado de las viviendas, con mucha calma y silencio; a pesar de ello, no se ha localizado documentación que refiera cómo y cada cuánto eran realizados y, en su caso, quiénes participaban de ellos. Las referencias que se han localizado sobre los ejercicios provienen de documentos del Colegio de Belén. ¿Cómo se puede explicar este hecho? Ya se ha mencionado anteriormente, que las primeras colegialas que ingresaron a San Ignacio provenían del Colegio de Belén, por lo que esto último debe aclararse más puntualmente.

Las primeras colegialas fueron de origen vascongado y habían sido dotadas por algunos cofrades de Aránzazu y esto lo habían hecho en Belén, un colegio al que podemos considerar como un antecedente del colegio de los vascos y navarros novohispanos. El Colegio de Belén fue fundado por el presbítero Pérez Barcia. En un principio, se fundó como un recogimiento para mujeres, pero con el paso del tiempo la demanda de ingreso fue incrementándose por lo que se tomó la decisión de convertirlo en un colegio, en el cual se brindaría instrucción a las mujeres que en él residían. Dicha instrucción estaba impregnada por prácticas religiosas y devocionales. Algunos miembros de élite vascongada de la capital de la Nueva España y que pertenecían

a la Cofradía de Nuestra Señora de Aránzazu hacían donaciones a este establecimiento y también habían hecho solicitudes para ingresar a algunas colegialas, de allí provinieron las que posteriormente se llevaron al colegio fundado por la asociación vasca. En este sentido, no resulta aventurado argumentar que los vascongados al observar la manera en la cual las mujeres eran educadas e instruidas en Belén, hayan decidido seguir ese ejemplo y tomar las prácticas que allí llevaban a cabo en el transcurso de su vida cotidiana. Con lo cual, la meditación religiosa pasó –sin ningún problema u objeción– al Real Colegio de San Ignacio.

Para comprender cómo fue esta dinámica espiritual y cómo se aplicó a la vida de las colegialas, retomé las *Advertencias y distribución para los ejercicios de San Ignacio, que en la casa de ellos, establecida en el Colegio de Niñas Educandas del Príncipe Señor San Miguel de Belen, [sic] hacen las señoras del siglo*. Como bien indica el título del documento, la distribución es para las colegialas de Belén, pero existe la posibilidad de que los cofrades de la Mesa hayan decidido implementar la misma organización de estos ejercicios para sus niñas⁹. Los ejercicios no fueron una actividad obligatoria, las colegialas podían decidir si los ponían en práctica o no. Si la decisión de la colegiala era realizarlos, ella debía conocer con anticipación los cuartos destinados para esta ocupación. Una vez que la “ejercitanta”¹⁰ estaba en su cuarto, debía cumplir con

9 En este punto quisiera hacer una reflexión importante. Considero que hay dos posibles explicaciones de la existencia del documento mencionado en el archivo del Colegio de las Vizcaínas. La primera tiene que ver con la posibilidad que los cofrades de la Mesa de Aránzazu hayan pensado necesario contar con la distribución de los ejercicios de San Ignacio para difundirlo entre los capellanes y las colegialas que deseaban hacerlos; la segunda hipótesis tiene que ver con el hecho que cuando el Colegio de San Miguel de Belén fue cerrado como consecuencia de la entrada en vigor de las Leyes de Reforma, tanto sus colegialas como su archivo pasaron al colegio de las Vizcaínas, por lo que evidentemente lo referente a los ejercicios practicados en ese establecimiento fueron parte del acervo documental. Cualquiera que sea la posibilidad de explicación sobre la existencia de este documento en las Vizcaínas, lo que resulta relevante, es que nos indica la manera en la que las colegialas debían realizar los ejercicios espirituales, mismos que fueron realizados inclusive durante el siglo XIX.

10 Esta palabra se utiliza en los documentos para denominar a la colegiala que decidió realizar los ejercicios espirituales de San Ignacio.

determinadas reglas de comportamiento. La entrada era por la tarde y “unas á [sic] otras se saludarán con atención religiosa y edificante; sin hablar ya cosa del siglo, sino repasando la impresión que a primera entrada les ha hecho Dios en su Santa Casa” (AHCV). Al toque de una campana las ejercitantas iban a sus cuartos en espera de la señal que les indicaba que podían ingresar a la capilla. Ellas debían salir con la cara cubierta y en orden.

En el interior de la capilla, había que cumplir con “la mayor compostura cristiana en el sentarse y arrodillarse, y nunca postrarse en la Oración” (AHCV). Por la noche, al ser entonado en canto del *Miserere* se comenzaba con el ejercicio de la disciplina, con la oración mental en el lugar destinado para esta actividad. Que una colegiala estuviera realizando los Ejercicios de San Ignacio, no significaba que iba a desatender las obligaciones propias de su ser; al contrario, “Nunca se ha de estar ociosa la Ejercitanta, sino siempre santamente ocupada, y al salir y entrar, sin hacer ruido en la puerta, ni con los muebles del cuarto” (AHCV). Lo anterior nos indica que cuando una persona realizaba los ejercicios de San Ignacio, en todo momento se debía estar concentrada en las oraciones y meditaciones. El ocio o las distracciones pudieron considerarse como un obstáculo para alcanzar una mayor espiritualidad.

No se debía pasar tiempo en la cama, ésta únicamente se utilizaba para dormir, para tomar una siesta o en caso de enfermedad. Se prohibió que las ejercitantas compartieran la cama, aún si había parientas haciendo el ejercicio. Además, un requisito que también se debió cumplir a la hora de llegar la noche, fue que se debía utilizar únicamente ropa de color blanco. Esto último, puede interpretarse como un elemento distintivo para quienes realizaban esta actividad. Posiblemente el color blanco se asociaba a la pureza del alma y del espíritu, a una comunión con Dios. A continuación se presenta una tabla en la cual pueden observarse las reglas que debían considerarse en el momento en el que se decidía emprender los ejercicios espirituales.



Tabla 1. Reglas para los días en los que se realizaron los Ejercicios de San Ignacio.

1. Ninguna ha de hablar con otra, ni aún con la compañera de cuarto.
2. Siempre han de tener los ojos bajos, sin mirar á nada.
3. Ninguna ha de salir de su cuarto sino para lo muy preciso, ó cuando sea llamada al confesionario.
4. Ninguna ha de entrar en el cuarto de otra.
5. Ninguna ha de estar en la cama sino á la noche y siesta: siempre en la capilla ó en su mesa.
6. La que necesitare confesor, papel ó cualquier otra cosa, avisará a una de las Celadoras, y no a las Ejercitantas.
7. El tabaco en humo se ha de tomar con mucha moderación, y nunca en los tránsitos ó escalera.
8. La que se sintiere indispuesta, ó necesitaré algún remedio, avisará sin pérdida de tiempo.
9. La que por su delicadeza de estómago, ó por otra causa necesitara algún alimento particular y distinto de los que se sirven á todas, avisará a una Celadora para que se le prepara y ministre. En el Refectorio (comedor) se ha de observar el mismo silencio y modestia de ojos que en la Capilla.
10. Todas han de procurar no singularizarse en nada sin motivo alguno, ni hacer cosa alguna que no se haga de comunidad.

11. No han de distraerse con querer enviar recados ni papeles a sus casas, sino para lo muy urgente é indispensable, y esto por mano del Padre Director.

12. No han de escribir en los libros, que cuidarán de tratar bien, como los demás muebles de una Casa destinada á fines tan santos; y ni en estos, ni en ninguna otra parte han de poner papeles pidiendo oraciones.

13. Ninguna dejará de comer y cenar sin licencia del Padre Director.

14. Ninguna hará voto ni promesa, ni penitencia alguna sin licencia de su Confesor.

15. En el cuarto y en la Capilla á oscuras convendrá que se bajen el paño por el calor de la cabeza; pero lo tendrán puesto y de manera que las cubra siempre que estén a vista de todas.

16. Observarán la mayor puntualidad sin detenerse un momento luego que oigan la campana, á la cual han de seguir y obedecer, como verán que ella sigue y suena el golpe del reloj, y á la hora que señala la distribución.

17. El Examen de conciencia no se ha de hacer nunca al tiempo de la Plática ni de la Oración.

18. En ella se han de competir todas a guardar cada una el mayor recogimiento y silencio posible. Pondrán, pues, mucho cuidado al toser, escupir, suspirar, moverse y demás.

19. Todo ruido, grito y exterioridad, así en la Capilla como fuera de ella, pues los Ejercicios se dirijen al y en él deben obrar.

20. Estarán de rodillas, lo que á cada una le persuada la prudencia y el fervor.

21. Se les encarga la Oración; y pondrán cuidado en el método de hacerla, para que, con ellos y las reglas de la Tabla, que han de repasar muchas veces, vayan aprendiendo á meditar por sí solas. Lo harán un cuarto de hora después de cada Meditación y además, otras dos medias horas en los tres últimos días.

22. Las que no tengan que ocupar la tarde con Examen, ocurrirán á las cinco á la Capilla, donde se les leerá lo oportuno.

23. Ha de leer estas advertencias todos los días, á lo menos después de chocolate por la mañana y después de la siesta.

Fuente: Elaboración propia con los datos tomados de: Advertencias y distribución para los ejercicios de San Ignacio, que en la casa de ellos, establecida en el Colegio de Niñas Educandas del Príncipe Señor San Miguel de Belen, hacen las señoras del siglo. A.H.C.V. Fondo Real Colegio de San Ignacio de Loyola (siglos XVIII-XX), Documento enmarcado. (Se conservó la ortografía original).

Llevar a cabo estos ejercicios requería de la persona que los realizaba una concentración y preparación espiritual especial. Una vez que las colegialas llegaban a la capilla, debían guardar la mayor compostura cristiana al sentarse y arrodillarse. Cuando se terminaba de hacer la oración podían pasar a su vivienda en la cual “nunca ha de estar ociosa la Ejercitanta [sic], sino siempre santamente ocupada” (AHCV). El buen comportamiento y orden eran necesarios. Para que las colegialas lo tuvieran presente, existieron estos 23 puntos en los cuales se especificó la forma de conducirse durante el tiempo que los ejercicios duraran.

La tarde en la que se comenzaban los ejercicios de San Ignacio, puede interpretarse como un momento en que las colegialas podían reflexionar sobre la importancia de la salvación del hombre y sobre la utilidad de éstos como medio para lograr alcanzarla. Por esta razón, lo primero que se debía hacer era una meditación preparatoria en la que se tuviera la conciencia de estar en la presencia de Dios.

La meditación fue una manera de iniciar con la oración. Ésta fue entendida como una forma que el hombre tenía de elevar su mente a Dios, de “hablar con él y proponiéndose una verdad eterna, algún beneficio divino, ó ejemplo santo, ejercita por orden las tres potencias del alma, con que se purifica, ilumina y justifica” (AHCV). Para que la colegiala fuera una buena ejercitanta, debía ir perfeccionando el acto de la meditación. Para ello en las reglas de la oración mental, se especificó que ésta se dividiría en tres partes: la preparación, la meditación y el examen o reflexión sobre ella. Cada uno de estos procedimientos contó con especificaciones que ayudaban a las colegialas a emprender el camino del perfeccionamiento espiritual. A continuación, veremos cuáles fueron los pasos preparativos.

En primer lugar estaba la preparación espiritual. La ejercitanta, recibía una plática a la cual debía estar muy atenta para comprender el motivo por el cual ella realizaba los ejercicios; es decir que supiera reconocer cuál era el fruto de la oración, el objetivo que esta perseguía. Para ello, en los primeros días de los ejercicios, ella debía ser capaz de:

1° en reconocer su interior, sus inclinaciones, hasta conseguir un conocimiento imparcial de sí misma, sin alucinarse con el amor propio: 2° en averiguar qué hacer más falta a su alma para la enmienda: 3° qué pecado es el más que repite, y cuál es su pasión dominante, si soberbia, avaricia, lascivia, 4° qué virtud le es más necesaria, y ha de pedir con preferencia, si humildad, liberalidad, castidad, etc. De estos cuatro conocimientos, escogerá para cada Meditación el fruto que siempre ha de llevarse premeditado, aunque sea el mismo que pone el P. Izquierdo. (AHCV).

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que una vez que la ejercitanta identificaba el sentido de su meditación, entonces podía ponerse en presencia de Dios y sentirse rodeada de él, repitiendo la oración elegida para todas aquellas que realizaran los ejercicios –la oración podía ser indicada por el padre director–. El siguiente paso de la preparación era la petición en la que “se recuerda y se aviva el fruto premeditado, y se ofrece á Dios, pidiéndolo con profunda humildad y grande confianza” (AHCV).

La segunda etapa consistía en el acto de la meditación. En ella se debía poner en práctica tres elementos importantes: la memoria, el entendimiento y la voluntad. En la primera, había que tener bien identificado el objetivo por el que se estaba meditando, esto ayudaba a quien hacía el ejercicio en el momento en el cual tenía que elaborar un discurso sobre sus propósitos a conseguir. En el caso del entendimiento, era importante que la colegiala estuviera completamente convencida de la necesidad de meditar, “esmerándose también en descubrir las causas y comprender las razones con toda la claridad posible”. (AHCV). Esto la llevaría a reconocer sus obligaciones con Dios, con el prójimo y con ella misma:

...allí advierte sus defectos, se inclina a la virtud, y saca algunas máximas [sic] de aprovechamiento y gobierno, interesándose ya en ponerlas por obra, á cuyo efecto busca, escoge y como que ensaya los medios. Así aprenderá á enmendar su vida y establecer otra cristiana (AHCV).

En las *Reglas de la oración mental*, se brindan a las ejercitantes una serie de cuestionamientos que le ayudarían a comprender mejor el objetivo de la realización de los ejercicios:

1° ¿qué me enseña este punto? 2° ¿qué obligaciones tengo yo de hacer esto...? 3° ¿Como me he portado hasta aquí sobre este asunto? 4° Para conseguir el fruto, ¿Como arreglaré mi vida por lo que ahora conozco? 5° ¿Con qué medios cuento ya para ejecutar este arreglo, y cuales mas me puedo yo proporcionar? 6° ¿Y con todo esto me aseguro el logro del fruto? (AHCV).

Una vez que estos cuestionamientos eran resueltos, se pasaba a la etapa de la voluntad, en la que se encaminaría a la ejercitanta al acercamiento a la vida del bien y, por tanto a un alejamiento del mal, dirigiéndose a Dios con temor, humildad, gratitud, confianza, amor y alabanza. En su persona, quien practicaba el ejercicio debía ser capaz de reconocer sus inclinaciones, faltas y pecados y de tener presente el deseo de hacer penitencia, o de adquirir alguna virtud para alcanzar el logro del fruto:

Aquí se desata el alma en coloquios con su Dios hablándole en estilo de hija, ó discipula, ó sierva ó pobre, ó enferma, Y hace sus peticiones, especialmente la del fruto, alegrándole razones tomadas: 1° de su bondad, su gloria, su amor, ó cualquiera otra de sus infinitas perfecciones; 2° de los misterios de la niñez de nuestro Señor Jesucristo, los trabajos de su predicacion, y los tormentos de su pasion: 3° de nuestra creacion, nuestras necesidades, miserias, peligros, ocasiones, enemigos, pecados. (AHCV).

Los ejercicios duraban ocho días. Cuando éstos finalizaban, la ejercitanta debía reincorporarse a sus actividades cotidianas. Por lo que la documentación indica, no todas salían al mismo tiempo, me parece que esta fue una medida tomada para preservar el orden, por lo que mientras unas salían, otras asistían a la confesión con los Padres

Penitenciarios. Toda actividad se debía hacer con absoluto silencio, antes de salir ordenaban su cuarto y tomaban chocolate. Antes de regresar a sus viviendas, las ejercitantes debían arreglarse muy sencillamente para asistir a una Misa de acción de gracias.

Para finalizar con el tema de los ejercicios espirituales de San Ignacio, considero que se puede reafirmar estos no tenían como fin único una perfección espiritual basada en el individualismo, sino que más bien, la reflexión y el apego religioso debían ser aplicados en la comunidad en que la persona se desarrollaba; es decir, este hábito ayudaba a fijar las “normas precisas de comportamiento” (Gonzalbo, 1989, p. 195). Reglas que todas las colegialas debían observar.

El apego religioso fue muy importante en la formación de las colegialas, por lo que era necesario que día con día se inculcaran valores y preceptos morales y cristianos, de tal manera que la asistencia a misa y la oración fueron constantes actividades en la cotidianidad del Colegio. Comulgar tuvo un papel primordial en las costumbres religiosas del colegio, puesto que de esa manera las niñas podían estar en la presencia del Señor. Los principales días para realizar este ritual eran el primer domingo de cada mes y en el día de la celebración de San Ignacio que corresponde al 31 de julio. En la Semana Santa, el cura párroco –en este caso me refiero al párroco de la Santa Veracruz– asistía al colegio a dar las misas correspondientes a esta celebración.

Las actividades cristianas comenzaban muy temprano. A las cinco y media de la mañana, las colegialas debían levantarse, media hora después ya debían estar en el coro de la capilla para presenciar la misa. Si alguna de ellas tenía obligaciones en su vivienda, entonces tomaban la segunda misa que era a las siete de la mañana. Las primeras de vivienda debían estar al pendiente de que todas sus “niñas” asistieran a este ejercicio religioso. De las nueve de la mañana hasta medio día, las colegialas permanecían en cada una de sus viviendas, para “atender a las costuras, labores, Bordados, leer, y escribir” (AHCV). Después de realizar estas

labores, el toque de una campana indicaba el momento de la comida en que “comerán juntas en cada Vivienda las habitadoras de ella, y después de dar gracias, allí mismo dormiran siesta, y las que no lo acostumbran se ocuparan honestamente, sin salir a los Claustro ni Oficinas, ni hacer ruido para inquietar, o perjudicar a las otras” (AHCV).

A las tres de la tarde, se continuaba con las labores de costura o bordado, las cuales finalizaban a las cinco si era invierno y a las seis, si estaban en verano. Posteriormente, llegaba la hora de la oración, en ella se iba a los coros para rezar un rosario a la virgen María. Si era lunes, miércoles o viernes –con excepción de los días festivos–, las colegialas podían permanecer media hora más con las puertas cerradas para rezar alguna novena o devoción particular. Al salir del Coro, se daba la señal para la cena, la hora variaba entre la siete y media y ocho y media, eso dependía de la estación del año en que se encontraran. Terminados los últimos alimentos del día, se debía guardar silencio y disponerse a descansar.

En todo este proceso de resguardo y apego religioso, existió en el Colegio una figura muy importante para las colegialas, me refiero a la “primera de vivienda”. Esta persona cumplía una función de madre para las colegialas que estaban a su cargo. Recordemos que la mayor parte de las mujeres que ingresaron a San Ignacio fueron viudas o huérfanas, en la documentación del archivo del establecimiento se pueden encontrar ejemplos de la situación en la que muchas de ellas se encontraron; por ejemplo, en las solicitudes de ingreso puede leerse que hay casos en los que solicitan la ayuda de los cofrades de la Mesa de Aránzazu para poderse proteger y resguardar de los peligros del exterior; las peticiones están relacionadas con la indefensión en la que ellas se sentían al no contar con la protección y respaldo familiar. Es de esta manera que, dentro del Colegio de San Ignacio de Loyola, se fue fomentando la importancia de los lazos familiares, los mismos que no tuvieron que ver necesariamente con la consanguinidad sino más bien por la afinidad. Es en este contexto, que la figura de la “primera de vivienda” fue relevante en las labores cotidianas de las colegialas.

La “primera de vivienda” debía ser una mujer madura, con conocimientos de primeras letras, esto último muy necesario, ya que con ella, las colegialas repasaban el catecismo así como las lecturas devocionales. De igual manera, dicha mujer les enseñaba a coser, bordar, el respeto a los demás, además de promover el buen comportamiento y el orden no sólo dentro de la vivienda, sino en todo el establecimiento. Desde la apertura del Colegio en 1767 hasta la década de los años sesenta del siglo XIX, específicamente 1861, “la primera de vivienda” tuvo la responsabilidad de:

Por las mañanas se enseñe á las Niñas, y repasen toda la Doctrina Christiana en el tiempo destinado para costura, interrumpiéndola un cuarto de hora, ó destinándolo antes de empezar el trabajo: y que por mañana, y tarde al tiempo de la labor, turne una en cada Vivienda á leer un Libro espiritual, mientras se exercitan las compañeras en la labor (AHCV).

Con base en la cita anterior, quedan más claras las funciones y las responsabilidades que las “primeras de vivienda” desarrollaban con las niñas que estuvieron bajo su cuidado. Las actividades descritas evidencian que esta mujer debía saber leer y posiblemente escribir, con ella las colegialas repasaban la doctrina. Me parece importante agregar que al interior de las viviendas se interiorizaba el desarrollo de una vida familiar ejemplar, el recato, la obediencia y el buen comportamiento se aprendían en ese lugar. Al comienzo de este texto se mencionó la importancia que para los vascos tuvo la figura mariana, especialmente la de la virgen de Aránzazu y para la Nueva España también la de la virgen de Guadalupe, seguramente, muchas de las lecturas devocionales que las colegialas realizaban, eran sobre ellas. Lo anterior es una hipótesis que queda pendiente por confirmar; únicamente, quiero decir que en mi opinión, esto fue muy probable ya que la vida de la virgen se tomaba como un modelo de virtud femenina, el mismo que las mujeres de la época podían reproducir, eso en términos culturales y de concepción del mundo en el que se encontraban inmersas; esto podía garantizar la sumisión y la castidad, para la vida en matrimonio, implicó un ejemplo de buena madre.

Conclusiones

El Colegio de San Ignacio de Loyola puede considerarse como un establecimiento muy particular, al ser erigido y sostenido por la Cofradía de Nuestra Señora de Aránzazu, tuvo características que le permitieron mantenerse vigente en el transcurso del tiempo. En este sentido, los fundadores de origen vasco que se hermanaron en dicha cofradía, se mantuvieron firmes en concretar un colegio en el que únicamente ellos pudieran dirigirlo y administrarlo. Su institución debía tener un carácter “laico”, esto en un sentido que no remite la separación de la religión en las actividades y enseñanzas colegiales sino más bien en una autonomía frente a las autoridades civiles –Ayuntamiento de la Ciudad de México– y eclesiásticas –Arzobispado de México–.

A lo largo del periodo virreinal, la religión fue parte integral en el desarrollo de las costumbres y actividades cotidianas. Aproximarse a la manera en la cual las prácticas religiosas han sido consideradas, nos indica la forma en la cual las sociedades pasadas concebían el mundo en el que vivían. De esta manera, la religión ayudó a establecer parámetros culturales que fueron asumidos y aceptados. Un ejemplo de lo anterior, se encuentra en la educación femenina.

Estudiar a las mujeres y su instrucción nos remite a una forma particular de educar. En primera instancia hay que decir que la educación de ayer estuvo claramente diferenciada, no era lo mismo educar a un niño que a una niña, las actividades que ambos sexos realizarían en la adultez incidió sobre esta particularidad. Los hombres estarían destinados a desenvolverse en el ámbito de lo público (cargos administrativos y políticos, eclesiásticos, mineros, comerciantes, etc.), mientras que –generalmente–, las mujeres se desempeñaban en el privado, básicamente a través de las labores domésticas y del hogar.

El análisis de las mujeres y su instrucción, conlleva al abordaje de los aprendizajes que fueron considerados necesarios para ellas: primeras

letras y labores de manos; aprendizajes que en muchos momentos, se relacionaron con las prácticas religiosas y devocionales, como fue el caso que nos ocupó en el Colegio de San Ignacio de Loyola.

Los vascos que fundaron el Colegio conformaban un grupo muy religioso. Esta religiosidad fue importante en su vida, pues formaba parte de su identidad vascongada, de la cual estaban muy orgullosos. Desde mi punto de vista, la religiosidad también ayudó a conformar y consolidar los lazos de hermandad en territorio novohispano y posteriormente en el México independiente, pues a través de la Cofradía de Nuestra Señora de Aránzazu las prácticas religiosas y de ayuda al prójimo se consolidaron cada vez más. Así, la asistencia a los paisanos pobres en el momento de la muerte fue constante, los cofrades más acaudalados se ocuparon de pagar las exequias de los difuntos, así como de la creación de obras pías en favor de los pobres, los huérfanos y las mujeres desprotegidas.

Para los vascos y navarros que fundaron el Colegio de San Ignacio de Loyola, la educación femenina era algo que se tenía que fomentar, la mujer debía estar bien preparada, pues ella sería la encargada de formar a los hijos cuando éstos eran pequeños. La educación en el hogar en esos primeros momentos de la infancia era fundamental para interiorizar las costumbres, tradiciones y demás patrones culturales de la sociedad a la que pertenecían. Esta concepción del valor femenino y por tanto de su función social, se relacionó con la necesidad de evitar que las mujeres cayeran en la ociosidad o en el pecado; para contrarrestar estos males no había otro camino más que la instrucción, por medio de ella, las mujeres serían virtuosas, laboriosas, dedicadas y delicadas.

En el Colegio de San Ignacio, de 1767 a 1861 las prácticas religiosas fueron significativas. A largo de este capítulo, ha quedado claro su importancia en el desarrollo cotidiano de las colegialas. Las actividades religiosas como la oración, el repaso de la doctrina cristiana, las lecturas devocionales, los rosarios y los ejercicios de San Ignacio fueron

aceptadas y realizadas, no hubo oposición alguna. No obstante, esto nos permite reflexionar sobre la enseñanza y aprendizaje que las mujeres en este establecimiento tuvieron por casi un siglo. La consideración que se puede hacer, reafirma la restricción o limitación de los saberes femeninos, puesto que las lecturas permitidas para las mujeres debían incitar a la buena moralidad y el cultivo de las virtudes propias de su sexo y sin duda a un refinamiento religioso, esto último como el medio para alcanzar la perfección espiritual.

Hoy en día nos puede resultar extraño y difícil de comprender por qué las mujeres del pasado aceptaron estar bajo estas circunstancias. Por supuesto que a dos siglos de distancia, los parámetros culturales han cambiado, ahora las mujeres tienen ciertas ventajas que antes no tenían; en nuestros tiempos la educación es igual tanto para hombres como para mujeres, estas últimas han conseguido insertarse en espacios que anteriormente únicamente el género masculino tenía en su poder. Sin embargo acercarse al pasado, reconstruirlo y comprenderlo nos permite acercarnos a esos cambios que para nosotros hoy en día pueden ser incomprensibles. La Historia permite ese acercamiento a las costumbres y tradiciones de antes y nos permite asimilarnos como seres históricos; es decir, cambiantes en el tiempo y en el espacio. El estudio de los cambios y continuidades en el devenir del tiempo ayuda a explicarnos lo que somos hoy en día: productos de una evolución histórico-social.

El estudio de las mujeres que se recogieron de forma voluntaria en el Colegio de San Ignacio de Loyola y que dedicaron su cotidianidad a las prácticas religiosas nos abre una “ventana de la historia” para visibilizar a un objeto de estudio que hasta hace poco tiempo comenzó a cobrar relevancia. Sin embargo, las fuentes consultadas únicamente dejan ver un solo lado de la moneda, es decir, el de las autoridades encargadas de dirigir al establecimiento. Hasta el momento ha resultado difícil y complejo tener un acercamiento directo hacia estas mujeres; la falta de testimonios de ellas mismas, dejan una laguna tanto en la investigación como en la interpretación. La revisión documental da cuenta de la

necesidad del resguardo y protección que las mujeres desamparadas tuvieron, pero también sería interesante conocer cómo concibieron su vida cotidiana una vez que ingresaban. ¿Qué pensaban? ¿Estuvieron de acuerdo con todas y cada una de las labores que realizaban? ¿En algún momento pensaron en dejar el Colegio? Estos y otros cuestionamientos seguirán dando motivos para continuar investigando al Colegio de San Ignacio de Loyola y a sus colegialas.

Fuentes de archivo

Advertencias y distribución para los ejercicios de San Ignacio, que en la casa de ellos, establecida en el Colegio de Niñas Educandas del Príncipe Señor San Miguel de Belen, hacen las señoras del siglo. Archivo Histórico del Colegio de las Vizcaínas, Documento enmarcado.

Archivo Histórico del Colegio de las Vizcaínas, Fondo Real Colegio de San Ignacio de Loyola (siglos XVIII-XX), Estante 5, Tomo V, Volumen 3. Número de Cómputo 13574.

Archivo Histórico del Colegio de las Vizcaínas, Fondo Real Colegio de San Ignacio de Loyola (siglos XVIII-XX), Estante 5, Tomo V, Volumen 3. Número de Cómputo 13579.

Constitución XX, Documento impreso sobre las Constituciones del Colegio de San Ignacio de Loyola, 1753, Archivo Histórico del Colegio de las Vizcaínas, Fondo Real Colegio de San Ignacio de Loyola (siglos XVIII-XX), Estante 5, Tomo V, Volumen 7.

Constitución XXV Documento impreso sobre las Constituciones del Colegio de San Ignacio de Loyola, 1753, Archivo Histórico del Colegio de las Vizcaínas, Fondo Real Colegio de San Ignacio de Loyola (siglos XVIII-XX), Estante 5, Tomo V, Volumen 7.

Documento impreso sobre las Constituciones del Colegio de San Ignacio de Loyola, 1753, Archivo Histórico del Colegio de las Vizcaínas, Fondo Real Colegio de San Ignacio de Loyola (siglos XVIII-XX), Estante 5, Tomo V, Volumen 7.

Reglas de la oración mental, extractadas de varios Autores que las prescriben segun el espíritu de San Ignacio de Loyola, para hacer sus ejercicios con fruto A. H. C. V. Documento enmarcado.

Fuentes primarias

Exercicios espirituales de S. Ignacio, obra postuma, escrita en italiano por el P. Carlos Ambrosio Catanéo, de la Compañía de Jesus. Y traducida al español por el P. Pedro Lozano, de la misma compañía. (1776). Madrid: Imprenta de Don Pedro Marin.

Practica de los exercicios espiritvales de Nuestro Padre San Ignacio. Por el Padre Sebastian Izquierdo, de la Compañía de Jesvs. (1675). Roma: el Varese.

Reglas de la oración mental, estractadas de varios Autores que las prescriben segun el espíritu de San Ignacio de Loyola, para hacer sus ejercicios con fruto. Documento enmarcado.

Bibliografía consultada

Gonzalbo, P. (1989). *La educación popular de los Jesuitas*, Edición conmemorativa 5º Centenario del natalicio de San Ignacio de Loyola, 450 aniversario de la fundación de la Compañía de Jesús. México: Universidad Iberoamericana.

Luque, E. (1995). *La Cofradía de Aránzazu de México (1681-1799)*. Pamplona, España: Ediciones Eunete. (Colección Historia de la Iglesia 25).

Muriel, J. (1974). *Los Recogimientos de mujeres. Respuesta a una problemática social novohispana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Históricas.

Muriel, J. (2006). El Real Colegio de San Ignacio de Loyola. 1734-1863. En *Los Vascos en México y su Colegio de las Vizcaínas. Las Vizcaínas* (p. 14). México: Integración Editorial S. A. de C. V.-Colegio de San Ignacio de Loyola (Colegio de las Vizcaínas).

Muriel, J. (1993). Las instituciones educativas de los vascos para mujeres de México. Época colonial. En: *IV Seminario de Historia de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País* (p. 406). México: Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País.

Olveda, J, Los vascos en el noroccidente mexicano, *cit.* por J. Gordejuela (2012), *Vasconavarros en México* (p. 108). España: Editorial LID, pp. 108-109.

Torales, M. (2001). La Ciudad de México a fines del siglo XVIII. En M. Ramos Medina (Comp.), *Historia de la Ciudad de México en los fines del siglo (XV-XX)*, (p. 98). México: Grupo Carso.

Torales, M. (2001). *Ilustrados en la Nueva España: los socios de la Real Sociedad Vascongada de los Amigos del País*. México: Universidad Iberoamericana-Biblioteca Francisco Xavier Clavigero-Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País- Colegio de San Ignacio de Loyola Vizcaínas.

Bibliografía electrónica

Diccionario de Autoridades. (1729). Recuperado el 23 de Mayo de 2015 de www.web.frl.es/DA.html.

Garritz, A. (s/f). Colegio de las vizcaínas. Recuperado el 10 de Febrero de 2016 de www.euskonews.com/0072zkb/gaia7211es.html.



CAPÍTULO II

Educación normal y técnica de la niña indígena (1889-1910)

Edith Castañeda Mendoza

<https://orcid.org/0000-0002-7371-2936>

**Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad Ajusco**



Capítulo II.

Educación normal y técnica de la niña indígena (1889-1910)

Edith Castañeda Mendoza
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

Introducción

La historia de las comunidades indígenas según Luis Villoro ha estado escrita desde una mirada que “juzga”, desde una “realidad disfrazada” y un discurso y lenguaje ideológico que ha excluido la visión del propio indígena. Argumenta: “la historia se oculta detrás de una especie de «metahistoria». Esta trasposición de la historia abstracta es la labor que realiza sin proponérselo conscientemente la ideología” (Villoro, 1998, p. 10). El autor hace crítica además de una mirada del pasado indígena generalizadora o mitológica, recomienda: “El indio se considerará, desde el principio, como un caso más en la humanidad, como un pueblo entre los similares (...)” (Villoro, 1998, p. 178).

En la reconstrucción del pasado del indígena, ha prevalecido un discurso ideológico caracterizado según la época y las propias condiciones metodológicas y subjetivas de los investigadores en turno. Hablar de su vida escolar requiere una revisión de fuentes históricas que den cuenta de su formación con agudeza objetiva. Argumenta Villoro, la “dialéctica de la conciencia indigenista se expresa mediante dos parejas de conceptos: “ser ante sí” y “ser ante la historia” es la primera, el “yo” y el “otro”, la segunda. La primera pareja traduce la contraposición entre un pueblo considerado como sujeto libre de su propia historia y cultura y el mismo pueblo como dominado y enajenado por otro sujeto histórico; traspone así a un lenguaje filosófico la dialéctica real del colonialismo externo, primero, del colonialismo interno, después” (1998, p. 10).

Se ubica la historia de las comunidades indígenas desde una contraposición entre clases, o grupos sociales. Entre quienes “juzgan a los indígenas” y los indígenas juzgados. “La «otredad» expresa la enajenación real en que se encuentran las etnias indígenas con respecto a la sociedad nacional (...)” (Villoro, 1998, p. 10).

Si bien es cierto que el indígena pasó a formar parte de la sociedad mexicana en términos de una igualdad jurídica lograda la independencia, con esto no alcanzó un trato igualitario en la vida cotidiana y educativa. La igualdad vista desde la “otredad”, incluía a los indígenas del siglo XIX, en el proceso de configuración nacional y proceso civilizatorio que fue encubierto por un trato homogeneizador y de “violenta inclusión”. “Por ejemplo, el Soberano Congreso Constituyente, el 17 de septiembre de 1822, para hacer efectivo el artículo 13 del Plan de Iguala, se mandó que en todos los documentos públicos o privados, al sentar los nombres de los ciudadanos, se omitiera clasificarlos por su origen étnico” (Escobar, Rojas y Lagos, 1992, p. 14).

Ante ello, cabe mencionar que el proyecto de educación normal y técnica de la mujer que a continuación se detalla no pretende ser un ejemplo totalizador de la realidad educativa de estas comunidades. Dista de un análisis de largo alcance sobre su educación en el Porfiriato. Es el estudio de una propuesta educativa concreta de mujeres indígenas en la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas entre los años 1889 y 1910.

Se advierte que es un esfuerzo que revela un matiz de la formación de mujeres indígenas que estudiaron para ser profesoras con opción a recibir instrucción técnica en talleres de artes y oficios. El proyecto educativo mencionado, se encuentra inmerso en un contexto en el cual, se debate el término “igualdad”, pues tuvo diversas interpretaciones, entre quienes apostaron por mantener a los indígenas con una existencia propia dentro de la “igualitaria sociedad mexicana” y la que persistió en establecer un sistema “puro” para los indios; la educación

para estas comunidades fue entendida como: «regeneradora» de razas que permitiera integrar a los indígenas en términos paritarios al resto de la sociedad” (Escobar, Rojas y Lagos, 1992, p. 14), una sociedad que se idealizaba moderna y de progreso.

La escuela mencionada, se inscribe en un proyecto modernizador y de unificación de la población, que incluyó a la comunidad indígena¹¹. En el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública se expuso como tema prioritario la uniformidad educativa y se planteó la reformulación de los planes educativos con base al criterio de unidad nacional. No obstante, cada entidad dio respuesta al tema de unificación escolar y “para los estados con alto porcentaje de población indígena, como el Estado de México, este ideal era prácticamente una utopía” (Bazant, 2002, p. 127). Eso no significó que no se hiciera nada por atender la educación de las indígenas; específicamente en el Estado de México, existieron proyectos educativos que, como la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas brindó una opción educativa a mujeres de esta población.

Dentro del ideal de modernidad, se intentó unificar a la población indígena a través de sus maestras. “A pesar de las grandes diferencias regionales, sobre todo en lo relativo a los grupos indígenas, los mexicanos estaban obligados a aprender las mismas asignaturas (...). La heterogeneidad de hábitos, lenguas y necesidades, apuntó Justo Sierra, presidente del Congreso, «debía transformarse en cohesión, gracias a la

11 En el capítulo “La formación de los maestros mexicanos: entre la ciencia y la militancia (1870- 1936)” la autora analiza el término modernidad durante el Porfiriato. Lo ubica como un ideal del progreso, de cambios profundos en la vida social, de libre expresión de las ideas, transformación de la educación, el Estado laico y, en algunos casos, la visión positivista de la ciencia y la política. Milada Bazant abona a este término la enseñanza desde un proyecto de uniformidad educativa como meta nacional. Como un proceso de desarrollo social, educativo y político que implicó la incorporación de la educación a objetivos de heterogeneidad nacional en los que los planes de estudio, la escuela laica, gratuita y obligatoria serían también uniformes que incluirían la población indígena. (Bazant, 2002)

acción soberana de la escuela pública»” (Bazant, 2002, p. 127).

Para Mílada Bazant la heterogeneidad educativa en esta región, se dio años atrás en 1874, cuando se instituyeron los textos escolares iguales y se continuó con una política que diferenció a las escuelas a partir de los habitantes que atendían y los recursos locales.

Con posterioridad, en la ley de instrucción de 1890 se decretó la homologación de los métodos de enseñanza y se dispuso la creación de tres clases de escuelas (de primera, segunda y tercera clase), cada una con su programa de estudios y tipo de maestro, según la importancia y los recursos de las distintas localidades. (Bazant, 2002, p. 128).

Cabe mencionar, además, que algunos proyectos educativos decimonónicos caminaron de la mano de diversas rebeliones, movimientos y luchas de indígenas¹². Escobar, Rabiela y Lagos las han clasificado en tres tipos de acciones colectivas: las invasiones de tierras, los motines y levantamientos

12 Aunque este escrito no se propone analizar las rebeliones indígenas del siglo XIX, resulta relevante apuntar que en esta época la educación indígena se vivió entre tensiones sociales y violencia. Un ejemplo con antecedentes en el México independiente fue el de los pueblos Yaquis quienes desde 1823 se muestran en rebelión por la lucha de tierras. Otros levantamientos de esta comunidad se han registrado desde los años de 1825, 1826 y 1827 “(...) durante esos años, la prensa acusó a los yaquis de levantarse por defender la Corona de Moctezuma y habló de su posible unión con los texanos para independizar Nogales (Texas) (...) Así, pelearon al lado del general Gándara en 1833, 1841, 1842, 1843, 1844 en contra de José Urrea; contra los liberales de Juárez, dirigidos por el caudillo de Sonora, Ignacio Pesqueira, y llegaron a apoyar al imperio de Maximiliano en contra de Juárez” (Escobar Ohmstede, Rojas Rabiela, & Lagos Preisser, 1992, pág. 21) En el texto *La Presencia del indígena en la prensa capitalina del siglo XIX*, Volumen 2, se puede apreciar más sobre las rebeliones indígenas decimonónicas de los mayas yucatecos (1847) con asaltos a poblaciones, fusilamiento de indios, o venta de indios sublevados o pacíficos a Cuba. Otros casos de problemas entre los gobiernos estatales u otras discusiones de orden político y social se han registrado en el Estado de México (con indígenas de Cuernavaca), Michoacán, Tepalcinco, Puebla, Jalisco, Nayarit, Puebla, Hidalgo; indígenas tzotziles de Chiapas, Tabasco, Veracruz, San Luis Potosí, Oaxaca, Guerrero y Campeche.

de pueblos y las llamadas “guerras de castas”¹³. Movimientos, demandas y revueltas indígenas que no se detallan en este estudio, aspectos que pueden ser revisados en investigaciones más profundas de Luis Villoro, Daniel Cazés y Manuel Gamio, entre otros.

Sin embargo, la mirada de un proyecto de formación de mujeres indígenas, criterios de ingreso, permanencia y vida cotidiana, permitirán mostrar, algunos debates, realidades y vicisitudes de la cotidianidad y tránsito por su vida escolar; historias de quienes transitaron entre la moralidad, la educación científica y las condiciones educativas adquiridas por nacer en una comunidad alejada de la urbe en las postrimerías del Porfiriato y la llegada del siglo XX.

Para ellas estaban destinadas las carreras de profesora de tercera clase por su condición de origen. Por ser indígenas y de notable pobreza, fueron pensionadas para cursar estudios en el plantel y poder obtener el título de profesora de tercera clase y/o tomar más de 20 cursos libres de “educación técnica femenil”.

Pero ¿Qué implicaba ser maestra de tercera clase y estar pensionada? Los hallazgos de esta investigación aclaran que, según el “Reglamento de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas”, la diferenciación entre una maestra de primera, de segunda y tercera clase, estaba relacionada

13 “(...) las invasiones de tierras implicaban la recuperación de tierras perdidas frente a los grandes hacendados o rancheros. (...) Los motines y levantamientos se perciben como sucesos espontáneos, generalmente limitados a un solo pueblo y con frecuencia por alguna arbitrariedad provocada por algún funcionario público (...). Las “guerras de castas”, así llamadas por la prensa y los hombres del siglo XIX, se pueden observar como grandes movimientos regionales que se proponían cambiar la situación existente. Este tipo de movimientos fueron ubicados, principalmente, en Sonora, Sierra Gorda y Yucatán; (...) lo cual era considerado como sinónimo de búsqueda de la extensión del blanco como meta indígena. Ésta era, obviamente, la perspectiva de los que se sentían diferentes a los indios” (Escoba, Rojas y Lagos, 1992, p. 15).

directamente con la condición de origen. El estudio encuentra que esta diferenciación estuvo ligada también a los recursos económicos de las localidades por ofrecer educación a través de decretos gubernamentales:

Serían de 1^{ra} Clase las escuelas de la capital, las de cabecera de distrito y las de poblaciones con censo mayor de 6000 habitantes. En estas escuelas se cursarán las materias siguientes: lectura, escritura, aritmética en todas sus partes, Gramática Castellana, moral urbanidad, higiene, elementos de cosmografía, geografía e historia de México, elementos de geometría y Constitución general y particular del Estado. Serán de 2^a clase, las escuelas de Municipalidad o Municipio, o lugares poblados con censo de más de 3000 habitantes, y en ellas se estudiarán las materias siguientes: lectura, escritura, aritmética, Gramática moral y urbanidad, higiene, elementos de geografía e historia de México, elementos de geometría y de Constitución. Las escuelas de 3^a serán las de pueblo, rancherías o hacienda con censo [sic] menor de 3000 habitantes en las que se enseña: lectura, escritura, aritmética, elementos de gramática, moral, urbanidad y nociones de higiene [...]. (AHENPEM, Colección de Decretos de la Legislatura, Estableciendo en la capital del Estado, una Institución de Instrucción Pública Primaria, Decreto núm.12, t XVI, 3 de mayo de 1881, pág. 14, 15, 16 y 17).

Estudiarían para profesoras de primera clase las mujeres de la capital. Las de segunda clase, laborarían en municipalidades. Las mujeres indígenas estudiarían como profesoras de tercera clase y darían clases en pueblos, rancherías o haciendas. A ellas se les educó para ser laboriosas, de severa moralidad, obedientes y llevar las consignas de higiene, urbanidad y pedagogía a sus comunidades nativas. Su formación caminó de la mano del ideal de modernización educativa del siglo XIX en la que se incluyen con un papel específico: educar a los indígenas de donde provenían e integrarse al sector productivo sin alejarse del todo de la imagen femenina de la época.

Antecedentes y contextos de la educación de la mujer indígena

Para comprender la propuesta educativa para la mujer indígena, es necesario hacer estudios regionales de diversas épocas que abonen al entendimiento de las realidades de su formación en México. A inicios del siglo XIX, los debates entre liberales y conservadores pausaron su espacio formativo concreto y estructurado para esta parte de la población.

Incluso, desde el punto de vista de María Bertely Busquets, sus disputas “se dedicaban a difundir una variedad de opciones educativas donde lo indio no ocupaba un lugar específico” (Busquets, consultado el 2/6/2018).

Bien podía educarse al indio o a la india en casa, los Institutos de Ciencias y Artes, las escuelas primarias laicas y las escuelas normales lancasterianas; o en instituciones de enseñanza religiosa a cargo de los conservadores. Sin embargo, fue hasta finales del siglo XIX que se integra al indígena y a la india en un proyecto educativo nacional. Su incorporación a este proyecto de país fue con el propósito de integrarlos a los diferentes sectores productivos y de mano de obra inmediata que impulsó la industrialización porfiriana y, como veremos más adelante, para apoyar en la educación de las comunidades indígenas. Específicamente, para el caso de las mujeres, como maestras de tercera clase o de zonas rurales y marginales¹⁴. Sin embargo, no se modificaron de manera radical los mecanismos económicos de las sociedades rurales tradicionales: distanciamiento entre la política y la realidad social del Porfiriato.

14 Cabe señalar que el impulso a la industrialización porfiriana estuvo inspirado en el positivismo de Augusto Comte, y “Aunque la intensificación de las relaciones económicas supuso la emergencia de nuevas actividades especializadas y el desarrollo de mecanismos de acumulación diferencial al interior de los pueblos, sus habitantes continuaron utilizando el arado egipcio para sembrar el maíz suficiente para cubrir sus necesidades alimenticias inmediatas, mantuvieron pequeñas pastorías de ganado y, en consecuencia, conservaron sus patrones tradicionales de vida, de consumo y de mercadería; reportándose mayor estabilidad política en los pueblos indígenas en comparación con el período de la Reforma”. (Bertely Busquets, María, *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*, http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm, consultado el 2/6/2018).

María Bertely, en su artículo *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*, pone como ejemplo las vicisitudes de su formación diferenciada. Menciona que “en una entidad con alta composición indígena como Oaxaca, los planteles de párvulos y las primarias de primera clase, al igual que las superiores, las anexas a las escuelas Normales y el Instituto de Ciencias y Artes, se fundaron en la capital del estado, mientras las primarias de segunda y tercera clase se abrieron en las regiones alejadas y periféricas” (Busquets, consultado el 2/6/2018).

Aunque la educación indígena se integró dentro de la utopía Porfirista de construir un Estado nacional y homogéneo¹⁵, cada entidad del país revela sus particularidades en la historia de la educación Normal y técnica de sus indígenas. En el Estado de México, se apostó por la incorporación de niños y niñas de esta condición a la educación Normal y la formación en artes y oficios. Se decretó que cada municipalidad enviara a una niña y a un niño de aptitudes escolares destacadas a educarse a el Instituto Científico Literario Porfirio Díaz (para varones), y a la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas.

15 Resulta relevante destacar el estudio de Dorothy Tanck de Estrada, en su artículo: La educación indígena de Veracruz a principios del siglo XIX, ya que en él se muestra un importante antecedente de la educación indígena en las escuelas de primeras letras. La autora evidencia la resistencia de estos pueblos contra la educación y arrebato de riqueza del gobierno. Devela una faceta del indígena veracruzano subversivo. Pese a ello, también muestra la insistencia de una educación del indígena a principios del siglo XIX, apegada a la castellanización y estableciendo escuelas en donde se les impuso el habla en lengua castellana y la enseñanza de leer y escribir. Así, en Veracruz, las escuelas de primeras letras para indígenas se expandieron en: Coatzacoalcos, Tuxtla-Cotaxtla, Cosamaloapan, Veracruz Nueva, Veracruz Antigua, Córdoba, Orizaba, Xalapa, Jalacingo, Papantla. Vid. Tanck de Estrada, Dorothy, “La educación indígena de Veracruz a principios del siglo XIX” en Florescano, Enrique, Luz Elena Galván y Gerardo Galindo (Coords.), Historia de la educación en Veracruz. Construcción de una cultura escolar, México, Gobierno del Estado de Veracruz, Secretaría de Educación del Estado de Veracruz y Universidad Veracruzana, 2014.

El proyecto educativo del gobernador en turno José Vicente Villada¹⁶ (idea heredada de José Zubieta, desde 1886) declaró por decreto becar para cursar la carrera de profesor a un niño y una niña indígena de cada municipalidad, pagando totalmente en sus gastos de educación, alojamiento y alimentación.⁹ Las niñas que llegaron a las escuelas normales fueron cobijadas por un nuevo modelo de gobierno protector, que tomaba las atribuciones de la beneficencia pública y el apoyo de la iglesia. A pesar de estos esfuerzos, se requirieron más que proyectos educativos. Los recursos económicos y las mentalidades fueron un obstáculo en ese momento. Como argumenta María Bertely Busquets:

Hasta la Revolución Mexicana, la mayoría de las escuelas a las que asistían los indígenas que radicaban en las regiones periféricas y alejadas no estaban organizadas y se caracterizaban por su precariedad material, deficiencias en el perfil y condiciones de trabajo de los preceptores, además de las simplificaciones y reducciones a los contenidos, métodos, materiales y tiempos dedicados a la enseñanza. (Busquets, consultado el 2/6/2018).

La siguiente fotografía ilustra una escena de la precariedad material y las condiciones de trabajo de los profesores de las periferias del Estado de México en el año de 1900. Profesores que vivieron carencias contextuales y de su población, como el problema de acceso a sus zonas de trabajo y los bajos sueldos con los que incluso tenían que cubrir

16 El gobernador realizó un gran número de obras, por ejemplo, concluyó los palacios legislativos estatal y municipal. Modificó y mejoró el Instituto Científico y Literario; construyó los edificios para el Hospital General y la Escuela Industrial, además de las correccionales de hombres y de mujeres, la Casa de Maternidad, el Asilo de Mendigos, la Escuela Normal para Profesores, la Escuela de Artes y Oficios para Varones y el Departamento de Ingeniería. En el renglón educativo promulgó la Ley Única de Enseñanza y creó la Escuela Rural en el estado. Este importante gobernador se esforzó en buscar la solución al problema de la educación indígena, a tal grado que los grupos étnicos contaron con maestros que hablaban el mismo idioma que los educandos. Otorgó premios a los preceptores que destacaron en la enseñanza y les daba derecho a recibir jubilación.



los costos derivados de sus traslados a las comunidades alejadas. En palabras de Milada Bazant: “La vasta mayoría de los locales escolares se hallaban en pésimas condiciones físicas e «higiénicas»: techos a punto de caerse o con goteras, pisos de tierra, falta de ventanas –lo que provocaba la carencia de luz y de ventilación– (...) Las escuelas más favorecidas, las de primera y segunda clases, ocupaban ya fuera un salón en la presidencia municipal , o bien casas rentadas, prestadas o cedidas, pero muchas se ubicaron en « casuchas» o «jacale» (...)”(2002, p. 134).

Imagen 1. Visita de un grupo de alumnos en compañía de su maestro



Fuente: A.H.E.M., Hemeroteca, *Visita de un grupo de alumnos en compañía de su maestro*, Fondo Municipios del Estado de México, serie Educación Pública, subserie alumnos, carpeta 1. Toluca, México, 1900.

Sin embargo, las limitaciones laborales de los maestros no fueron una problemática local durante el Porfiriato. Milada Bazant realiza un balance regional de las carencias que acompañaron el ideal porfiriano de

alfabetizar a su población y llevarla a la esperada modernidad. Aunque da crédito al esfuerzo de la política pública, los grandes pensadores de la época y el avance pedagógico en la educación de las ciudades y las zonas rurales consideraban que:

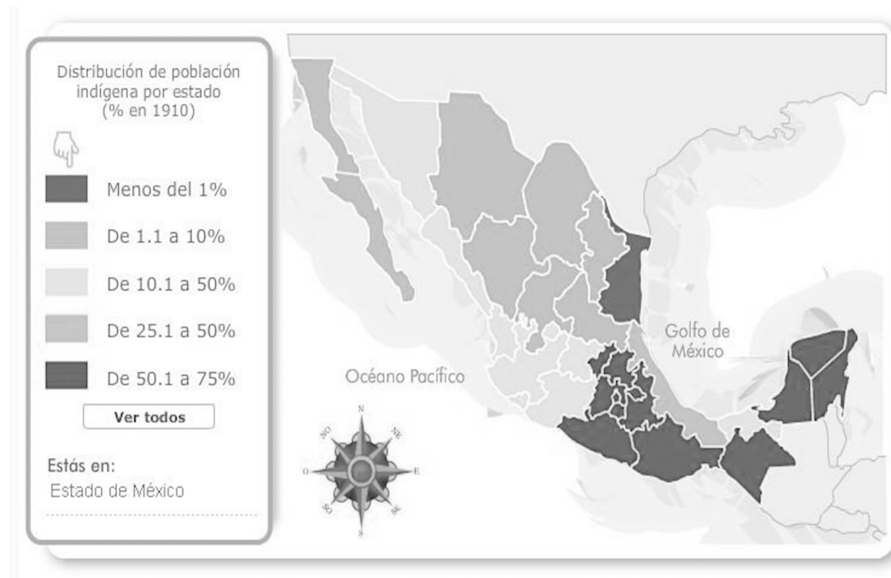
Al observar las estadísticas de las escuelas primarias, de asistencia media de los alumnos, de ciclos escolares terminados, frente al enorme esfuerzo que indudablemente sostuvieron los educadores del Porfiriato, no podemos menos que sufrir una desilusión. La gran lucha a la que se enfrentaron políticos, pedagogos y maestros para instruir al pueblo casi totalmente analfabeta no parece corresponder con las cifras de alfabetización que alcanzaron. Más que una campaña alfabetizadora, el triunfo educativo del Porfiriato consistió en una sólida cimentación ideológica y en un cambio radical en las materias y el método de enseñanza. Fue una buena y en ocasiones excelente educación para los que podían disfrutar de ella. (Bazant, 2014, p. 77).

Según la autora, a pesar del esfuerzo para la mejora de la educación rural en el México porfiriano (entre ellos la importante labor del maestro ambulante), múltiples factores se conjugaron para entorpecer la deseada alfabetización y progreso de las zonas más apartadas de las urbes. Destaca entre estas, la falta de apoyo de los hacendados o mineros por enviar a los infantes a las escuelas y la carencia de centros de enseñanza adecuados, así como la apertura de escuelas en ranchos y haciendas sin pensión alguna. (Bazant, 2014, pp. 77-83).

Otro posible factor, según Mílada Bazant, pudo ser la poca fe que los liberales y positivistas le tenían a la educación del indio. “Ellos estaban sobre todo preocupados por el progreso material y los indios comparados con los trabajadores extranjeros, tenían un rendimiento bajo y de mala calidad. Producían abundante mano de obra barata, defecto, que no dejaba de ser un obstáculo para el alza de los salarios Corrientes” (Bazant, 2014, p. 81). No obstante, se entendió que el

desarrollo del país debía venir de su propia población y eso aumentó el interés por la educación del indio en la primera década del siglo XX ya que como vemos en el siguiente mapa, en el Estado de México entre el 50.1 y el 75% de su población era indígena para 1910.

Imagen 2. Mapa de la distribución de la población indígena en México, 1910.

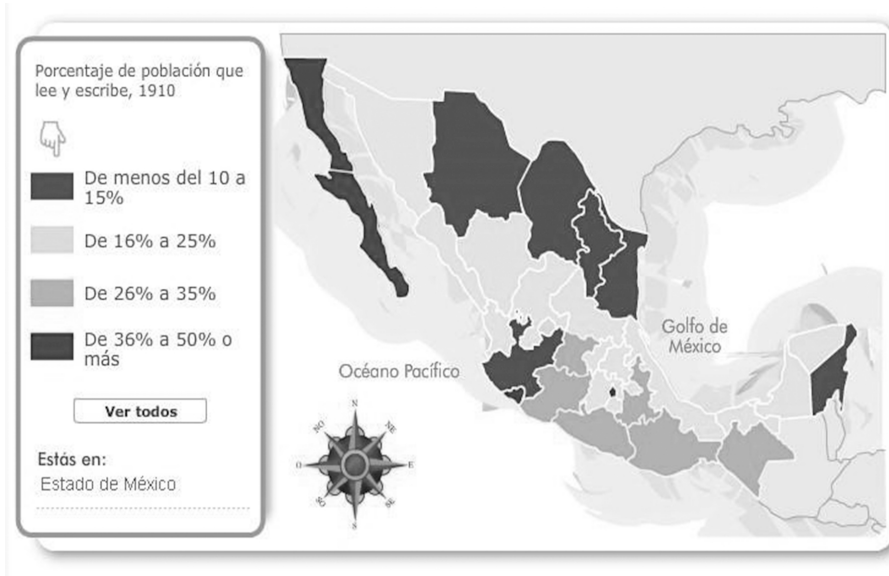


Fuente: *Atlas Histórico de México*, Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Porfiriato, Distribución de la Población indígena en 1910, <http://portalacademico.cch.unam.mx/atlas/Porfiriato> , consultado el 10/ 10/ 2018.

Las maestras egresadas de la Escuela Normal del Estado de México se enfrentaron a una sociedad en que tan solo entre el 26% y el 35% estaba alfabetizada (como se muestra en el siguiente mapa) y con el apoyo de un gobierno que intentó urbanizar la región y remodelar escuelas para alcanzar su deseo de modernidad sin lograrlo uniformemente, como lo muestra el mapa 3.



Imagen 3. Mapa del nivel de alfabetización que lee y escribe en México, 1910.



Fuente: *Atlas Histórico de México*, Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Porfiriato, Nivel de alfabetización de la población en 1910, [#prettyPhoto\[flash\]/8/](http://portalacademico.cch.unam.mx/atlas/Porfiriato), consultado el 10/ 10/ 2018.

El descubijo a las señoritas que egresaron del plantel se evidenció al incorporarse al sector productivo. Ahí hubo, además, diferencias entre la situación del maestro municipal y el financiado por el gobierno estatal con relación a la seguridad y periodicidad salarial. Ello fue causa de frecuentes cambios y renuncias de los maestros que dependían de los municipios.

Las condiciones fueron mucho más adversas para los profesores de 3^{ra} clase, es decir, aquellos que debían trasladarse a los lugares alejados y serranos y en ocasiones con inexistencia de servicios médicos, de urbanidad y comunicación.

Probablemente, los gobiernos de José Zubieta y Vicente Villada contemplaron esta situación y por ello sus proyectos educativos insistieron en pensionar niños y niñas indígenas obteniendo beneficio de ellos: asegurar que regresarían con “sus hermanos de raza”¹⁷ además de suavizar la deserción de otros profesores que no pertenecieron a dichas poblaciones.

Al expedirse los decretos números 40 del 26 de septiembre de 1891 y 44 de 25 de octubre del mismo año en la Ley Orgánica del Plantel, transformaron el carácter y el campo de acción del establecimiento, ampliando así de una manera notable su actividad educativa; destinándola no sólo a la enseñanza de la carrera pedagógica. Sin embargo, la formación profesional estaba limitada a actividades propias de su sexo, a pesar de integrar las carreras profesionales de comercio, telegrafía y farmacia, su currículum formal e informal estaba plagado de roles y acatamiento de normas femeninas impuestas en sus profesiones.

Acompañada de esta Ley se dispuso entre otras cosas, que las alumnas no podían seguir más que una carrera u oficio en el establecimiento, que las normalistas de gracia al terminar su instrucción debían servir tres años en alguna Escuela Oficial del Estado, que entre dichas alumnas debería haber una o más indígenas de “raza pura” de cada Distrito a fin de que se dedicaran a la carrera del Magisterio y de que una vez que la concluyeran volvieran a sus pueblos a difundir sus conocimientos entre las “niñas de su raza”. (AHENPEM, Circulares, 1902, p. XVII- XXI).

Este proyecto educativo cobró relevancia en Toluca y municipalidades aledañas, pues aceptaba por decreto del ejecutivo estatal, niñas pobres,

17 El término “raza” o “raza pura” será empleado en este trabajo respetando el principio de origen y procedencia de las fuentes históricas retomadas. En el *Reglamento de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas* de 1900 y los oficios dirigidos a las autoridades del plantel, exponen que una “niña indígenas de raza” sería aquella que no hablara español y de notable pobreza.

indígenas y huérfanas. (AHENPEM, Circulares, 1902, pp. XVII- XXI). La oferta educativa para las mujeres indígenas fue obligatoria, ya que cada Distrito enviaría a la Escuela Profesional y de Artes y Oficios una niña oriunda. Ello se muestra en la carta dirigida la directora de la Escuela, firmada por la Oficialía Mayor del Gobierno del Estado, en enero 1 de 1899, en la que se le remitía a la joven María Fidel Vergara para que ingresara al Plantel en calidad de alumna indígena normalista procedente del Distrito de Chalco. (AHENPEM, Inscripción de alumna indígena normalista, sección Gobierno, serie Alumnos, vol. 33, Toluca, Estado de México, 18761904).

Esta política no surgió en la Escuela Profesional y de Artes y Oficios, sino fue heredada desde la creación de la primera Escuela Normal para Señoritas en 1881. Así, para 1889, a los jefes de las municipalidades se les enviaba un circular para enviar una joven indígena para ingresar a la Escuela Normal para profesoras, como lo muestran las solicitudes al respecto, fechadas en diciembre 29 de 1897 y diciembre 22 de 1889. (Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México 1897- 1901).

Para 1899, Villada en virtud de las facultades constitucionales, daba seguimiento a través de su Secretaria de Instrucción Superior y Justicia o personalmente, del ingreso de estudiantes indígenas para formarse como profesoras de Instrucción Primaria de 3ra clase, (y/o participar en de su instrucción técnica en algún taller ofrecido en la Normal). Por su condición de indígenas sólo podían ingresar en calidad de normalistas y no podían optar por otras carreras profesionales ofrecidas en el plantel (telegrafía, farmacia, comercio).

Educar a las maestras de 3^{ra} clase, a las maestras indígenas, no garantizó la modernidad y metodología pedagógica y científica en la enseñanza de sus comunidades originarias, pues sólo pudieron echar mano de sus escasos recursos:

Las concepciones docentes que prevalecían acerca de los indígenas, sumadas al número reducido de maestros que atendía las escuelas periféricas, motivaban que los contenidos, los métodos y los tiempos escolares fueran reducidos y adaptados. Algunos de los preceptores de las escuelas de segunda y tercera clase –unitarias e imperfectas– proponían recortar el programa y optar por el método antiguo, basado en la enseñanza mutua, porque consideraban imposible que un sólo maestro atendiera a más de dos secciones de niños indígenas siguiendo el método simultáneo. Por otro, las reducciones se justificaban a partir de las características lingüísticas del alumnado y el objetivo de unificar el idioma nacional. (Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México 1897- 1901).

Al parecer, las vivencias escolares de las maestras de 1^{ra}, 2^{da} y 3^{ra} clase fueron distintas. Se titularon bajo el ideal de modernidad, pero cada una resistió a escenarios distintos; sobre todo las maestras de 3^{ra} clase, quienes enfrentaron la hostilidad económica de su alumnado, una deficiente infraestructura educativa y deplorables condiciones de trabajo.

Los ideales de modernidad y progreso de la época Porfiriana no se pudieron concretar en la educación indígena. Se avanzó en las políticas públicas para mujeres indígenas y gestionó con éxito que las municipalidades de su Estado subsidiaran los gastos para los estudios de las profesoras de 3^{ra} clase o rurales. No obstante, su gestión y esfuerzo no fueron suficientes para generar un cambio radical y sustancial en la educación rural. Este esfuerzo le correspondió al siglo XX y sigue siendo un tema a debate. La política educativa de finales del siglo XIX y principios del XX, dio pasos firmes, pero no concluyó exitosamente en la apuesta de su educación.

Al respecto, ha enfatizado María Bertely: “Las escuelas de tercera clase, en contraste, tenían patios de tierra, clima malsano, pésimas condiciones higiénicas e insalubridad, en algunos casos, la única pieza se utilizaba para las prácticas de instrucción escolar y como dormitorio de los jóvenes solteros



o del párroco del pueblo; el detrimento de la periferia a favor del centro se comprueba al contrastar los planos arquitectónicos de los planteles educativos en esa época” (2002). Los avances al rezago de las escuelas indígenas y de sus maestras ya entrado el siglo XX, no se superaron equitativamente en las distintas municipalidades del Estado de México, (incluso a la mitad del siglo XX), como lo muestra la siguiente fotografía de 1927.

Imagen 4. Vista de un grupo de alumnos con su maestro en el interior del salón de clases



Fuente: A.H.E.M., Hemeroteca, *Vista de un grupo de alumnos con su maestro en el interior del salón de clases*, Fondo Municipios del Estado de México, serie Educación Pública, subserie alumnos, carpeta 1, Ocoyoacac, México, 25 de mayo de 1927.

Esta escuela de Ocoyoacac, aparenta ser notablemente más modernas, en la fotografía se puede observar el uso de carteles, imágenes, infraestructura educativa moderna y desde luego condiciones más

higiénicas en las aulas escolares. El asunto es que esta imagen no se repite en todas las regiones del México que transita al siglo XX con un debate pendiente en torno a la mejora de la educación del indígena.

Si bien es cierto que se observa un salón equipado con mesabancos, piso, ventanas amplias, pizarrón, estantes, etc., también es cierto que en la escena contrasta la imagen de algunos infantes que posan descalzos, y quienes, sentados, esperan las oportunidades de la esperanza de cambio.

La Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas: de cara a la educación científica y técnica de las mujeres indígenas

Durante el Porfiriato se construyó una nueva concepción de educación de la mujer, la indígena, la huérfana, la de la ciudad, las “señoritas” y las damas que las educaban. Poco a poco se fue alejando la idea de que las mujeres sólo podían ocupar sitios privados y se abrieron espacios de educación Normal y Profesional y técnica a lo largo de la República Mexicana.

El gobierno federal dispuso que cada estado debería crear espacios de educación profesional. Así por decreto desde 1882, nació la Escuela Normal para Profesores en el Estado de México. Esta propuesta educativa ofreció a las mujeres mexiquenses un espacio para su preparación en carreras profesionales y como profesoras, y a la vez, la posibilidad de cursar uno o varios oficios. Las carreras que profesionales que ofreció la escuela fueron: Farmacia, Telegrafía y Comercio, de educación Normal (de 1^{ra}, 2^{da} y 3^{ra} clase); así como instrucción técnica de artes y oficios (con más de 25 talleres, entre ellos: taquigrafía, fotografía, telegrafía, costura en máquina, costura en blanco y flores artificiales). Nace con el ideal de dar respuesta a las demandas sociales de formación científica y moderna de la mujer, instruyéndola: “útil y servidora, pero inteligente y productiva”. (AHENPEM, Reglamento de la Escuela Profesional y de

Artes y Oficios para Señoritas, 1900, p. CXLI.). Durante la gubernatura del general Vicente Villada, (gobernador del Estado de México de 1881 a 1904) se propuso educar a sus mujeres para las cambiantes demandas del desarrollo regional. Sin embargo, existe una fuerte carga sexista escolar en la que se formó a las mujeres en carreras asociadas a la maternidad como la de profesora. Se nota claramente que, en las carreras de farmacia, telegrafía y comercio, se pierden las asignaturas asociadas a las labores femeniles y se da prioridad la preparación de medicamentos, el área comercial y las comunicaciones.

Haciendo un análisis del plan de estudios del plantel, se puede destacar la preparación científica y pedagógica ofrecida a mujeres. Programas que consideraron formar maestras con conocimientos precisos en teoría y práctica de la enseñanza educativa; mujeres especialistas en comercio con ilustración en idiomas, conocimientos prácticos de los efectos del comercio, (tanto interno como de importación y exportación), elementos del código, leyes y reglamentos relativos a la importación y exportación de artículos comerciales; así como correspondencia mercantil. Además, se propuso educarlas como telégrafas, con estudios prácticos y empíricos en telegrafía y telefonía. Específicamente en la carrera de farmacia, se propuso que estudiaran toxicología, micrografía y elementos de bacteriología, así como conocimientos en las drogas simples para la preparación de medicamentos. (AHENPEM, Reglamento de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas, 1900, p. CXLIII).

Este singular proyecto educativo, apoyó con esmero la ocupación de la mujer en la esfera pública, desde estudios profesionales y de artes y oficios brindando oportunidades de desarrollo a sus estudiantes y mujeres que desearan estudiar en cursos externos de talleres femeniles.

Sin embargo, la escuela tuvo una educación excesivamente moralista y cargada de diferencias para las mujeres indígenas. A ellas se les educó, al igual que a todas con excesiva moralidad y disciplina. La carga científica,

pedagógica y las posibilidades educativas fueron distintas por su condición de origen y estuvo a discusión en distintos espacios. La prensa ofreció, en el Estado de México un debate y diversas posturas acerca de la educación femenina. Ejemplo de ello es *El periódico: el periódico de todos los hogares*. (*El Futuro: Semanario católico, El periódico de todo los hogares*, 1918, Año I, Tomo I, N° 3). En sus páginas, se encuentran discusiones entre la postura de la Iglesia y el Estado con relación a la desamortización de los bienes, la separación del Estado y la Iglesia y el papel de la mujer en la sociedad.

Otra publicación que debatió con el gobierno de la entidad fue el periódico *El Futuro*, quien atacó las ideas sobre las Leyes de Reforma y la separación Iglesia-Estado promulgada por Benito Juárez. Argumentó que: “La ley de 12 de Julio de 1859, expedida por D. Benito Juárez en Veracruz, estableció por vez primera en nuestro derecho positivo, lo que se llama *separación* de la Iglesia y del Estado, aunque fue más precisa, y, sobre todo, exacta, la fórmula, <El Estado y la Iglesia son Independientes entre sí> [...]”. (*El Futuro: Semanario católico. El periódico de todos los hogares*, 1918, Año I, Tomo I, N° 3).

Según el artículo existe una diferencia entre independencia y separación de Iglesia-Estado. Por independencia entendieron la libertad, y por separación, apartar una cosa de otra, con la que está junta, disociar, segregar, desunir, deshacer un par. (*El Futuro: Semanario católico. El periódico de todo los hogares*, 1918, Año I, Tomo I, N° 3).

Así, se alude en el artículo que esta diferencia de naturaleza, objeto y fines ya existía antes de las Leyes de Reforma, pues: “la Iglesia es un Poder soberano cuya jurisdicción se ejerce por medio de todos sus ministros, desde el Papa y los purpurados Príncipes [...] hasta el último de sus sacerdotes, agrupados en admirable organización” (*El Futuro: Semanario católico. El periódico de todo los hogares*, 1918, Año I, Tomo I, N° 3). La independencia que ellos apoyaron fue una separación para no intervenir en las relaciones entre sacerdotes y fieles, por consecuencia lógica y legal de la separación entre Iglesia y Estado.

Las opiniones de los católicos al inicio del siglo XX fueron tajantes en su inconformidad con las leyes que los alejaron del poder y la influencia de Estados Unidos en la educación de México; escribieron:

Los católicos deseamos: un gobierno honrado, justiciero, respetuoso de los derechos de los ciudadanos, amante del progreso verdadero, solícito por el mejoramiento de las condiciones económicas, morales e intelectuales del pueblo; un gobierno que, dé amplias libertades en materia de enseñanza, que en materia religiosa no se abroge facultades que no le competen en materia alguna y que no sea un dócil instrumento de Yanquilandia. (*El progreso*. Semanario católico. Puebla, diciembre 8 de 1918).

Con relación a la ciencia, la Iglesia no prohibía que sus creyentes investigaran sus dogmas, porque no temían a “las verdades axiomáticas de la filosofía y de la ciencia” (*El progreso*. Semanario católico. Puebla, diciembre 8 de 1918). Aludían a que la religión y sus creencias eran de origen divino y por tanto infinitos. En tanto, según su perspectiva, la ciencia era de origen humano y, por tanto, limitada. Argumentaban: “la ciencia y sus verdades son de origen humano, por lo tanto, finitas [...]”. La ciencia no es más que experiencia acumulada. Por tanto, no puede juzgar aquello que no ha podido ni puede experimentar”. (*El progreso*. Semanario católico. Puebla, diciembre 8 de 1918).

No aceptaron que las mujeres (sobre todo las católicas) participaran de la educación científica y técnica. Estos conceptos estaban en contra de sus principios, en los que la mujer se educaba para la maternidad, el cuidado de la familia y el esposo. Pese a ello, a inicios del siglo XX, varios periódicos católicos publicaron sobre la ciencia, con sus versiones de la realidad. En 1903 el periódico *El País* –en su apartado “Revista científica”– escribió sobre las escuelas agrícolas para mujeres en Bélgica¹⁸.

18 Vid. Hemeroteca de la Biblioteca Central del Estado de México, Periódicos varios, El país. Diario católico. Año V, México, Núm. 1445, jueves 1 de enero de 1903.

Los católicos seguían resintiéndose a que en las escuelas públicas ya no se impartieran las reglas morales y bíblicas. Se presentaron constantes riñas por temáticas educativas. Ejemplo de ello es una publicación del periódico *El Tiempo* llamada: “La cuestión de las escuelas: *El Imparcial* contra el subsecretario de Instrucción Pública- contradicción entre las declaraciones de ambos” (*El país*. Diario católico, 1903). En el texto se discute la opinión del periódico *El Imparcial* con relación a tres puntos. El primero de ellos es referente a su artículo llamado “Las tinieblas contra la luz” en el que, según la opinión del diario, se exponía a los católicos en oposición a las Leyes de la Instrucción Pública. Argumentaron que estas las leyes de principios del siglo XX no respetaban la libertad de credo en las escuelas públicas. Criticaban la opinión de *El Imparcial*, respecto a que la escuela oficial respetara profundamente las creencias de los católicos; y, expusieron que el señor Justo Sierra, hizo en la sesión de apertura del Consejo de Enseñanza, la siguiente declaración:

Y no nos detendremos ahí, iremos extendiendo, en las condiciones someramente indicadas antes, estos pensionados escolares, a los institutos profesionales y a las escuelas de niñas. En este orden es preciso hacerlo todo delicadamente, pero resueltamente; pues que es un hecho que la mujer de nuestra burguesía acomodada, que tiene tamaña influencia en el destino social, escapa por completo casi, a la escuela laica. Y esto es un mal porque corre la niña un riesgo muy grave, el de educarse en planteles perfectamente organizados sin duda para la adquisición de conocimientos mundanos, como se dice: idiomas, artes de salón y maneras sociales, cosas excelentes acaso, si no estuviesen aparejados con sistemas de enseñanza que matan la inteligencia. (*El país*. Diario católico, 1903).

Ante estas afirmaciones de Justo Sierra, los católicos se cuestionan ¿Cómo piensa el señor Sierra atacar los terribles estragos de ese horrendo mal? La respuesta de Justo Sierra fue apostar por una educación con un sistema de enseñanza superior a la escuela laica; en el que se añadan

condiciones higiénicas elementales (analizadas hasta el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 y retomado por el Primer Congreso de Instrucción Pública, 1889). El ideal de Justo Sierra propuso, además, educar con un espíritu de tolerancia frente a la oposición de la educación laica. (*El país*. Diario católico, 1903).

En el artículo del diario católico, se posiciona en contra de las declaraciones de Justo Sierra por alterar las creencias y prácticas religiosas de la mujer mexicana desde el poder, por ser, subsecretario de Instrucción Pública (1901-1911) y aprovechar la escuela oficial, para descatolizar, “deliciosamente”. (*El país*. Diario católico, 1903).

Al parecer, los creyentes de la Iglesia Católica culparon de los cambios de roles y estereotipos femeniles de la época a la laicidad impulsada por Justo Sierra. Lo cierto es que la laicidad si fue un tema crucial para que la educación femenil se separara (cada una en condiciones distintas), de la herencia del bello sexo. Fue sin duda, un paso adelante en la educación femenina y la transición de su imagen entre el cierre del siglo XIX y el comienzo del XX.

En ese contexto de arrebatos y discusión de lo propio social y pedagógico para la mujer, nacen proyectos que ubican a las mujeres indígenas en el desarrollo nacional. Contextos relatados en las siguientes páginas, que son muestra de prácticas educativas, que les abrieron paso en las escuelas superiores y técnicas del siglo XIX y principios del XX. Historias de niñas que, al terminar sus estudios de educación primaria elemental, y por demostrar excelencia en su desempeño académico y de conducta, pudieron ingresar a los estudios de profesoras de tercera clase pensionadas y tomar cursos técnicos.

Maestras indígenas de tercera clase y sus estudios técnicos

En 1889 la Escuela Profesional y de Artes y Oficios propuso un plan de estudios con materias del área pedagógica pero también agregó asignaturas científicas para las futuras maestras del Estado de México. Para 1902, esta carga de materias científicas fue diferente para las señoritas que cursaban la carrera normal de 1^{ra}, 2^{da} y 3^{ra} clase. A las profesoras de 1^{ra} clase se les impartían (once materias científicas) clases relacionadas con: aritmética razonada, academia de física y química, botánica y zoología, cosmografía precedida de nociones de mecánica, física del globo terrestre, física y química, geografía americana y patria, geografía universal, geometría general, historia universal y lógica. Para las de 2^{da} clase (seis materias científicas): aritmética razonada y nociones de álgebra, elementos de ciencias fisicoquímicas naturales, geometría general y nociones de ciencias fisicoquímicas y naturales. Y para las de tercera clase únicamente aritmética razonada y nociones de álgebra. No sólo se disminuía la cantidad de materias científicas, sino los tiempos para ver cada una de ellas a lo largo de la carrera.

Las estudiantes para profesoras de 1^{ra} clase cursaron 32 materias pedagógicas, once de carga científica o técnica y seis de labores femeniles. Las alumnas de 2^{da} clase se formaron con conocimientos sobre aritmética razonada, nociones de álgebra, elementos de ciencias fisicoquímicas naturales y geometría general; mientras que las egresadas como profesoras de instrucción primaria de 3^{ra} clase (maestras destinadas a la enseñanza indígena), sólo llevarían las materias de aritmética razonada y nociones de álgebra.

Siguiendo con la educación que impartirían una vez egresadas estas mujeres, cabe mencionar que todas ellas serían portavoces de enseñanzas de labores femeniles, pues sobre todo en el caso de las alumnas que estudiaron como internas, tenían la obligación de aprender las habilidades asignadas a su género como parte de la reglamentación



del plantel, para permanecer en él y para poder merecer su pensión alimentaria y educativa. En el siguiente cuadro se pueden ver las asignaturas pedagógicas, científicas y de labores femeniles con las que se educaron a las mujeres indígenas en la carrera de Profesora de Instrucción Primaria de tercera clase en el año de 1900.

Tabla 2. Plan de estudios de Profesora de Instrucción Primaria de Tercera clase, 1900

Carrera de Profesora de Instrucción Primaria de Tercera clase.			Duración: 2 años.
Año escolar	Materia	Distribución de tiempo	Descripción
PRIMER AÑO	Aritmética razonada y nociones de álgebra	Clase diaria	Sin descripción
	Geografía de México y rudimentos de Geografía Universal	Clase alternativa	Sin descripción
	Economía doméstica y Urbanidad	Dos clases a la semana	Sin descripción
	1er. Curso de Español	Clase alternativa	Analogías Raíces Latinas y ejercicios de Composición epistolar y Literatura Superior
	1er Curso de Pedagogía	Clase diaria	Conforme a un plan análogo al prevenido para las alumnas normalistas de 1ra clase, aunque con las supresiones y reducciones debidamente administrables para las de 3ra clase.
	Música	Clase alternativa	Teoría, Solfeo y Coros Escolares
	Dibujo	Clase alternativa	Sin descripción
	Labores femeniles	Clase alternativa	Sin descripción
	Ejercicios gimnásticos	Clase diaria, media hora	Sin descripción

**La educación a debate:
Investigaciones sobre la problemática mexicana, siglos XVIII - XX**

	Práctica de la enseñanza en la escuela primaria	Clase alternativa	Sin descripción
	Nociones de ciencias fisicoquímicas y naturales	Clase diaria	Sin descripción
	Historia de México y rudimentos de Historia Universal	Clase alternativa	Sin descripción
	Nociones de higiene personal	Clase alternativa	Especialmente infantil y escolar
	Moral, Instrucción cívica y Derecho usual	Dos clases a la semana	Sin descripción
SEGUNDO AÑO			
	2º Curso de Español	Clase alternativa	Prosodia, Ortografía y ejercicios de Composición literaria
	2º Curso de Pedagogía	Clase diaria	Igual advertencia que respecto al 1er curso
	Dibujo	Dos clases por semana	Sin descripción
	Labores femeniles	Dos clases por semana	Sin descripción
	Prácticas empíricas de la enseñanza en la escuela primaria y ejercicios de crítica pedagógica	Clase diaria	Sin descripción

Fuente: AHENPEM Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México (1897- 1901), Anexo núm. 34, Reglamento de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas. Título XVII, Plan de Estudios. Elaboración propia.

Para ser parte de la matrícula de la escuela, las alumnas deberían presentar una serie de requisitos como un certificado médico, un certificado de estudios de instrucción primaria elemental y muy necesaria, la aprobación por escrito del gobernador del Estado de México quien disponía su ingreso y la categoría que ocuparían en el mismo (si fuera alumna de gracia, media gracia, pensionista o semipensionista).

El certificado de instrucción primaria elemental podía ser emitido por la escuela pública o privada en la que cursaron este nivel anterior. La dirección de la Escuela Profesional comunicaba al gobernador si las alumnas de media gracia, pensionistas o semipensionistas habían cubierto el pago de su pensión. (AHENPEM, *Ingreso de alumna de gracia. Escuela Normal para Profesoras y de Artes y Oficios*, sección dirección, vol. 5, Toluca, Estado de México, 1899, p. 287).

Cabe mencionar que hubo varias formas en que las señoritas pudieron ingresar al plantel; al menos podemos hablar de tres: por solicitud expresa del gobernador del estado, por petición del padre de familia o tutor o por el decreto estatal, y como ya se mencionó anteriormente, que entre las normalistas debía haber una o más “indígenas de raza pura” de cada distrito a fin de que se dedicaran a la carrera del Magisterio.³⁸

El ingreso a este plantel simbolizó, además, un logro familiar, pues tenía que ser pobre, huérfana, indígena, o aceptada directamente por el gobernador; lo que representó abrir espacio de educación como profesionista, el comienzo de una historia familiar como la única o primera profesionista de su familia.

Las indígenas elegidas por el municipio no tenían el acceso legal y directo de inscribirse al plantel, pues en algunos casos se le impedía su inscripción al no pasar algún filtro como el certificado médico del plantel, ejemplo de ello, es el caso de la señorita Dominga Hernández a quien no se le permitió su ingreso por no ser indígena de “raza pura” y hablar algunas palabras en castellano. (AHENPEM, Sección de Instrucción Pública Superior, 1897-1901, p. 29).

Dominga fue sometida a examen médico (el día 14 de marzo de 1896), para establecer si cumplía las condiciones de salud necesarias para formar parte del alumnado de la escuela, una vez que el médico la revisó notificó lo siguiente (el 25 de mayo de 1896):

Gobierno [...] debo manifestarle que dicha joven no llena las condiciones principales que se requieren, pues no es de raza pura, y el idioma que habla es el castellano. (AHENPEM, Sección de Instrucción Pública Superior, 1897- 1901, pág. cit., pág. 29).

Una vez que el médico envió su resolución la directora del plantel notificó vía oficio la declaración del rechazo de inscripción de la joven Dominga a su padre. Existen otros ejemplos de jóvenes “indígenas”, que corrieron mejor suerte e ingresaron a este plantel, son las que vía oficio de la Secretaría General, Sección Superior y Justicia, enviadas a la Directora de la escuela se remitieron por orden del gobernador del Estado, en calidad de alumnas-indígenas normalistas; algunas de ellas son: Isabel Secundina, por el Distrito de Lerma, Teodomia Palma (en el oficio no indica procedencia), María Fidel Vergara, procedente del Distrito de Chalco, Antonia Emilia y Epigmenia Castro de Tenango, Felipa Herrera, del Distrito de Texcoco, María Piedad de Paz, de Temascaltepec. Se ordenaba asimismo que se informara a la misma Secretaría la fecha de ingreso de estas jóvenes. (AHENPEM, Relativo al ingreso de algunas alumnas, en calidad de indígenas normalistas, Fondo Escuela Normal para Señoritas y de Artes y Oficios, sección Dirección, vol. 5, 1899).

La situación de las alumnas semipensionistas fue distinta, aunque ellas también ingresaban al plantel a través de la aprobación del gobernador y se les “demandaba el comprobante de haber asignado el pago de su pensión”¹⁹, como la joven Concepción Córdova, se le “exigía el comprobante de estar asegurado el pago de la pensión, que, por gracia especial, era de veinte centavos diarios”²⁰.

19 A.H.E.N.P.E.M., Relativo al ingreso de algunas alumnas en calidad de semipensionistas normalistas, Fondo Escuela Normal para Señoritas y de Artes y Oficios, sección Dirección, vol. 5, 1899.

20 A.H.E.N.P.E.M. Relativo al ingreso de algunas alumnas en calidad de pensionistas normalistas, Fondo Escuela Normal para Señoritas y de Artes y Oficios, sección Dirección, vol. 5, 1899.



El gobierno del general Villada solicitó ¢6 diarios, lo mismo que cobraron otras instituciones educativas de finales del siglo XIX y principios del XX (como la Escuela Comercial Francesa) para educar a niños pobres. Las pensiones de escuelas de educación técnica de principios del siglo XX que atendían la enseñanza primaria y comercial en la infancia permiten hacer un análisis del costo que debía pagarse en escuelas privadas por dicha formación. Al parecer, las escuelas que apoyaron a los más pobres y necesitados también requirieron donativos.

En el caso de las escuelas públicas, fue la Beneficencia Pública la que aportó para su desarrollo, mientras que, en las escuelas privadas para los más necesitados, la Iglesia y los donativos mensuales y extraordinarios le permitieron su operación. Ejemplo de ello es La Escuela Comercial Francesa (ubicada en ese tiempo en Calle de Ribera de San Cosme, número 34), quien publicó los costos de pensión para su alumnado como lo muestra la siguiente imagen.

Imagen 5. Cartel de apertura de la Escuela Comercial Francesa

ESCUELA COMERCIAL FRANCESA
(ANTIGUO "LYCEE FRANCAIS") DIRECTOR, A. SALLET
Calle de la Ribera de San Cosme número 34.
Apertura de las clases el 3 de Febrero próximo.



Las grandes reformas introducidas en los programas de enseñanza y la transformación y mejoramiento de los salones de estudio, dormitorios, etc., colocan a la ESCUELA COMERCIAL FRANCESA en la primera línea de los planteles de instrucción.
La Escuela se halla establecida en el antiguo Tivoli de San Cosme; en decir, en el barrio más sano de la ciudad. Su jardín es el más extenso y más bello de todas las escuelas de México.
El Colegio recibe niños de todas edades y de toda nacionalidad, y les da la enseñanza primaria en todos sus grados, y la instrucción comercial.
Las clases son verificadas en un espíritu verdaderamente práctico.
Las inscripciones de alumnos para el año escolar de 1903, se reciben en la Secretaría del Colegio, Calle de San Cosme (antiguo Tivoli de San Cosme,) todos los días hábiles, de 10 de la mañana a 4 de la tarde.
El Colegio recibe alumnos externos, semi-pensionarios e internos, a precios módicos.

	Externos.	Pensionarios.	Internos.
Escuela maternal, (como de 2 a 7 años.)	\$ 6.00	\$ 15.00	\$ 35.00
1er. año primario, (como de 7 a 10 años.)	9.00	18.00	35.00
Clase primaria superior, 3 ^o y 4 ^o años.	12.00	23.00	46.00
Clase primaria superior, 5 ^o y 6 ^o años.	15.00	30.00	56.00

La instrucción religiosa es dada regularmente.
La alimentación de los educandos es objeto de un cuidado especial.

Fuente: Hemeroteca de la Biblioteca Central del Estado de México. Periódicos varios, El país. Diario católico, año V, núm. 1464, 1903, México

Según el anuncio, esta institución recibía niños de todas las edades y de toda nacionalidad para brindarles enseñanza primaria en todos sus grados de instrucción comercial con conocimientos religiosos y alimentación. Este Colegio recibía “alumnos externos, semipensionistas internos, a precios módicos”. (*El País*. Diario católico, año V, núm. 1464, 1903, México). Una pensión mensual para un niño de la Escuela maternal en la Escuela Comercial Francesa (entre 5 y 7 años), fue de \$6 para externos y \$15 pensionados y \$34 Internos, lo que equivaldría en la escuela de párvulos en la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas del Estado de México²¹.

Las cuotas de pensión para los estudios de 1^{er} año (de 7 a 10 años) fue de \$9 para externos, \$18 pensionistas y \$35 internos. Con relación a las clases de primaria superior (3^{ro} y 4^{to} años), los externos debieron pagar \$12, los pensionistas \$25 y los internos \$40. Los costos se iban incrementando con los años de estudio, pues los alumnos de la clase de primaria superior (5^o y 6^o), pagaron \$15 como externos, \$30 como pensionistas y \$50 como internos.

Así, podemos deducir que los costos en la Escuela Comercial Francesa fueron elevados, ya que por ejemplo un pensionado como representante del Cantón de Misantla en los cursos del año 1896 en Jalapa estuvo pensionado con \$20 mensuales²².

21 En la Escuela Profesional y de Artes y Oficios un niño externo se retiraba a su casa y el pensionado vivía en el plantel, por ello pagaba una pensión más elevada; salvo los casos de las alumnas de gracia a quienes se les mantenía íntegramente en sus gastos de alimentación, vivienda y estudio. Ver más en el Anexo 12 “Tipología de las alumnas”.

22 Vid. Arteaga Castillo, Belinda, “Los Archivos Históricos de las Escuelas Normales y la formación de la identidad de los futuros docentes en México: Posibilidades de futuro, con raíces en la historia”, disponible en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/VI%20Encuentro/Los%20Archivos%20Historicos%20de%20las%20Escuelas%20Normales%20Toluca.pdf>.⁴⁷ A.H.E.M., Hemeroteca, El tiempo, noviembre 25 de 1899.

Tal parece que las opciones de educación de los menesterosos no sólo fueron atendidas por los gobiernos nacional y estatal. También agrupaciones particulares lograron proponer y apoyar la formación de los niños pobres, pensionándolos.

Otro ejemplo de ello es el Asilo particular para mendigos institución católica fundada en el Estado de México desde 1879 y que se sostuvo con donativos mensuales y extraordinarios. En este asilo también se recibió a niños, ancianos y ancianas. Para 1899 se integraba de 165 personas de la tercera edad y 200 niños y niñas. Además de una escuela a la que asistieron en ese año 154 internos y 18 externos y la impartición de talleres donde asistieron 12 niños y 20 niñas.⁴⁷

Sin duda, pertenecer a este plantel educativo evidencia la independencia que las mujeres de este tiempo vivían al pretender ser educadas, pues sus tutores debían enviar su solicitud a las autoridades educativas del plantel o al gobernador para permitirles la entrada. Las alumnas no podían pedir por ellas mismas ingresar a este centro educativo para cursar estudios de formación normal, esto es ejemplo de su dependencia a un tutor, a un otro para que la insertara al ámbito educativo.

Como vimos, las niñas indígenas que estudiaron en la Escuela Profesional y de Artes y Oficios, tuvieron la posibilidad de formarse como profesoras de tercera clase, y además podían adquirir también estudios técnicos en talleres de arte y oficios. Los estudios técnicos tenían una duración de un ciclo escolar mientras que la carrera de profesora de tercera clase duraba dos años.

La relevancia de ofertar estudios profesionales y técnicos para las mujeres indígenas en un mismo plantel fue un paso adelante en su inclusión al área productiva y profesional; un esfuerzo por abandonar prescripciones de dependencia que condenaron a las indígenas al rezago educativo y social considerando que "(...) las mujeres tenían pocas esperanzas de sobresalir.

En esta época fuera del hogar, las mujeres de clases baja no tenían más opción que ser sirvientas, costureras a destajo, pero muy mal remuneradas (40 centavos por trabajar doce horas diarias)” (Bazant, 2014, p. 119).

Su educación fue parte del ideal de modernidad de la región a finales del XIX, justo cuando con la creación de nuevas fábricas que inició con más fuerza la relación entre la inversión de capitales extranjeros, la política de educación técnica y la consolidación de proyectos de educación en artes y oficios.

El apoyo que se brindó a la educación técnica que educara a obreros y obreras mexiquenses fue evidente en la región. Se demostraba abiertamente la creación de espacios para dar clases de música, modelado, dibujo natural; talleres de tapicería, estereotopía, fabricación de esferas, decoración y fotograbado. (AHENPEM, Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México –1897- 1901–, Escuela de Artes y Oficios para varones, 1901).

En el caso de la educación técnica de la mujer, el objetivo fue “dar a la mujer los conocimientos necesarios en el oficio o ramo lucrativo independiente y decorosa, y promover su mejoramiento por el desarrollo intelectual y la elevación del carácter” (Bazant, 2014, p. 118). Los distintos talleres se proponían hacerla miembro activo del progreso. Las alumnas no tenían que seguir un plan de estudios determinado y podían escoger uno o varios cursos. Este proyecto educativo presenta posibilidades de educación manual femenil para mujeres indígenas que fueron, desde conocimientos en oficios de bordado, encuadernación, caligrafía, taquigrafía fotografía, costura, modas y confección; hasta artes como piano, canto o solfeo. (AHENPEM. Libros de inscripciones de las alumnas de la Escuela de Artes y Oficios anexa a la Profesional de Señoritas, 1903).

Sin embargo, cabe destacar que el proceso de modernización e industrialización de la región ofreció capacitación artesanal. Desde

1889 que se les brindó educación técnica en el asilo de niñas huérfanas, el carácter de su formación fue enfocado a prepararlas en artes y oficios apegados a los roles femeninos. Se les instruía para bordar, cocer; como taquígrafas, telégrafas o expertas en hacer flores artificiales; no para integrarse a las industrias de ferrocarriles, textiles o mineras que crecían en la región. No se preparaban obreras calificadas que ingresaran a ese sector productivo.

Los cursos técnicos ofrecidos por la Escuela Profesional y de Artes y Oficios iban acompañados, en algunas ocasiones, de alimentación y vestido gratis y distinciones de honor: reconocimientos a quienes demostraban las mejores notas y laboriosidad en sus estudios, poco a poco las inscripciones de mujeres de distintas localidades a los talleres se fueron incrementando. “Desde sus inicios, la Escuela de Artes y Oficios para Señoritas tuvo éxito, no sólo porque los cursos eran libres y las alumnas podían asistir a una o varias clases aisladas, sino porque la escuela les daba la comida a las alumnas pobres” (Calvillo, 2006, p. 36). Faltan estudios que relaten las vivencias de estas mujeres en los sectores productivos y la puesta en práctica de los conocimientos técnicos, este es un tema pendiente para la investigación educativa.

Conclusiones

La integración de las mujeres indígenas al estudio y ejercicio de las carreras profesionales y estudios técnicos en el Porfiriato se vivió entre ideales y tensiones. Se avanzó con proyectos educativos completos, sistemáticos y con base científica y pedagógica como la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas.

El proyecto educativo del plantel propuso mujeres educadas, útiles, productivas y de alta moralidad. Sin embargo, al egresar de sus estudios, estas mujeres debieron enfrentarse a las condiciones de marginación de sus comunidades de origen, mismas a las que debían regresar, una vez pactada con el gobierno federal su pensión. Al volver a sus

comunidades originarias, es posible que fueran pioneras de las maestras rurales del siglo XX: puntas de lanza para la transformación del México posrevolucionario.

Las realidades educativas que vivieron las alumnas del plantel no sólo pueden identificarse diferentes por la condición de género, o sección educativa (Normal, Profesional: con carreras de Comercio, Telegrafía y Farmacia), también se hace distinción por condición racial. Se puede contar una historia separada de las niñas indígenas. Ellas vivieron en el internado con un apoyo privilegiado en su manutención, pero ello no las libró de una preparación más escueta y limitada que las llevaba a sólo profesionalizarse en la carrera de profesora de 3^{ra} clase (lo que equivaldría en el siglo XX a maestras rurales).

Se les condicionó, como única condición de ser pensionadas (subsidiadas en la totalidad de sus estudios y manutención mientras estudiaron) a regresar a sus lugares nativos a trabajar y difundir (pese a las precariedades de la vida en su localidad) la modernidad, higiene y el amor nacionalista.

La educación de la mujer indígena estuvo marcada por su condición de género y origen étnico. La educación ofrecida en este plantel a las niñas indígenas fue de doble filo. Por un lado, el discurso de la política educativa pretendió la construcción de una identidad moderna para todas sus estudiantes, homogeneizadora; sin embargo, en la vida cotidiana e incluso por reglamento, el trato educativo y de formación habitual en el plantel, fue distintivo para las indígenas. Para ellas, la educación de 3^{ra}: la disciplina excesiva, las tareas relacionadas al aseo doméstico y las enseñanzas sobre higiene; para las otras, las alumnas externas e internas que no fueron indígenas sino hijas de profesionistas, de obreros o madres solteras, la educación profesional de 1^{ra} y 2^{da} clase. Las niñas indígenas sólo pudieron visualizar su labor profesional en sus comunidades de origen de donde fueron sacadas pensionadas y a las que deberían regresar a compartir los aprendizajes.

El reglamento de la escuela y la Ley orgánica del Plantel generó condiciones de educación diferenciada. Las actividades cotidianas, disciplinarias, el tipo de lenguaje, los textos con los que se formaban, las materias y horarios con los que instruían a las alumnas también se diferenció por ser o no indígena. Ser mujeres indígenas, pobres o huérfanas; marcó el destino del desarrollo, manutención, profesión, educación higiénica y la responsabilidad encomendada para formar nación de indígena a indígena.

Fuentes de archivo

AHENPEM, *Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México (1897- 1901)*, Anexos, Sección de Instrucción Pública Superior, Oficina Tipográfica de Gobierno en la Escuela de Artes y Oficios, Toluca, Estado de México, 1902. p. 27.

A. H. E. M., *Materias impartidas a señoritas en la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas*, Fondo Fomento, serie Educación, vol. 3, 1902, pág. 26.

A.H.E.M., *Reglamento de la Escuela de Artes y Oficios para varones*, Fondo Educación, serie Escuela de Artes y Oficios, vol.1, pág. 35, Toluca, Estado de México, 1901-1902.

A.H.E.M., *Certificado de estudios de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas (1902)*, serie Educación Profesional, Toluca, Estado de México, pág. 17.

AHENPEM, *Inscripción de alumna indígena. Certificado médico de la joven indígena Dominga Hernández*, sección Gobierno, serie Alumnos, vol. 33, Toluca, Estado de México, 1876-1904.

AHENPEM, *Inscripción de alumna indígena normalista*, sección Gobierno, serie Alumnos, vol. 33, Toluca, Estado de México, 1876-1904.
AHENPEM, *Libro de Talleres*, 1899.

Bibliografía consultada

Alvarado, M. Mujeres y educación superior en el México del siglo XIX. En L. Galván (Coord.) *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: CIESAS, DGCA, UNAM

Bazán, M. (1996). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.

----- (2002). *En búsqueda de la modernidad. Procesos educativos en el México de 1873-1912*. Estado de México: El Colegio Mexiquense, A.C; El Colegio de Michoacán.

Calvillo, M., Ramírez, L., Rivas, T., Ortiz, A., Castillo, I. (2010), *La educación técnica en México desde la independencia 1810-2010. De la enseñanza de Artes y Oficios a la educación técnica, 1810-1909*, Tomo I. México: Instituto Politécnico Nacional.

Tanck, D. (2014). La educación indígena de Veracruz a principios del siglo XIX. En E. Florescano, L. Galván y G. Galindo (Coords.), *Historia de la educación en Veracruz. Construcción de una cultura escolar*. México. Gobierno del Estado de Veracruz, Secretaría de Educación del Estado de Veracruz y Universidad Veracruzana,

Tanck, D. (1984). Ilustración y liberalismo. En *Historia Mexicana*, Vol. XXXIII, Núm. 4, abril/junio

Escobar, O. (1992). *La Presencia del indígena en la prensa capitalina del siglo XIX*, Volumen 2. Ciudad de México: INI-CIESAS.

González, R. (2006) Las mujeres y su formación científica en la Ciudad de México: siglo XIX y principios del XX. En *Revisa Mexicana de Investigación Educativa. Educación en ciencias naturales*. Vol. XI Número 30, julio-septiembre.

Lazarín, F. (1996) *La política para el desarrollo: las escuelas técnicas industriales y comerciales en la Ciudad de México, 1920-1932*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

Morín, A. (2008). *Historia de la Pedagogía en el Porfiriato*. México Distrito Federal: Innovación Editoriales Lagares de México, S.A. de C.V

Rodríguez, M. (2002). Historia de la educación técnica. En L. Galván, (Coord.), *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: CIESAS, DGCA, UNAM

Sánchez, S. (1951) *El Estado de México, su historia, sus ambientes, sus recursos*, Tomo I, México.

Sánchez, A. (1982). *Primer centenario del Normalismo en el Estado de México. Avance Histórico*. Toluca Estado de México: Secretaría de Educación Pública.

Villoro, L. (1998). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. Ciudad de México: El Colegio de México/ Fondo de Cultura Económica.

Hemerografía

A.H.E.M., Hemeroteca, *Eco de Toluca. Periódico independiente*, Tomo I, Toluca, enero 21 de 1898.

A.H.E.M., Hemeroteca, *El tiempo*, noviembre 25 de 1899.

A.H.E.M., Hemeroteca, *Visita del grupo de alumnas del primer año de la Normal*, Fondo Municipios del Estado de México, serie Educación Pública, subserie alumnos, carpeta 1, México, 12 de abril de 1945.

A.H.E.M., Hemeroteca, *Visita exterior de la escuela vieja de Acazuchitlalongo*, Fondo Municipios del Estado de México, serie Educación Pública, subserie alumnos, carpeta 1, México San Francisco Acazuchitlalongo Polotitlán, 8 de febrero de e 1943.

Hemeroteca de la Biblioteca Central del Estado de México, Periódicos varios, *El Futuro: Semanario católico. El periódico de todo el hogar*, México, D.F., jueves 3 de octubre de 1918, Año I.- Tomo I- Núm.3.

Hemeroteca de la Biblioteca Central del Estado de México, Periódicos varios, *Periódico El progreso. Semanario católico. Órgano de la Unión Regional de la Asociación Católica de la Juventud Mexicana*, Puebla, diciembre 8 de 1918.

Hemeroteca de la Biblioteca Central del Estado de México, Periódicos varios, *El país. Diario católico*. Año V, México, Núm. 1445, jueves 1 de enero de 1903.

Hemeroteca de la Biblioteca Central del Estado de México, Periódicos varios, *El Futuro; semanario católico. El periódico de todos los hogares*, México, Año I.- Tomo I- Núm.3., D.F. jueves 31 de octubre de 1918.

Hemeroteca de la Biblioteca Central del Estado de México. Periódicos varios, *El país. Diario católico*, año V, núm. 1464, México, lunes 19 de enero.

Bibliografía electrónica

Bertely Busquets, María, *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm

Gobierno del Estado de México,
http://portal2.edomex.gob.mx/edomex/estado/historia/gobernadores/5a_epoca_constitucion_al/jose_vicente_villada/index.htm



CAPÍTULO III

La formación de los maestros mexicanos: entre la ciencia y la militancia, (1870- 1936)

Belinda Arteaga Castillo

<https://orcid.org/0000-0002-8229-0042>

**Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad Ajusco**



Capítulo III. La formación de los maestros mexicanos: entre la ciencia y la militancia, (1870- 1936)

Belinda Arteaga Castillo
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

I. La educación: un tema de discusión pública en las postrimerías del México decimonónico

Posterior a la Restauración de la República – como hoy se conoce al periodo en el que, en el terreno de las armas y hasta cierto punto en el de las ideas, el grupo liberal juarista se impuso sobre los conservadores– se inició en nuestro país un movimiento de renovación educativa que caló hondo y puso sobre la mesa de las discusiones la tarea de formar maestros que dominaran las ciencias de la educación y el “arte de enseñar”.

A este movimiento sin duda alguna contribuyeron de manera significativa algunas nociones que, como las de nacionalismo y modernidad, habían dado lugar a los Estados Modernos emergentes tras la Revolución Francesa y los movimientos independentistas americanos a la cabeza de los cuales –no sólo por su ubicación cronológica sino por su fuerza paradigmática– se ubicaba el de los Estados Unidos.

Situados en contexto, junto con el liberalismo, estas concepciones no sólo dieron lugar a movilizaciones revolucionarias sino que dieron sentido al futuro como un parte aguas que logró diferenciar con claridad al Antiguo Régimen fuertemente anclado al pasado precapitalista, obscurantista y conservador de la modernidad representada por su afán de progreso, su afinidad con la ciencia y su búsqueda de cambios profundos en prácticamente todos los órdenes de la vida social.

En México, ser liberal, modernizador y progresista era una fórmula que le sentaba bien a cualquiera en los circuitos críticos que impulsaron la libre expresión de las ideas, la transformación de la educación, el Estado laico y, en algunos casos, la visión positivista de la ciencia y la política. En este sentido, la prensa tuvo un papel relevante. Es importante señalar que en ese momento, la prensa liberal vivía un periodo de auge manifiesto no únicamente en el número sino en la calidad de las publicaciones que entonces abrieron sus páginas a un público sin duda selecto (sobre todo si tomamos en cuenta que por entonces al menos el 80% de la población era analfabeta).

De esta manera, entre 1870 y principios del siglo XX, se publicó una serie de revistas y periódicos que se orientaron hacia diversos tópicos desde economía hasta modas pasando necesariamente por la política. Como afirma la historiadora Leticia Moreno:

Una diversidad de materiales impresos: diarios, semanarios, gacetas, boletines, revistas, almanaques; etc. invadió la escena social, familiar institucional y personal de la sociedad decimonónica. Conjuntamente a este despliegue editorial, los espacios colegiados: academias, colegios, asociaciones, sociedades científicas; entre otros, desplegaron una campaña difusora de la *nueva cultura moderna*. Los momentos de guerras e invasiones habían quedado atrás y se abrían nuevos horizontes para el desarrollo del país. Urgía sembrar en los habitantes de la República las esperanzas en el *progreso nacional...* (Moreno, 2002).

La diversidad que hemos mencionado incluía también los orígenes de estos materiales pues, al lado de los que se publicaron en la capital del país, aparecieron también los que provenían de diversas entidades.

Dentro de esa amplia gama de publicaciones, la educación tuvo su lugar. No fueron escasas las revistas, los semanarios y los manuales de diversa

índole que dirigidos a maestros o a padres de familia procuraron dar a conocer los principios de la pedagogía moderna, la adecuada educación de los niños y una serie de recomendaciones para mejorar las prácticas escolares.

Un capítulo no menos importante era el dedicado a difundir las leyes, normas y reglamentos que regían la educación en el Distrito Federal, Estados y territorios que entonces conformaban la República, así como los programas de estudio o datos sobre el particular que podrían interesar a algunos sectores sociales, así como los anuncios que tenían que ver con actividades que se realizaban en las escuelas como los resultados de los exámenes públicos que sustentaban los alumnos al finalizar sus cursos, la labor de algunos destacados profesores o los informes que ofrecían las autoridades del ramo para difundir su labor. Para los niños se publicaron libros de lectura, cuadernos de trabajos manuales, juegos y colecciones de ejercicios orientados a complementar las tareas académicas que realizaban en sus escuelas.

Ernesto Meneses, en su obra *Tendencias Educativas Oficiales en México*, analiza de manera pormenorizada algunas de estas obras armando un panorama que incluye publicaciones que tuvieron una gran influencia en el periodo ya señalado. Y es que, gracias ellas, legos y profanos pudieron acercarse a lo que la ciencia pedagógica tenía que ofrecer para mejorar la obra educativa de la familia y de la escuela. (Meneses, 1998).

En este contexto, una de las voces más notables fue sin duda la de Carlos A. Carrillo, prominente pedagogo veracruzano que realizó agudas críticas a la educación *lancasteriana*²³ (hasta entonces predominante) al tiempo que

23 La Educación Lancasteriana era una adaptación del método de enseñanza mutua que habían creado los pedagogos Josep Lancaster (del que tomó su nombre) y Andrew Bell. Este método implicaba la posibilidad de trabajar de manera simultánea con estudiantes de diversas edades y niveles de escolarización en un mismo espacio bajo la dirección de un preceptor y varios estudiantes aventajados llamados “monitores”.

difundió propuestas de nuevos modelos pedagógicos que habían logrado desarrollarse en espacios de un gran prestigio educativo como las *escuelas modelo* que se fundaron en las capitales de algunos estados de la república. Las *escuelas modelo* se construyeron siguiendo las recomendaciones realizadas en el Congreso Higiénico Pedagógico (CHP) efectuado en la Ciudad de México entre enero y julio de 1892. En ellas, se distinguía a las *escuelas modelo* de las “escuelas en general” siendo las primeras las que garantizarían las mejores condiciones para el aprendizaje de los alumnos y la conservación de la salud de todos mediante el aseguramiento de condiciones higiénicas mínimas que lo hicieran posible. De esta manera, la Primera Comisión del Congreso, a la pregunta:

“¿Qué condiciones higiénicas indispensables debe llenar una casa destinada para establecimiento de instrucción primaria?” (CHP, 1882, p. 6), respondió a partir de una exposición que desglosó en los siguientes puntos:

“(…) Colocación, construcción y exposición de la escuela, su orientación; número, distribución, forma y dimensiones de los departamentos, su ventilación é iluminación” (CHP, 1882, p.26).

Y elaboró veinte conclusiones entre las que destacaremos las siguientes:

(…) El edificio destinado para escuela deberá construirse previa y especialmente bajo un plano conforme á las circunstancias y carácter del establecimiento que se vaya á crear.

Los materiales de construcción serán sólidos, ligeros, refractarios á la humedad, malos conductores del calor é inatacables... de una acción destructora (...)

El patio para los juegos y ejercicios gimnásticos tendrá una superficie de seis metros cuadrados por cada alumno (...)

En esta escuela modelo habrá habitaciones para el director y para la servidumbre; además, una sala para recibir, un guardarropía y un comedor para los alumnos; habrá también un jardín y una sala con ventilación y luz suficiente, destinándose este

departamento para museo de historia natural, así como para la colocación de aparatos de física y química (...)

Los comunes serán construidos en cuartos separados entre sí por medio de tabiques y de modo que no haya en cada cuarto sino un solo asiento... en los cuales el alumno no pueda colocarse sino sentado naturalmente en ellos. Habrá en cada lugar una cantidad suficiente de agua con caída automática. La entrada de cada cuarto se cubrirá con una puerta que deje ver al niño parte del busto y de las rodillas á abajo. La pintura de los comunes será de aquella que se preste menos para escribir ó dibujar sobre su pasta. Las puertas no podrán cerrarse por el interior (...)

Las piezas destinadas para las clases deberán ser bañadas por la luz natural directa, agente poderoso para conservar y aun para restablecer la salud de los niños (...)

La escuela dispondrá de una cantidad suficiente de agua poniendo en cada clase una llave á disposición del profesor (...) [se respetó la ortografía del original] (CHP, 1882, pp. 52-57).

Desde luego que en 1882, el gobierno de México no estaba en condiciones de construir las escuelas necesarias para atender a la población escolar en su totalidad. No obstante, a lo largo de los años fue realizando esta tarea sobre todo en las capitales de los estados en las que por lo menos había una escuela modelo para varones y otra para niñas.

Casi quince años después del Congreso, en la primera plana del periódico *El Imparcial* del dos de marzo de 1906 se destacaba que, a invitación de Justo Sierra –entonces Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes– el presidente de la República visitó tres “modernos edificios escolares recién inaugurados”. Entre éstos, *la escuela modelo de educación elemental* situada en la esquina de Avenida Chapultepec y la calle de Limantour era un ejemplo de “la higiene escolar llevada a su mayor grado de aplicación”.

Según este diario el edificio escolar, contaba con:

Una buena distribución de las clases, pisos de madera en su interior y de mosaicos en los corredores... La dirección casi lujosa... sus ventanas con vidrieras emplomadas jugando el color blanco y rosa.

Y lo que hasta ahora no se había visto en ningún plantel: un estanque para baños fríos y prácticas de natación; tinas para baños tibios y 4 regaderas de presión. (El imparcial, 1906).

En este contexto, Veracruz no se quedó al margen y en unos años estuvo en condiciones no sólo de acatar las recomendaciones del Congreso sino de tomar la vanguardia de la educación, al fundar la primera escuela normal moderna.

Reconocidas figuras intelectuales como Carlos A. Carrillo y Enrique Rébsamen realizaron una importante labor de difusión de la Memoria de este Primer Congreso Higiénico-Pedagógico publicada en 1883.

Estos actores también mantuvieron vivos los debates sobre la educación de su época a través de diversas publicaciones que ellos mismos dirigieron en los que insistieron en la organización de congresos que permitieran renovar la educación desde sus bases orgánicas hasta sus aspectos operativos.

Entre las publicaciones podemos citar la edición realizada por Enrique Laubcher de la obra "La hoja de doblar" (1880) cuyo autor fue Federico Fröbel quien había sido su profesor en la infancia; "La reforma de la escuela elemental" y el semanario *El instructor* (1883) publicados por Carlos A. Carrillo ambos dedicados a la difusión de la pedagogía moderna así como la revista *México Intelectual* (1889- 1904) que primero tuvo una periodicidad mensual y posteriormente fue quincenal.

Además de esta obra editorial, se realizaron eventos de gran relevancia para la difusión de las innovaciones educativas de la época. Un caso emblemático fue la *Exposición artística, industrial y agrícola* realizada en Orizaba en 1882 y para la cual se construyó expresamente un edificio que ocupó posteriormente la Escuela Modelo.

El noveno grupo de esta exposición “se refería a la enseñanza e incluía materias y métodos empleados en la enseñanza de niños y adultos, planes y modelos para la construcción de edificios de enseñanza, publicaciones dirigidas a maestros y alumnos de instrucción primaria y secundaria, y todos los aparatos y trabajos que tengan por objeto mejorar las condiciones físicas, intelectuales y morales del hombre” (Hermida Ruiz, 1986, p. 203).

2. La larga marcha hacia la fundación de las escuelas normales

Como vimos en el apartado anterior en las postrimerías del Siglo XIX se dio a nivel nacional un vigoroso movimiento a favor de la renovación educativa que generó amplios debates públicos. En este movimiento la prensa libre y especialmente la prensa pedagógica (como llama Meneses a la prensa especializada en educación) tuvieron un importante papel. El lugar que ocuparon maestros y pedagogos en este escenario fue relevante. Ellos impulsaron, respaldados por algunos actores gubernamentales, la realización del Primer Congreso Higiénico-Pedagógico del cual emanaron importantes conclusiones que apoyarían en su momento y en años posteriores, la organización de un sistema educativo “moderno” que, desde la perspectiva de la época, respondía a los criterios de la ciencia para apoyar la instrucción y la educación de los niños así como la transformación de la enseñanza.

Sin duda alguna fue gracias a este impulso que se crearon instituciones como las escuelas normales y se organizaron eventos de una importancia histórica incuestionable como el primer y

segundo congresos pedagógicos que sucedieron al higiénico-pedagógico del que ya hablamos.

Veracruz había participado de manera muy intensa en esos debates y había contado con el apoyo gubernamental para fundar una Escuela Modelo que fuese un verdadero laboratorio de innovación pedagógica. En esta Escuela Modelo se iniciaron precisamente las “Academias Normales” que eran reuniones de maestros que trabajaban en los distintos cantones del estado. Estos educadores habían sido elegidos por distinguirse en la realización de sus tareas docentes.

Estas reuniones fueron organizadas por Enrique Laubcher para dar a conocer y poner en práctica los últimos avances de las ciencias de la educación, entre las que destacaba la pedagogía. Estos encuentros tenían como antecedente las Academias de Pedagogía que se habían organizado en varias entidades. Una de ellas fue la realizada en la Ciudad de México del 5 de mayo de 1882 al 5 de mayo del año siguiente.

Esta Academia, según el licenciado Rafael Pérez Gallardo –entonces Regidor de la Ciudad de México y Presidente de la Comisión de Instrucción Pública– estaba “llamada a suplir a la escuela normal, cuya falta es inexplicable en el programa de enseñanza oficial... y tiene que ser rudimentaria y transitoria mientras una ley no funde la escuela profesional, y fije la manera de uniformar el plan de enseñanza, de aplicar los métodos pedagógicos modernos y de reglamentar el servicio doctrinario, bajo principios científicos y humanitarios” (Pérez, 1883, pp. 11-12).

El anterior pronunciamiento nos permite inferir que para Pérez Gallardo la Academia era un mecanismo supletorio que de ninguna manera igualaba la formación académica que podía recibir un futuro educador en una escuela normal, no obstante era un primer paso tal vez necesario para romper con los moldes de la escuela tradicionalista aún predominante.

Tal vez por ello, en su discurso encontramos alusiones directas a la modernidad como promesa y esperanza. Así, cuando este personaje enuncia los objetivos de la Academia, no duda en mencionar los siguientes: “Estudiar los sistemas más modernos de enseñanza y, en particular el objetivo que tanto auge ha alcanzado en Alemania, Estados Unidos y las naciones más adelantadas del globo y, a la vez, formar buenos profesores que puedan instruir y educar convenientemente a sus alumnos” (Pérez, 1883, p. 13).

Un tercer elemento que debemos mencionar es precisamente el que se refiere a la diferencia entre instrucción y educación como dos elementos distintos que deben ser mencionados como tales, en donde instrucción al parecer es un proceso menor frente a la educación, más completo e integral como veremos más adelante. Ello anuncia un debate que habría de permanecer sobre la mesa de las discusiones desde 1883 hasta la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, que reemplaza la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, emblema del antiguo régimen.

Pero, ¿qué se estudió en la Academia de Pedagogía de 1882-1883 que tantos elogios mereció por parte de los profesores que asistieron a ella? La señorita Brígida Alfaro, secretaria de la sección de profesoras, informa que en el plan general, la Academia de Pedagogía contempló dos clases de trabajos: “Uno especulativo y puramente científico cuyo objetivo primordial era conocer al niño, el medio que lo rodea y la relación precisa entre ambos; y otro artístico, esencialmente práctico, cuyo fin era derivar preceptos de aquellos conocimientos y ponerlos en práctica para la perfección de los educandos” (Carrillo, 1883, p. 121). La parte especulativa se dividió en los siguientes apartados:

1. Educación, que trataba sobre los medios para lograr la “perfectibilidad” de las facultades de los niños y, por lo tanto, tenía un sentido integral. Estas facultades eran físicas, intelectuales y morales.

Las físicas abarcaban aspectos de nutrición así como facultades sensoriales y locomotrices. Las intelectuales se desplegaban en: percepción, atención, memoria, imaginación y raciocinio, las morales se referían a la educación de la voluntad y el desarrollo de principios y valores.

2. Instrucción, que tenía que ver con las ramas del saber humano que debían conocer los alumnos y se basaba en aspectos puramente intelectuales, memorísticos y enciclopédicos. De acuerdo con esta concepción, la instrucción debía obligadamente subordinarse a la educación.

3. Todo lo relativo a la organización y arreglo de la escuela con temas como: organización de la escuela municipal; distribución de las horas de clase, que podían ser *corridas o interrumpidas*, es decir, organizadas en dos turnos destinándose las mañanas a la instrucción y las tardes a los talleres o las labores *mujeriles*. (Carrillo, 1883, p. 133).

Además se contemplaban asuntos como: rasgos del método moderno de enseñanza conocido como *Método Objetivo* que se contraponía al antiguo que estaba basado en la descripción de las cosas pues proponía una aproximación empírica a los objetos mismos; conocimientos que debían impartirse en la escuela primaria definidos a partir de las características y necesidades de los alumnos así como a través de materiales didácticos especialmente diseñados para la enseñanza de la lectoescritura, la aritmética, la geografía, la geometría, la astronomía, los juegos educativos, la educación de las facultades físicas y las *lecciones de cosas*.

En la segunda parte de la Academia se realizaban prácticas escolares en las que se aplicaban los contenidos estudiados en términos especulativos, es decir, teórico-abstractos. Al respecto, la señorita Alfaro indica: “Dado que es de todo punto indispensable llevar a la práctica los preceptos admitidos en el terreno especulativo para ver si son confirmados, modificados o *infirmados* [sic], en el Reglamento de la Academia... se autoriza al presidente para que designe, por lo menos tres veces al mes

a una señorita que de una lección práctica a niños ignorantes de su contenido y a otra señorita para que en la sesión siguiente emita su juicio acerca de la lección” (Carrillo, 1883, p. 130).

Entre las lecciones que se impartieron podemos mencionar:

- Lectura y escritura
- Fenómenos numéricos
- Juegos educativos
- Sistema de numeración
- Nociones de geometría
- Lecciones de cosas
- Aritmética
- Operaciones con números

Todas ellas, como ya indicamos, asociadas íntimamente a las cuestiones teóricas que se habían tratado antes.

Si bien tanto las Academias Pedagógicas como las Academias Normales fueron un éxito y pronto se propagó la fama de su utilidad para los docentes, éstas resultaron insuficientes para preparar sólidamente al magisterio. Por ello, algunos gobiernos como el de la Ciudad de México y el de Veracruz empezaron a valorar la conveniencia de convertirlas en “algo más” que transformara a fondo a los maestros y su actuación en las aulas.

Ese “algo más” sería ni más ni menos que la fundación de las primeras escuelas normales modernas semejantes a las que ya funcionaban en Alemania y en Francia. Con ello, Veracruz pasó de las palabras a los hechos al impulsar en 1886-1887 la fundación de la primera escuela normal moderna del país.

Para muchos veracruzanos que conocían la labor desarrollada por Laubcher como iniciador y director de la Academia Normal de Orizaba, parecía natural que fuese él quien se hiciese cargo de dirigir este

esfuerzo. Por ello, ante sus ojos resultó inexplicable que fuese Enrique Rébsamen el encargado de concretar y llevar el mandato de la ley (1886) que ordenaba organizar la escuela normal de la entidad.

Esta institución tendría su asiento en la ciudad de Xalapa y no en Orizaba, la cuna de la Academia Normal y de la Escuela Modelo. Ello se explica por el traslado de la capital de Veracruz a Xalapa, un territorio resguardado por una orografía que cumplía el papel de una fortaleza natural. Cuestión relevante en una época en que no eran poco frecuentes las asonadas militares o los asaltos efectuados por bandoleros y abigeos.

Además, operaron a favor de Enrique Rébsamen factores políticos pues Juan de la Luz Enríquez Lara, adversario de Apolinar Castillo (a quien había derrocado a través de un golpe militar), había tomado el poder. Y Enrique Laubscher era colaborador cercano de Castillo mientras que Rébsamen contaba con el apoyo y la confianza de Enríquez.

Esta cuestión, coyuntural pero relevante, decidiría no sólo la participación de ambos pedagogos en los proyectos educativos que se desarrollaron en Veracruz sino su destino personal.

Así, con la suerte a su favor, Rébsamen ascendió a posiciones académicas y políticas cada vez más importantes, mientras que Laubscher se vio obligado a emigrar primero al Distrito Federal, en donde en 1879 fue director de la escuela primaria anexa a la normal y luego, en 1880, a Chihuahua para ocupar los cargos de inspector general de instrucción pública y de director general de escuelas municipales. En ese lapso, intentaría abrir la cátedra de pedagogía en el Instituto Científico y Literario de la entidad (que más tarde se convertiría en una escuela normal).

Este personaje habría de morir el seis de noviembre de 1890, lejos de su familia y rodeado de unos cuantos colaboradores cuando se disponía a atender una invitación del gobierno de Oaxaca para fundar una escuela normal (Meneses, 1998, p. 385).

En Veracruz, la primera acción en este sentido y, con la colaboración cercana de Rébsamen, el dos de agosto de 1886 el gobernador Enríquez envió a la legislatura local una iniciativa de ley para el establecimiento de “una escuela normal para la formación de buenos profesores de educación primaria” (Hermida Ruiz, 1986, p. 225).

En acatamiento de la ley, Enríquez y Rébsamen asumieron el compromiso de fundar dicha institución pero fue el segundo el que definió sus propósitos, organización pedagógica, administrativa y financiera. Su propuesta estaba cerca de los enunciados filosóficos y políticos de la educación laica, gratuita y obligatoria postulada en el Artículo 3º de la Constitución de 1857, así como de los pronunciamientos realizados en el Congreso Higiénico-Pedagógico del que ya hemos hablado. No obstante, el primer edificio en el que operó la Escuela Normal Veracruzana no se construyó ex profeso sino que se asentó en el ex-convento de San Ignacio situado en el actual centro histórico de la ciudad de Xalapa.

Como señaló el periódico local *La Bandera Veracruzana*, el 27 de enero de 1897, la Escuela Normal se estableció en:

...el ruinoso edificio del ex- convento de San Ignacio, de esta ciudad que es hoy la admiración de propios y extraños. Montado con todos los adelantos de la moderna Pedagogía; dotado de todos sus útiles y enseres; con un cuerpo de profesores escogidos, no tiene que envidiar nada a esos grandes planteles que han dado nombre a Alemania, Suiza, Francia, Bélgica y los Estados Unidos del Norte... Se ha ido la escuela normal modificando... a medida que los estudios lo han exigido...

Cuenta ya con hermosos salones para estudios, con las escuelas prácticas, espléndidos gabinetes de física, química e historia natural, gimnasio, salón de actos y... (está) alumbrada con luz eléctrica.. (Se) construyen actualmente, salones altos... para las cátedras de ciencias naturales... (Rébsamen, 1889, pp. 26-27).

De lo anterior podemos inferir que el edificio que originalmente ocupó la normal de Xalapa antes de que ésta fuese inaugurada, sufrió modificaciones de acuerdo a un proyecto formativo. Pero ¿cuál era ese proyecto? ¿Por qué eran necesarios los gabinetes de ciencias y la luz eléctrica en una escuela normal de finales del siglo XIX? ¿Qué papel jugaban el gimnasio y el salón de actos? ¿Cuál era la importancia de la escuela primaria práctica anexa?

El propio Rébsamen lo explicó en el proyecto de reglamento que elaboró en 1903 al lado de Manuel R. Gutiérrez, Hugo Topf, Everardo Vázquez Trigos y Emilio Fuentes y Betancourt por órdenes del general Enríquez²⁴.

24 La historia del primer reglamento de la Normal veracruzana es, por lo menos, inquietante. Se inició por instrucciones del gobernador Enríquez el 12 de febrero de 1898, (AHBENV. Sección gobierno, serie correspondencia, caja184, exp. 2). El ocho de abril de 1898, Rébsamen presentó una solicitud al Superior Gobierno para que autorizara la ampliación de tres a cuatro años de los estudios para profesor de primaria elemental aduciendo los deficientes resultados observados en los egresados, cuestión que le fue aprobada (AHBENV. Sección gobierno, serie correspondencia, caja185, exp. 6). El diez de noviembre de 1900, el gobierno del Estado le requiere nuevamente concluir el reglamento a lo que responde que se hará cargo personalmente de esta tarea en cuanto sus ocupaciones como director de la escuela se lo permita (AHBENV. Sección gobierno, serie correspondencia, caja184, exp. 2). Actitud paradójica en alguien que se preciaba de ordenar su conducta conforme a la ley pero que puede explicarse cuando en un oficio firmado por el profesor Fuentes y Betancourt se indica que en la escuela normal no se operaba ya de acuerdo con el Decreto de Creación sino “para llenar cabal y cumplidamente la enseñanza” lo cual le daba al funcionamiento de la institución “una condición transitoria e inestable”. A la luz de estas declaraciones valdría preguntarse ¿cuántas medidas “económicas y provisionales” se tomaban en la escuela y las ventajas que este comportamiento ofrecían a sus directivos y profesores?

El trece de abril de 1903, aún bajo la dirección de Rébsamen se concluye el proyecto de reglamento pero, al parecer, esta versión no salió del plantel pues el nueve de mayo de 1904 el secretario de gobierno elabora un oficio que incluye toda una historia del reglamento inconcluso y solicita al director en turno que de término a esta tarea. Finalmente, el dos de julio de 1904, se concluyó el reglamento que se publicaría en 1905. De sobra está decir que esta versión es muy distinta de la elaborada por Rébsamen y sus colaboradores en 1903.

En dicho documento se asienta: “Título I. De la organización de la escuela normal. Capítulo I. Del objeto de la escuela. Artículo I. La Escuela Normal del Estado de Veracruz Llave tiene el doble objeto de formar profesores y profesoras de Instrucción primaria elemental y superior y de imprimir unidad científica y pedagógica al desarrollo metódico y progresivo de la enseñanza primaria oficial en el estado... Artículo 2º. Para cumplir su segundo objeto la escuela deberá, por medio de su Junta Académica, dar parecer facultativo al *Superior Gobierno* cuando para ello sea requerida acerca de cuestiones pedagógicas referentes a la instrucción primaria en el estado y exponer al *Superior Gobierno* las medidas que juzgue convenientes a la mejora de dicha instrucción y de la profesional que se imparte en la misma escuela”²⁵

Más adelante abunda: “(Las escuelas normales) deben proporcionar a los jóvenes que en ellas ingresen, una instrucción sólida, tanto en las materias generales que pertenecen a la comunidad de personas instruidas y forman la base de todas las carreras científicas y literarias, cuanto en aquellos ramos que constituyen propiamente los estudios profesionales para los futuros mentores de la niñez. No bastan, sin embargo, estos estudios teóricos. A semejanza del médico, químico e ingeniero, el futuro maestro necesita también de su clínica, de su laboratorio, su práctica profesional... donde reciba la iniciación en las importantes labores a que ha de consagrar su futura existencia”²⁶.

Se trataba de formar a un *profesor científico*. Un sujeto familiarizado con la ciencia y con la tecnología que lo mismo conocieran de teoría que ejerciera una adecuada práctica pedagógica para favorecer más que la instrucción, la educación de sus alumnos.

25 AHBENV. Sección gobierno, serie reglamentos, caja 272, expediente 4.

26 Informe sobre la reorganización de la Escuela práctica anexa a la Normal de Profesores del Estado de Oaxaca, septiembre 1889, AHBENV. Sección gobierno, serie informes, caja 232, expediente 7.

La naciente institución se proponía, además, poner al alcance de los futuros educadores una serie de elementos derivados de avances científicos que incluían conocimientos sobre psicología, antropología y pedagogía que pudiese aplicar en su práctica frente al grupo, una práctica que debía iniciarse desde el primer grado.

En realidad se intentaba desarrollar una nueva manera de “ser maestro” que implicaba una relación distinta entre los sujetos y el conocimiento científico. Que involucraba nuevos equilibrios entre la teoría y la práctica, la moral y el juicio racional, el arte y la ciencia e incluía aspectos de higiene, educación del carácter y la voluntad.

Este programa requería, más que buenas intenciones, apoyo político y financiamiento adecuado. Las prioridades abarcaban una dirección exitosa, una planta docente de primer nivel y un alumnado integrado por los mejores estudiantes/docentes de la región. A partir de esta concepción, Rébsamen organizó *pedagógicamente* la normal.

3. Las bases para la formación del maestro científico

3.1. El primer plan de estudios

Pero, ¿qué conocimientos, habilidades y aptitudes debía dominar y desarrollar el maestro científico? El plan de estudios de 1887 nos ofrece algunos indicios. En éste se incluyó una serie de asignaturas de carácter general. En este grupo se consideraban tanto las que aproximaban a los estudiantes a la lógica y las prácticas de las ciencias (éstas abarcaban el 30.7% del total) como aquellas que les dotaban de una amplia y sólida cultura (que constituían el 55.7%).

El otro conjunto de asignaturas eran las de carácter profesional y se orientaban a brindar a los alumnos los conocimientos específicos sobre psicología infantil, antropología pedagógica, didáctica, metodología, disciplina y observación y práctica escolares. Estos conocimientos



permitirían a los docentes ejercer su profesión a partir de bases científicas. (Estas asignaturas correspondían al 13.5% del plan de estudios).

Tabla 3. Primer plan de estudios de la escuela normal de Xalapa

	1º. Grado	2º. Grado	3º. Grado	4º. Grado	5º. Grado
Asignaturas y número de horas	Español (6h.)	Matemáticas: Álgebra y aritmética (3h.)	Matemáticas: Álgebra, aritmética y geometría (5h.)	Matemáticas: geometría y trigonometría (4h.)	Ciencias naturales (6h.)
	Matemáticas (6h.)	Geometría (2h)	Español (4h)	Pedagogía (3h)	Historia de la pedagogía (4h.)
	Antropología pedagógica (6h.)	Ciencias naturales (4h.)	Ciencias naturales (4h.)	Ciencias naturales (3h.)	Lógica (4h.)
	Francés	Español (4h)	Pedagogía (3h)	Español (3h.)	Moral (3h.)
	Canto, dibujo y gimnasia (2h. cada uno)	Francés (3h.)	Inglés (3h.)	Inglés (3h.)	Nociones de economía política (3h)
	Caligrafía (1h.)	Geografía (3h.)	Geografía (3h.)	Geografía (3h.)	
		Historia (3h.)	Historia (3h.)	Historia (3h.)	
		Canto, dibujo y gimnasia (2h. cada uno)	Dibujo (2h.)	Canto (2h.) Gimnasia (2h.)	
		Teneduría de libros (1h.)	Gimnasia (2h. cada uno)		
		Caligrafía (1h.)	Canto (2h.)		
			Instrucción Cívica (1h.)		

Fuente: Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana, sección gobierno, caja 1.

Estos conocimientos de carácter teórico se articulaban a una serie de experiencias prácticas que daban al docente la oportunidad de aplicarlos en las aulas. Bajo esta lógica, adicionalmente al estudio de estas asignaturas, la autoridad señaló: “En todos los años de ambos cursos profesionales se verificarán ejercicios prácticos en la escuela

práctica anexa... y para los alumnos de 3º a 5º año de estudios, se acordarán visitas a otras escuelas de instrucción primaria del estado...” (Hermida, 1986 pp. 230-233).

3.2. Los catedráticos

Al inaugurarse la escuela normal su planta docente estaba integrada por los siguientes académicos:

Enrique C. Rébsamen, director, catedrático de Antropología Pedagógica y Francés; Carlos A. Carrillo, subdirector de la escuela práctica anexa y catedrático de español y caligrafía; Manuel R. Gutiérrez, catedrático de aritmética y dibujo; Ramón de la Cabada, catedrático de gimnasia; Rafael Montiel, catedrático de canto; Casiano Conzatti, ayudante de la escuela práctica anexa y Graciano Valenzuela, ayudante de ésta.²⁷

Algunos de estos personajes eran actores destacados en el mundo intelectual de Veracruz. Tres ejemplos sean suficientes para ilustrar nuestras palabras.

Como ya hemos dicho, don Carlos A. Carrillo (abogado de profesión) había participado como un agente dedicado a la difusión y debate de las ideas pedagógicas de su tiempo pues había editado diversos periódicos de corte educativo en Coatepec y había colaborado con Enrique Laubscher en la Escuela Modelo de Orizaba.

Manuel R. Gutiérrez, por su parte, era abogado también, ingeniero y farmacéutico. En Estados Unidos se había especializado en ingeniería eléctrica y contaba también con estudios en física y psicología. Era políglota pues hablaba, además de un correcto español, inglés, francés, alemán y latín.

27 AHBENV. Sección gobierno, serie escuelas, estadísticas, caja 214, legajo 1, expediente 1.

Casiano Conzatti era un italiano naturalizado mexicano, biólogo de profesión y autor de varias obras científicas.

Al ser contratados para ocupar sus puestos en la escuela normal veracruzana, sus salarios eran los siguientes: Director de la escuela normal: \$1920.00 anuales; subdirector de la escuela práctica anexa: \$1200.00 anuales; profesores: de \$70.00 a \$100.00 mensuales. (Hermida, 1986, p. 229).

3.3. Los alumnos

La primera generación de alumnos estuvo integrada por 24 estudiantes de sexo masculino 18 de los cuales eran profesores de instrucción primaria elemental en los cantones veracruzanos, 6 eran estudiantes libres y 18 pensionados.

Sus nombres: Adolfo Abreu Pérez; Eduardo Armando; Andrés Bautista; Miguel Blázquez; Miguel D. Cabañas; Abraham Castellanos; Plutarco Castillejos; Manuel A. Casas; Cirilo Celis; José de Jesús Conrado; Román Coyula; Benito Fentanes; Oscar Fritsche; Alberto García Soto; Aurelio García; Enrique González; Antonio Gutiérrez; Pascual Hernández; Luis Jiménez; Miguel Ángel López; Luis Murillo; Lorenzo Olvera; Enrique Paniagua y Arturo Perdomo.²⁸

De estos alumnos, sólo tres de ellos no pudieron concluir sus estudios: Plutarco Castillejos que fue separado de la escuela por indisciplinado, Enrique González que se dio de baja para estudiar otra profesión y Lorenzo Olvera quien perdió la pensión en 1888.

Al egresar, muchos de estos personajes ocuparon cargos directivos en las escuelas primarias cantonales y luego se proyectaron hacia posiciones

28 AHBENV. Sección gobierno, serie alumnos, caja 1, expediente 8.

dentro de la misma escuela normal veracruzana²⁹ o bien partieron a otras entidades incluido en Distrito Federal³⁰. De manera paralela a sus tareas como docentes o como funcionarios en el ramo educativo, algunos miembros de esta primera generación fundaron periódicos o colaboraron en diarios y revistas especializadas en educación, o bien escribieron libros de texto o de difusión científica que afianzaron su prestigio³¹.

A la postre se transformaron en una élite académica de reconocido prestigio que compitió con otras como las de la capital de la república por espacios en asociaciones, foros como los congresos de educación y publicaciones de distintos tipos que por entonces abundaron.

Al morir Rébsamen en 1904 y aún más al caer el régimen porfirista en 1910, los escenarios políticos y académicos cambiaron radicalmente. Pocos sobrevivieron a esta transición pero hubo quienes lo lograron a duras penas, sobre todo los que se habían puesto al lado de la revolución así fuera tímidamente. Los demás, pese al poder que habían acumulado, el respeto que su obra suscitaba y su renombre, murieron en el abandono.

Cuando las aguas se calmaron, los discípulos de estos maestros se encargaron de resucitar a los muertos y no pocas veces organizaron homenajes póstumos para recordar a quienes integraron la primera generación de profesores científicos que había enarbolado y llevado

29 Tal es el caso de Miguel D. Cabañas, Cirilo Celis, Alberto García Soto, y Luis Murillo.

30 Un ejemplo es Oscar Fitche que fue funcionario en Jalisco y Guanajuato o Enrique Paniagua que se proyectó en Sinaloa y Guanajuato.

31 Algunos casos destacados fueron: Enrique Paniagua, redactor del periódico El estudio y escribió en la revista México Intelectual; Luis Murillo además de escribir artículos en la prensa veracruzana fue autor de cuatro libros de texto de biología y zoología para la primaria elemental y Luis Jiménez quien también colaboró para México Intelectual, fue autor de himnos cívicos y escribió ensayos sobre historia de México, pedagogía y civismo.

AHBENV. Sección gobierno, serie alumnos, caja 2, expediente 8.

a la práctica una nueva manera de ser docente y de comprender la educación.

4. La educación normal en el contexto de la Revolución

Como ya señalamos, al iniciar la segunda década del Siglo XX, en México se desarrolló una guerra civil de larga duración hoy conocida como “Revolución Mexicana”. Algunos de los protagonistas más relevantes de este movimiento habían sido actores del sector rural: hacendados, rancheros y campesinos pobres. Entre ellos, actores como Emiliano Zapata y Francisco Villa, murieron enarbolando banderas agraristas, otros en cambio, triunfaron aunque de manera efímera como el hacendado progresista Francisco I. Madero o el ex gobernador porfiriano Venustiano Carranza. De entre todos, sólo el “Grupo Sonora”³² logró hacerse del poder de manera efectiva. ¿Pero qué sucedió en el terreno educativo durante esos años convulsos?

4.1. El balance carrancista sobre la Escuela Nacional para Maestros o el primer paso hacia el abismo

En los años más cruentos de la guerra civil que sucedió al golpe de Estado estelarizado por Félix Díaz, Victoriano Huerta y otros militares

32 El Grupo Sonora estaba integrado por Plutarco Elías Calles, Álvaro Obregón y Adolfo de la Huerta entre otros caudillos militares identificados por formar parte del Ejército Constitucionalista integrado para pelear contra Victoriano Huerta, personaje que había tomado el poder tras encabezar un golpe de Estado contra Francisco I. Madero. Una vez derrotado Huerta, el grupo Sonora tras haber roto con Emiliano Zapata y Francisco Villa en la Convención de Aguascalientes, peleó contra ellos y logró derrotarlos militarmente. A pesar de su aparente cohesión, el grupo era frágil pues una vez en el poder dieron la espalda a sus alianzas primigenias y participaron como fuerzas enfrentadas en una guerra civil que se prolongaría más de diez años y a la que sólo sobrevivirían Plutarco Elías Calles y Adolfo de la Huerta. (Aguilar, 1977).

porfiristas en contra de Francisco I. Madero, neutralizados por la vía armada por el Ejército Constitucionalista comandado por Venustiano Carranza, la educación se transformó en un tema de capital importancia pues ya se preparaban los debates que darían causa a la promulgación de la Constitución de 1917.

En ese escenario, Venustiano Carranza tomó la capital del país y comisionó a un grupo de sus más cercanos colaboradores para que realizaran un diagnóstico del estado que guardaba la educación pública y, a partir de él, rindieran un informe.

Así, en el año de 1916 el profesor Andrés Osuna, director de educación pública, ante Venustiano Carranza –entonces Primer Jefe del Ejército Constitucionalista– efectuó las siguientes consideraciones sobre la reorganización de la escuela normal: “Extracto del acta de 10 de enero del año en curso. El consejero Andrés Osuna: ¿Qué hacer con la escuela nacional para maestros?... Ese establecimiento tiene 135 alumnos y gasta anualmente más de \$200,000.00, si la comparamos con escuelas... semejantes como la de Coahuila que tiene 200 alumnos y gasta anualmente \$60,000.00 resulta una desproporción enorme. Una regular mayoría de los alumnos de la normal de México, como es público y notorio, no tiene interés bastante por el magisterio, y aprovechan los estudios únicamente como medio para dedicarse a otras ocupaciones más tarde... Tal estado de cosas revela un tremendo despilfarro de los fondos públicos. Cabe, por tanto, preguntarnos ¿Qué debemos hacer con esa escuela?” (Osuna, 1916, p. 15).

A este cuestionamiento se respondió desde dos posiciones extremas, la del profesor Eliseo García que señaló: “Juzgo que las condiciones políticas actuales reclaman un ejército de maestros y, por tanto, la creación de escuelas normales, no su supresión” y la de Arturo Pichardo quien recomendó resolver el problema “Cesando a todo el personal de la escuela ya que... son médicos, abogados, etc.” Osuna: “de cien de ellos sólo diez conocen la labor de la escuela primaria... quizá muchos de ellos

son individuos fracasados... No queremos fracasados ni profesionales que vayan infundir el amor por otras profesiones, queremos maestros que puedan despertar amor a la escuela y que formen la verdadera vocación pedagógica” (Osuna, 1916, p. 16).

El debate continuó al discutirse la conveniencia de que los alumnos de la escuela normal viajaran al extranjero a recibir cursos (práctica recurrente en el Porfiriato) o, si resultaba benéfico que los profesores del Distrito Federal, se formaran en las escuelas normales de los estados³³. Ambas prácticas fueron rechazadas por los consejeros, en el primer caso por considerar que los docentes debían formarse en el contexto en el que fueran a prestar sus servicios y, en el segundo, porque las normales estatales no estaban sujetas a una adecuada vigilancia. En cambio, todos los consejeros coincidieron en que “Sería patriótico que vengan de los estados jóvenes a estudiar a la Escuela Normal pues así se darán cuenta más exactamente de lo que es la Patria y cuando sean maestros estarán mejor preparados para hacer labor nacionalista” (Osuna, 1916, p. 17). La resolución que la comisión decidió entregar a Venustiano Carranza fue la siguiente: “Propóngase a la Primera Jefatura el cese del personal técnico³⁴ de la Escuela Normal para Maestros y la reorganización de la misma, en atención a las condiciones económicas y pedagógicas que han sido criticadas” (Osuna, 1916, p. 17).

Este documento tuvo una gran importancia, pues orientó la aplicación de una serie de medidas que transformarían sensiblemente la vida institucional de la Escuela Normal. Entre éstas podemos mencionar el cambio del personal docente y directivo del plantel que implicó cambios radicales pues los cargos fueron ocupados exclusivamente por profesores con experiencia como maestros de escuela.

33 No olvidemos que entre 1887 y 1910 se fundaron numerosas escuelas normales en los estados y que muchas de estas instituciones llegaron a tener un enorme prestigio.

34 Por personal técnico en el contexto del Informe debía entenderse a los maestros y a los directivos del plantel.

De esta manera empezó a cerrarse un círculo de intolerancia que acabó por aislar a los normalistas y a las propias escuelas normales del resto de las profesiones, generando un circuito de endogamia que, a la postre, sería muy difícil de romper.

4.2. Las normales rurales en los primeros años posrevolucionarios: otra forma de ejercer el magisterio

En 1921 gobernaba el país Álvaro Obregón, un rancharo progresista que se había unido a la causa revolucionaria con un proyecto en mente: sacudirse a la costosa oligarquía rural (que se había adueñado de grandes haciendas para luego mantenerlas improductivas) mientras alentaba el “modelo farmer” norteamericano que implicaba la existencia de propietarios de parcelas medianas pero altamente tecnificadas, capaces de competir en los mercados internacionales.

A partir de esta concepción desde su gobierno se priorizó llevar la educación al campo. Una educación diversificada que, a través de la alfabetización y la escuela primaria, incorporara a la masa de campesinos pobres y analfabetas a los beneficios del desarrollo, cumpliendo así con el principio de justicia social que había asumido “la revolución mexicana” y, por el lado de los pequeños propietarios, asegurara la capacitación del más alto nivel para una fuerza de trabajo responsable de transformar al campo en una empresa rentable y exitosa (en este sentido se pensaba en ingenieros agrónomos, topógrafos, zootecnistas, biólogos y otros especialistas que dinamizaran la producción con apoyo de la ciencia y la tecnología).

Bajo esta lógica, se emprendió una verdadera cruzada que incluía trabajo con los adultos (alfabetización, calificación para el trabajo, campañas de higiene, vacunación, etc.), con los niños (fundación

de escuelas rurales) y con los jóvenes. Estas acciones eran realizadas por más de 100 misioneros culturales³⁵, 20 065 maestros rurales sin estudios de normal y 1146 maestros titulados que prestaban sus servicios en escuelas rurales.

Siendo el campo una prioridad y habiendo tan pocos maestros especializados en la atención de su población, se decidió fundar instituciones que formaran profesores para trabajar en las escuelas rurales que entonces se fundaban por todas partes, incluyendo los segmentos territoriales habitados por indígenas o los ocupados por las haciendas (en estos casos los hacendados estaban obligados a pagar a los maestros sus salarios además de proporcionarles un plantel adecuado y materiales de enseñanza para su trabajo cotidiano).

Bajo esta lógica, el 22 de mayo de 1922, se instauró en la ciudad de Tacámbaro, Michoacán, la primera Escuela Normal Rural, siendo su director don Leobardo Parra y Marquina (Castillo, 1965).

Desde sus inicios la normal de Tacámbaro se enfrentaría con la oposición de la Jerarquía Católica que, a través del Obispo, organizaría una fuerte resistencia y hostigamiento en contra de la institución que obligó a las autoridades a trasladar la sede de la escuela en varias ocasiones. De esta manera, la normal iniciaría un largo peregrinaje que la llevaría en sólo veinticinco años de Tacámbaro a Erongorícuaro, Huetamo y Zitácuaro para llegar a ocupar desde 1949 y, de manera permanente, la ex hacienda de Coapa en Tiripetío, lugar en que reside actualmente.

35 Las misiones culturales de ese momento trabajaban de manera itinerante y se población objetivo eran los jóvenes de las comunidades que sin tener una formación como maestros normalistas habían sido contratados como maestros de escuelas primarias rurales.

Este destino itinerante que marcó la historia de la primera normal rural constituiría una constante en la vida de varias de las escuelas que se fundaron posteriormente. Por diversas razones, algunas veces políticas, otras económicas y hasta administrativas, la mayoría de las normales rurales se desarrollarían en espacios que no fueron los que ocuparon originalmente³⁶.

Según Maribel Arreola profesora e historiadora de la Normal Rural de Tiripetío, los maestros que integraron la planta docente inicial en Tacámbaro fueron: Martín Mercado, Isidro Castillo, María Olvera, Catalina Tamayo y María Elena Mena. Sus alumnos eran muchachos de entre 12 y 18 años de edad que habían concluido la primaria superior y provenían de Carácuaro, Nocupétaro, Tiquicheo, Villa Madero, Pátzcuaro y Zitácuaro. A partir de entonces, las Escuelas Normales Rurales fueron conocidas como regionales pues su área de influencia se extendía a varios municipios de la entidad (Arreola, 1977).

Aunque su misión era preparar maestros especializados en prácticas de campo, trabajos de oficios o pequeñas industrias y la educación física, la normal de Tacámbaro, según Isidro Castillo, no tenía “ni plan ni tradición que seguir. No había ningún precedente sobre la organización de este tipo de escuela y todavía menos en cuanto al contenido de los estudios necesarios para formar a los maestros rurales...” (Arreola, 1977, p. 30).

36 Por ejemplo, la normal rural Justo Sierra Méndez de Hecelchakán, Campeche inició sus actividades en el ex-convento franciscano ubicado en el centro de dicha población y durante el gobierno del General Lázaro Cárdenas pasó a ocupar el edificio construido exprofeso por el gobierno a escasos kilómetros de la cabecera municipal. Por su parte, la normal rural General Matías Ramos, nació en Río Grande, Zacatecas pero por conflictos entre los pobladores del lugar y la escuela normal el entonces gobernador de la entidad, general Matías Ramos, agrarista y simpatizante de las causas que defendían con vehemencia los estudiantes y los maestros de la escuela, decidió trasladarla al casco de la ex hacienda de San Marcos el tres de septiembre de 1933. Desde entonces la normal de San Marcos lleva el nombre de su benefactor pero se conoce por la sede que ocupa y lucha por ser reconocida en su identidad como distante de la escuela práctica agrícola de Bimbaletes que funcionó en la región entre 1938 y 1940.

Tal vez fue en este momento fundacional cuando las normales rurales se decidieron a dar la espalda a las normales que habían nacido durante el Porfiriato, producto de intelectuales como Enrique C. Rébsamen e Ignacio Manuel Altamirano. Tal vez fue entonces cuando la falta de un rumbo claro les permitió rechazar la teoría y “el método” que tan caro había sido para la formación del “maestro científico” formado en el siglo XIX al amparo, hemos de decirlo, del proyecto modernizador del Porfiriato.

En este contexto, Othón Villela Larralde señalaría: “Nos parecía absurdo tratar de sujetar o adaptar la nueva realidad a esquemas teóricos del pasado, casi siempre extranjeros. Lo acertado era incidir sobre la realidad y transformarla...” (Arreola, 1977, p. 30).

A pesar de estas posturas y a la falta de claridad inicial, pronto intelectuales como Moisés Sáenz y Rafael Ramírez se encargaron de establecer como propósitos de la enseñanza normal rural:

- La preparación de maestros para atender las escuelas de las pequeñas comunidades rurales y de los centros indígenas.
- El mejoramiento cultural y profesional de los maestros de la región donde la escuela funcionaba, esto se realizaba por medio de los cursos temporales de vacaciones que impartían en ese momento las Misiones Culturales.
- La incorporación de las pequeñas comunidades de la misma región al progreso general del país, mediante los trabajos de extensión educativa que dichas instituciones realizaban

Durante los años de 1922 a 1925, se fundaron las Escuelas Normales Regionales de: Molango en el estado de Hidalgo; Atlixco, Tehuacán y Huauchinango en Puebla; Ciudad Hidalgo y Uruapan en Michoacán y la de Juchitán del Istmo en Oaxaca.

La mayoría de ellas impartía estudios que se desarrollaban en cuatro semestres o dos años después de primaria superior que comprendía seis años de estudio. Aunque se incluían materias de cultura general y otras de contenido pedagógico, también se estudiaban asignaturas orientadas al trabajo escolar en el contexto rural como las que tenían que ver con las Prácticas de Campo, los Trabajos de Oficios y Pequeñas Industrias y la Educación Física.

Dado que estas escuelas no contaban con recursos propios y dependían del financiamiento que les asignaban las entidades donde se ubicaron, desde sus orígenes, estas normales rindieron frutos muy dispares.

Además, cada normal tenía planes de estudios propios que eran diseñados por el director y la planta docente, lo que volvía aún más heterogénea la formación que recibían en ellas los futuros educadores para el campo.

Bajo el mandato de Plutarco Elías Calles, en marzo de 1926 la Secretaría de Educación Pública expidió un “Reglamento para las Escuelas Normales Regionales de la República” y, con apoyo de la Dirección de Misiones Culturales, a cargo del maestro Rafael Ramírez, se unificó el trabajo en torno a la preparación de los maestros y se elaboró un plan de estudios de cuatro semestres, que comprendía un curso complementario dirigido a los alumnos de nuevo ingreso que no hubiesen concluido la primaria superior y otros cuatro semestres para la población que si contaba con estos estudios.

Aun así, lo que podemos constatar en los documentos existentes en los Archivos Históricos de las Escuelas Normales es que no se logró unificar los programas de estudio aunque existían similitudes entre ellos como podemos constatar en el siguiente cuadro comparativo:



Tabla 4. Plan de estudios de la escuela normal rural de Tacámbaro, Michoacán.

1er. Semestre	2do. Semestre	3er. Semestre	4to. Semestre
Lengua Nacional Aritmética y geometría	Lengua Nacional Aritmética y geometría	Lengua Nacional Aritmética y geometría	Lengua Nacional Aritmética y geometría
Ciencias sociales	Ciencias sociales	Ciencias sociales	Organización social para el mejoramiento de las comunidades
Estudio de la naturaleza	Estudio de la naturaleza	Estudio de la naturaleza	Técnicas de la enseñanza
Canto y educación física	Canto y educación física	Canto y educación física	Economía doméstica
Escritura y dibujo	Escritura y dibujo	Estudio de la vida rural	Canto y educación física
Economía doméstica	Economía doméstica	Conocimiento del niño y principios de educación	Economía doméstica
Trabajos agrícolas	Trabajos agrícolas	Economía doméstica	Trabajos agrícolas
Oficios e industrias rurales	Oficios e industrias rurales	Trabajos agrícolas	Oficios e industrias rurales
	Anatomía, fisiología e higiene	Oficios e industrias rurales	Prácticas en las escuelas rurales y comunidades de la zona
		Técnica para la enseñanza de la lectura y la escritura	
		Observación en la escuela primaria anexa	

Fuente: Arreola, 1977, p. 42

Tabla 5. Plan de estudios para las escuelas normales de Zacatecas (1925).

Primer año	Segundo año
Aritmética. Nociones de álgebra y geometría	Nociones de ciencias físico-químicas y naturales e higiene
Geometría Patria	Segundo curso de geografía general (astronomía y física)
Primer curso de Lengua Nacional y lectura comentada de producciones literarias selectas	Historia Patria y general
Primer curso de Pedagogía (elementos de pedagogía y metodología general)	Segundo curso de Lengua Nacional y lectura comentada de producciones literarias selectas
Primer curso de metodología aplicada (estudio teórico - práctico de los metodos para la enseñanza de lectura escrita y cálculo)	Segundo curso de Pedagogía (organización y disciplina escolares)
Música vocal y canto coral	Segundo curso de metodología aplicada (estudio teórico - práctico de los metodos para la enseñanza de lecciones de cosas, de la geografía y de la historia)
Dibujo y caligrafía	Práctica en la escuela anexa
Ejercicios físicos	Ejercicios físicos
Práctica de enseñanza en la escuela primaria anexa	Segundo curso de caligrafía y dibujo
Trabajos manuales	Música vocal y canto coral
	Segundo curso de trabajos manuales

Fuente: Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural General Matías Ramos, ex Hacienda de San Marcos Zacateca³⁷

³⁷ Plan de estudios que comprende la carrera de profesor normalista de enseñanza primaria elemental para las escuelas rurales. Ley de enseñanza Normal, Gobierno del Estado de Zacatecas, 1925. Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural General Matías Ramos, ex Hacienda de San Marcos Zacatecas.



Tabla 6. Plan de estudios de la escuela normal rural de Hecelchakán, Campeche, (1930-1932)

Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre
Aritmética y Geometría	Lengua Nacional Aritmética y Geometría	Lengua Nacional	Lengua Nacional
Lengua Nacional	Ciencias Naturales, Anatomía, Fisiología e Higiene	Aritmética y Geometría	Aritmética y Geometría
Fisiología e Higiene	Geografía	Ciencias Naturales, Anatomía, Física y Química	Ciencias sociales
Ciencias Naturales	Economía Doméstica	Historia General y Patria	Física y Química
Anatomía	Escritura	Estudios de la vida rural	Organización y administración de escuelas
Geografía	Dibujo	Conocimiento del niño y psicología educativa	Técnica lectura y escritura
Historia	Agricultura y oficios varios	Método de proyectos	Práctica en la anexa
Civismo	Canto	Práctica en la anexa	Educación física
Canto y Educación	Educación física	Caligrafía	Curtiduría
Física		Educación física	fruticultura
Escritura y dibujo		Canto y música	Cultivos Extensivos
Economía doméstica		Dibujo	Jabonería y mecánica rural
Oficios e industrias rurales		Economía doméstica	
Trabajos agrícolas		Curtiduría	
		fruticultura	
		Cultivos Extensivos	
		Jabonería y mecánica rural	

Fuente: Archivo histórico de Hecelchakán, Campeche. Hecelchakán, Campeche (1930 – 1932)³⁸

En este contexto y de manera paralela, se fundaron las Escuelas Centrales Agrícolas, modernas instituciones de educación superior dedicadas a formar especialistas para el campo a la manera de las instituciones que

38 AHENRJS, Libro de registro de calificaciones No. I, año 1930.

ya funcionaban en Estados Unidos. Las Escuelas Centrales Agrícolas representaban al Banco Nacional de Crédito Agrícola y funcionaban como internados en los cascos de ex-haciendas, sus maestros se capacitaban en el extranjero, poseían tierras de riego. Su misión no era formar a hijos de campesinos pobres sino a los herederos de los rancheros que habían participado en la revolución y habían triunfado.

Que la idea no era educar sólo a los más pobres sino constituir una élite académica altamente especializada lo confirma el hecho de que en 1925, conforme al plan de reforma propuesto por el maestro Lauro Aguirre, se crearía la Escuela Nacional de Maestros la cual pretendía ser un laboratorio pedagógico que preparara maestros: urbanos, rurales, educadoras, misioneros y técnicos en educación. La Escuela Nacional de Maestros respondía a un esquema centralista que luego se volvería hegemónico y, desde sus inicios, se pensó como una institución destinada a albergar estudiantes procedentes de toda la República que disfrutaban de una beca así como de alojamiento y alimentación en los internados construidos exprefeso.

Como corolario normativo de estas acciones, en 1927, la SEP expediría las bases que señalan la organización, el plan de estudios y el funcionamiento de las Escuelas Normales Rurales. Declarando en dicho documento que el interés permanente del país en el aspecto educativo y en el aspecto rural debía orientarse a la agricultura como industria dominante, de tal forma que el sistema de educación dirigido al campo debía ser eminentemente agrícola en su naturaleza.

En 1928, se difundió un folleto titulado “Educación Rural y Programa de la Escuela Rural” en el que se decía que: “Los programas que formulemos para las escuelas rurales tenderán, en primer lugar, a formar inteligentes cultivadores del suelo y, en segundo lugar, proveerán para conseguir una vida social y cultural más satisfactoria que beneficie a la comunidad”. Es por esta razón que se requería formar maestros que logran transformar a la comunidad bajo este principio. En este

momento los hasta entonces maestros misioneros se convirtieron en inspectores e instructores y las Misiones Culturales transforman su misión al centrarse en la educación comunitaria que incluía la atención a jóvenes y adultos mediante los trabajos de extensión educativa como: la organización de cooperativas, hortalizas, talleres, aviarios y talleres de industria rural y por otra, el mejoramiento cultural y profesional de los maestros rurales que ya estaban al servicio de la región donde se ubicaba la escuela, los cuales asistían a los llamados cursos temporales de vacaciones.

Pero este halagüeño panorama se transformó radicalmente en 1929 pues, a consecuencia de la *crisis económica mundial*, el gobierno se vio obligado a reducir los recursos destinados a la educación y, muy especialmente a las Escuelas Centrales Agrícolas. Sería la primera vez que los estudiantes, los campesinos y algunos académicos verían cómo la maquinaria abandonada se destruía por efecto del clima, los internados cerraban sus puertas, las costosas instalaciones se destinaban a otros usos y un proyecto educativo caía en el olvido.

En 1932, la Secretaría de Educación Pública, entonces dirigida por Narciso Bassols se planteó la cuestión de fuego: ¿Qué hacer con la escuela normal? que, como ya señalamos, habían formulado en su momento Carranza y su grupo.

Animado por el espíritu de la época, Bassols elaboró una estrategia que, por un lado se propuso rescatar la infraestructura de las Escuelas Centrales agrícolas y emplear sus internados, maquinaria, tierras de cultivo y docentes para reformularlas.

Con esta idea en mente, en 1933 reorganizó el llamado Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural y creó las dos primeras Escuelas Regionales Campesinas, que tomaron a su cargo las seis Centrales Agrícolas, las once escuelas Normales Rurales y las Misiones Culturales. Además, se diseñaron nuevos planes de estudios organizados en seis

semestres, los mismos que fueron adoptados únicamente en las escuelas de Xocoyucan en Tlaxcala; la de Oaxtepec en Morelos y la de Ayotzinapa en Guerrero; las otras escuelas normales rurales continuaron trabajando con los planes de cuatro semestres.

Con el ascenso de Lázaro Cárdenas a la presidencia de la república, las tendencias dominantes respecto de la cuestión agraria se transformaron. Se impulsó el ejido como una forma de propiedad no privada y comunitaria en donde el Estado mexicano era el dueño de la tierra lo que impidió su venta o enajenación.

Además, el reparto agrario sólo contempló como beneficiarios a los campesinos pobres no propietarios que por primera vez se sintieron dueños de la tierra que cultivaban.

Estas acciones formaban parte de un ambicioso proyecto de reforma agraria, que incluía estrategias educativas, financiamiento y dotación de maquinaria para los ejidatarios que tenían la obligación de trabajar, producir y repartir el fruto de su esfuerzo entre los miembros del ejido. En este contexto, las Escuelas Centrales Agrícolas desaparecerían para transformarse en Escuelas Regionales Campesinas cuya organización implicaba no sólo su fusión con las Escuelas de Agricultura Práctica, creadas en por la Secretaría de Agricultura y Ganadería, sino la ampliación cuantitativa, pues su número en el sexenio *cardenista* ascendió a 35, el mayor en la historia.

Otro elemento que debemos mencionar es el que tiene que ver con su orientación ideológica apegada a los preceptos de la Revolución mexicana consagrados en la Constitución de 1917 y a los principios del socialismo mexicano, explicados por el General Cárdenas en foros públicos y privados. Para Cárdenas, el socialismo mexicano implicaba que en nuestro país se garantizara un reparto equitativo de la riqueza socialmente generada con base en leyes avanzadas y organizaciones obreras y campesinas unificadas y fuertes (Arteaga, 1994).

Bajo esta lógica, los maestros rurales debían ser verdaderos líderes sociales encargados de educar al pueblo en las aulas y fuera de ellas. Se esperaba, por ejemplo que en las normales rurales estudiaran hijos de ejidatarios o de campesinos sin tierra y, como tales, asumieran un compromiso personal con el reparto agrario. Visto así, no era excepcional el profesor que en las noches realizara juntas con los padres o hermanos de sus alumnos con la finalidad de enseñarles las leyes agrarias y los derechos que éstas les otorgaban e incluso participaran directamente en la organización de ligas agraristas, tomas de tierra, acciones de reparto agrario y la defensa del ejido.

De esta manera, las normales rurales acabaron convirtiéndose en la forja de un nuevo tipo de educador, menos científico que el rebsamiano pero más dispuesto a sumarse a la lucha social.

Ahora bien, es necesario decir que este modelo no era el único que se planteó para la formación de los maestros rurales. Al surgir las Escuelas Regionales Campesinas, se les dotó de personal suficiente para capacitar al futuro profesor como “Práctico Agrícola”. Con esta modificación, de los tres años de estudios de que constaba ya por entonces el programa que debían estudiar en estos planteles, dos correspondían a los aprendizajes del sector agrícola y uno a la normal o preparación docente.

En estas escuelas, al igual que en las normales rurales, la acción ideológico-política se trató de combinar con la académica-práctica de tal manera que, como resultado del trabajo de estas instituciones, se registró en esa época la creación de 800 cooperativas de producción y consumo, organizadas precisamente por los alumnos y maestros de las Escuelas Regionales Campesinas.

4.3. De huellas y registros: el caso de la Escuela Normal “Justo Sierra Méndez” de Hecelchakán, Campeche

A manera de ejemplo, y para mostrar algunos de los documentos que hoy resguardan los archivos históricos que se han organizado en las escuelas normales, nos referiremos enseguida a algunas fuentes primarias localizadas en la escuela normal rural “Justo Sierra Méndez” de Hecelchakán, Campeche.

Esta institución se inauguró el trece de abril de 1930, en la plenitud de lo que hoy se conoce como *El Maximato* pues en este periodo que incluyó tres interinatos de dos años cada uno, Plutarco Elías Calles detentaba el poder aun cuando formalmente había concluido su periodo presidencial (Meyer, 1978).

Para situar el contexto, es importante apuntar dos referentes significativos respecto de *El Callismo*. En primer lugar, el hecho de que Calles impulsaba un proyecto de desarrollo agrícola basado en el modelo *farmer* que proponía una producción basada en la pequeña propiedad con uso intensivo de tecnología en el cual la educación y la ciencia aplicada eran nodales. Además, debemos considerar que Calles había sido maestro rural y también tenía una propuesta sobre el modelo de educación que debía prevalecer en el campo y sobre el tipo de educador que éste requería. En ambos casos se refería a la formación de científicos y tecnólogos altamente calificados educados en escuelas equipadas y fuertemente financiadas que, al estilo de las escuelas norteamericanas, permitieran la experimentación avanzada que modernizara la producción rural bajo un esquema netamente capitalista.

En el momento de su apertura, la normal rural de Hecelchakán fue una escuela mixta, situación que cambiaría nuevamente en 1942 bajo el régimen del General Manuel Ávila Camacho (1940-1946). Cuando

se decidió eliminar la coeducación de las escuelas normales (Arteaga, 2002), las señoritas fueron enviadas a las normales de Palmira, en Morelos, y Huamantla, en Tlaxcala, que serían escuelas normales exclusivas para señoritas; mientras, los hombres permanecieron en el internado de Hecelchakán (Quintal, 2003).

Según el testimonio de María Brunilda López Valle (1997), el primer grupo de alumnos estaba constituido por doce alumnos y tres alumnas, aunque, posteriormente, este número aumentó a 33 hombres y nueve mujeres, de tal manera que la primera generación correspondiente a los años 1932-1934 fue de 42 estudiantes.

En sus inicios, la normal rural no tenía un edificio propio sino que ocupó, por unos cuantos meses, el de la escuela primaria Juan Francisco Molina Solís y, posteriormente, durante casi nueve años, se ubicó en un exconvento edificado en el siglo XVI. Aunque dicho exconvento nunca fue expropiado, dado que las piezas del edificio que ocuparía la normal estaban sumamente deterioradas, prácticamente en ruinas, según señalan algunos testigos, pues no tenía ni techos ni pisos, el director Pacheco Torres se dio a la tarea de restaurar la parte frontal del edificio agregando un teatro al aire libre.

Dado que no se contaba con recursos financieros para adquirir materiales y pagar albañiles y carpinteros, fueron los propios alumnos quienes talaron árboles y extrajeron piedra y cal de los terrenos aledaños. Algunos campesinos del lugar cooperaron transportando la madera en sus bestias de carga.

Por turnos se iba diariamente a seis kilómetros a cortar madera y traerla para los dos hornos de cal... Otros alumnos rompían piedras y sólo se pagó a un experto calero para dirigir esa tarea que requiere de una técnica cuidadosa...

La madera para las vigas y las viguetillas fue cortada y traída de un lugar cercano a la costa... El maestro Chano y sus alumnos de carpintería labraron esos materiales.

Lo que aprobó la SEP sólo alcanzaba para pagar albañiles sin peones así que los alumnos, por turnos, trabajaron como peones (López, 1997).

Originalmente ingresaron estudiantes que fueron invitados ex profeso y que no presentaron un examen de admisión, sino sólo el certificado de estudios de educación primaria superior y algunos otros papeles como acta de nacimiento, carta de buena conducta o de recomendación y certificado médico de buena salud³⁹.

El plan de estudios inicial que comprendía dos años de ciclo profesional, posteriores a la primaria, cambió rápidamente y se agregaron dos años de estudios secundarios a los dos del ciclo profesional, además de implantar un “programa complementario” para quienes no hubiesen concluido los seis años de educación primaria. Más adelante, se instituyó el “programa de seis años” que contemplaba tres años de secundaria y tres de profesional⁴⁰.

De esta época data el informe que redactó el profesor Juan Pacheco Torres, director de la escuela normal rural de Hecelchakán, Campeche, el 15 de julio de 1942. Este documento consta de 16 fojas escritas a máquina. El cuerpo del informe está dividido en los siguientes

39 Para profundizar en el análisis detallado de las características y biografías de cada uno de los alumnos es necesario realizar un estudio posterior que nos permita conocer los rasgos de los integrantes de cada generación en términos de edad, lugar de procedencia, ocupación de los padres, personajes que recomendaron su ingreso y avalaron su conducta, su procedencia de clase y/o su “pureza ideológica”, como se requería en ese momento aun cuando nunca se definió dicha pureza.

40 AHENRJSJ sección administración académica, serie planes y programas de estudio (1926-1965), cajas 24 y 25.

apartados: alumnado; profesorado y empleados; plan de estudios; programas; dirección, administración y gobierno de la escuela; aspecto económico-productivo de la institución; aspecto cultural y profesional; acción social; internado; terminación de labores y complementarias.

4.4. El corazón de Hecelchakán: sus alumnos y sus alumnas

En los expedientes de los alumnos y las alumnas de la institución podemos apreciar algunas biografías de los jóvenes que, procedentes de Yucatán, Quintana Roo, Tabasco o Campeche, cursaron sus estudios en Hecelchakán con la expectativa de formarse como maestros rurales. También podemos conocer una serie de cambios y permanencias que dieron sentido a la vida en las aulas de esa escuela, en su internado y fuera de ellas, en su entorno comunitario.

En las siguientes líneas recuperaremos algunos de estos expedientes que reflejan, en gran medida, la formación que estos estudiantes recibieron como internos y becarios; la duración y la calidad de los estudios que realizaron; las exigencias a las que fueron sometidos o la tolerancia con que fueron tratados y, en algunos casos, la forma en que ejercieron como profesores en servicio.

Sus certificados y boletas de calificaciones, además de dar cuenta de su rendimiento personal, revelan los matices de la formación de los maestros rurales de la época y los énfasis situados en una práctica profesional situada en el campo, orientada a las tareas agrícolas.

Otros documentos contienen una clara perspectiva de género que involucra a las alumnas, aunque también al director (un verdadero patriarca), a las madres y padres de familia así como a los alumnos, la contraparte de las mujeres que asistieron a Hecelchakán por unos cuantos años, antes de que la “Escuela del Amor” prohijada por el *avilacamachismo* separara a los sexos y recreara los “internados para señoritas”.

4.5 Después de la normal

Como ya indicamos antes, la propuesta de Rébsamen sobre la educación normal, en los hechos no formó docentes sino especialistas en educación que pronto constituyeron una élite que ocupó cargos públicos, direcciones escolares, comisiones dictaminadoras y que se ocupó lo mismo de fundar escuelas que de escribir libros escolares, o bien, dictaminarlos.

El “Grupo Veracruz”, como se conoció a los egresados de la escuela normal veracruzana que habían conocido a Rébsamen o a sus discípulos más destacados, no actuaba sólo en el escenario educativo sino que competía con el cercanamente “Grupo de la Ciudad de México”, seguidor de Altamirano y sus tesis liberales radicales así como con una que otra figura de renombre como Gregorio Torres Quintero.

Por su parte, los egresados de las escuelas normales rurales que tenían de entrada una preparación más débil, no únicamente por los requisitos que se les habían exigido para ingresar a la normal (ser pobre y militante anticlerical y revolucionario eran dos de los rasgos más destacados), sino por el número menor de años de estudio que debían cursar desde la primaria elemental hasta la normal.

Pues mientras que los estudiantes de la normal veracruzana debían presentar un certificado de primaria superior concluida y cursar cinco años de normal, los alumnos de las normales rurales sólo debían estudiar dos años después de la primaria elemental que comprendía cuatro años de escolaridad y, en el mejor de los casos la primaria superior que incluía dos años más de estudios.

Otra diferencia notable es que, al menos en sus primeras generaciones, la mitad de los alumnos de la veracruzana eran maestros en servicio seleccionados por el gobierno del estado y por Rébsamen y, por lo tanto, eran jóvenes adultos. En cambio, los estudiantes de Hecelchakán eran

en su mayoría adolescentes que no superaban los 18 años al egresar. Si pensamos que la madurez juega un papel en la construcción de un perfil profesional entonces estaremos en posibilidades de comprender la importancia del factor edad sumado al de escolaridad en el trazo profesional de ambas formaciones.

Finalmente, como pudimos observar en los cuatro planes de estudio que hemos incluido, veremos que sólo en el caso de la veracruzana se incluyen, además de los nombres de las materias, las horas de estudio. Por lo que, al carecer los otros tres planes de este dato, no podemos comparar la profundidad de los conocimientos adquiridos en uno y otro caso.

Pero si esto ocurría al ingresar, ¿qué pasaba con los maestros de las normales rurales cuando obtenían una plaza y se incorporaban al servicio docente?

Esta cuestión puede resolverse parcialmente a partir del análisis de los informes de trabajo que sus egresados debían presentar como requisito de titulación. Enseguida analizaremos algunos de los informes que presentaron los profesores que estudiaron en Hecelchakán Campeche, mismos que obran en poder del archivo histórico de la institución.

El primero de ellos, Javier Ávila nació en 1915 en Ponuch, Campeche, población en la que estudió la primaria elemental (de cuatro años), cuestión que consta en su expediente en el certificado que le expidió el profesor Armando A. López, director del plantel el trece de mayo de 1930 seguramente como un requisito para cursar la carrera de maestro en la normal rural de Hecelchakán como estudiante pensionado con beca de la Federación.

Javier Ávila egresó de la normal dos años después, en el mes de mayo de 1932, a los 17 años de edad, según el informe que este profesor rindió con fines de titulación, “Al salir de la escuela normal rural de

Hecelchakán... fui comisionado por la Dirección de Educación... para fundar una escuela en la comunidad de Santa María en el municipio de Calkiní, lugar en donde hice tres meses⁴¹.

En ese breve tiempo, el profesor Ávila desarrolló una serie de acciones que él organizó en los siguientes aspectos: labor técnica, económica y social. La primera se refiere a su trabajo docente en estricto sentido; la segunda, a tareas que tuvieron que ver con la comercialización de los productos de la región (en el sentido de mejorar sus precios) o la explotación de la parcela escolar. La labor social es una miscelánea en la que el maestro incluye: las tareas de organización comunitaria para realizar tareas de higiene como la limpieza de las calles y la plaza del lugar; fundación de clubes deportivos y artísticos; exposiciones de trabajos manuales hechos con materiales de la región como el henequén, así como la realización de fiestas sociales y de ciclos de pláticas con los adultos para difundir entre ellos información valiosa sobre salud e higiene.

Vale la pena mencionar que, la labor técnica, se informa en un párrafo, de seis que abarca el documento. Ávila Menciona:

Después de darles a conocer el objeto de mi llegada procedí a hacer el censo escolar el cual arrojó la cantidad de 22 niños y niñas, mismos que se inscribieron en la escuela con 11 adultos para la clase nocturna. El método que utilicé en la enseñanza fue el natural pues tenía que principiar por enseñarles el castellano... El resultado fue satisfactorio. Como en esa época existían los grados preparatorios, al finalizar el año escolar pasaron a primer grado 15 niños y 8 adultos. Construimos un gallinero y sembramos una hortaliza. Estos anexos los utilicé en la enseñanza de Ciencias Naturales y Geometría. Como la escuela carecía de

41 AHENRJSJSM sección alumnos, caja 1. Expediente de Javier Ávila Ávila.

moviliario [sic], los padres de familia construyeron tres mesas y cuatro bancas, las cuales donaron. (Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez - AHENRJSM).

Esta primera experiencia sin duda marcó al joven maestro quien en los siguientes tres meses trabajó en la comunidad de Santacruz de Hecelchakán. En ella atendió a 47 alumnos de primero a tercer grado. Sobre los métodos de enseñanza que utilizó, según su testimonio: “fueron los mismos empleados en la escuela anterior”. También en Santacruz tenía una hortaliza que empleaba en la clase de ciencias naturales. En este lugar contó con la colaboración de los directivos y estudiantes de la normal rural por lo que su labor social fue más amplia pues pudo incluso proyectar películas educativas proporcionadas por la secretaría.

En enero de 1934, fue comisionado para suplir al maestro de Kankí que había tenido dificultades en ese lugar. Ahí encontró ya a los niños matriculados con una población de 23 estudiantes de primer y segundo grados. En Kanki construyó un gallinero, un palomar y una conejera. En este lugar se acababa de fundar una cooperativa de consumo y el maestro se puso al frente de ella apoyando con orientaciones administrativas. Esta cooperativa logró incrementar su capital de \$75.00 al inicio a \$107.00 cuando el maestro se retiró.

Dado que en ese momento histórico se habían iniciado ya las medidas al reparto agrario que se habría de desarrollar en el cardenismo, el maestro menciona: “Ayudé al ingeniero en la medición y trazo de los terrenos para la repartición de los ejidos” (AHENRJSM).

El maestro Ávila continúa su informe señalando que esta escuela fue clausurada y por lo tanto fue nuevamente removido, esta vez con el encargo de fundar un plantel en la hacienda de Chilib, municipio de Tenabo.

Ahí realizó un censo general que arrojó los siguientes resultados: 68 adultos y 24 niños. Gracias a su labor consiguió que la totalidad de los niños se inscribieran y lo hicieran también once de los adultos para recibir clases en “la nocturna”.

En este caso es más explícito sobre los métodos de enseñanza pues indica: “Se emplearon figuritas, juegos [sic] educativos, cuentos, etc. Los resultados fueron buenos pues pasaron al siguiente grado el 65% de los alumnos.

Otro elemento relevante de su labor en Chilib, muy vinculado al contexto ideológico de la época marcado por un laicismo radical (marcadamente anticlerical y enfrentado a las posturas de la Iglesia), tiene que ver con la siguiente descripción:

A mi vuelta en el siguiente año escolar, como estaba en mal estado el local destinado para dar clases y como producto de las prácticas desfanatizadoras, de acuerdo con los padres de familia tomé la iglesia para escuela...

Para acostumbrar a la gente a venir al nuevo local de la escuela, es decir la iglesia, se organizaban a diario bailes, reuniones y veladas. Al principio se veían desanimados por los prejuicios religiosos que todavía existían entre los habitantes pero al finalizar el año concurrían todos a dichas fiestas (AHENRJSM).

Con el apoyo de la comunidad, el maestro pudo construir unas canchas de básquetbol y un campo de beisbol. Participó además en las campañas que la SEP indicó y organizó fiestas en las fechas conmemorativas (suponemos históricas).

En el año lectivo de 1935-1936 Ávila fue nombrado director de la escuela de Santa Rita, Hopelchén. En ese lugar la población de alumnos inscritos era mayor que en los otros planteles en donde había trabajado pues contaba con 44 niños inscritos en primero, segundo y tercer grados.

Esta región funcionaba como una microzona escolar del cual fue Secretario. Esto significaba que los maestros de la misma trabajaban como un colectivo apoyando al resto de sus compañeros. Pero no sólo operaba en ese sentido, según el profesor Ávila: “Cuando se planteó la huelga magisterial⁴² toda la región prestó su apoyo...” (AHENRJSM) y no sólo eso sino que se vieron expuestos –todos al unísono– a los mismos riesgos pues según el maestro:

En un mitin que se organizaba en Hopelchén fuimos agredidos con armas de fuego por los enemigos de la revolución y de la escuela socialista, en la masacre, fueron muertos trabajadores y maestros y los que nos salvamos pudimos salir con ayuda de las fuerzas federales (AHENRJSM).

Este evento significó una ruptura en la trayectoria del maestro pues al finalizar el ciclo escolar y en el periodo vacacional de los alumnos fue convocado al Instituto de Perfeccionamiento para estudiar un curso. Al concluir éste fue comisionado para prestar sus servicios como auxiliar en la escuela Primaria de Lerma en donde se hizo cargo del primero “B” integrado por 54 alumnos, 50% de los cuales aprobó al finalizar el curso.

En esta escuela funcionaba un Consejo que lo nombró junto con el director responsable de la labor social. En ese cargo Ávila desplegó su talento en el baile y la organización de festividades a tal punto que: “organizó varias fiestas, veladas, bailables y un baile y almuerzo para los estudiantes” (AHENRJSM).

Seguramente con estas acciones se revaloró su nombramiento pues en el ciclo escolar siguiente (1936-1937) nuevamente ocupó una dirección escolar, esta vez en Hampolol.

42 Se refiere a una huelga a favor de la educación socialista y en contra de la violencia ejercida en contra de los docentes a cargo de la Iglesia Católica y algunos sinarquistas herederos de las consignas y las armas de la Guerra Cristera del 26. (Arteaga, 1994)

Ahí, de manera paralela al cargo antes señalado, atendió a 47 alumnos de primero, segundo y tercer grados así como a catorce adultos en el turno nocturno.

Pero nuevamente entró en conflictos graves, esta vez a consecuencia de su intervención en la cooperativa del lugar que implicó, según sus propias palabras: “una depuración de elementos nocivos a la sociedad lo que motivó un asalto con armas de fuego. Un socio fue herido. Lo interné con ayuda del extinto Bloque de Maestros en un sanatorio” (AHENRJSM).

No obstante, el maestro procuró no alejarse de la línea política del cardenismo al fundar en el mismo lugar, una cooperativa forestal y un Comité Pro Derechos de la Mujer (AHENRJSM).

Al año siguiente (1937-1938), ocupó el cargo de director en la comunidad de Chilio en donde logró una matrícula de alumnos inscritos de 19 niños y 6 alumnos para la nocturna. Dos estudiantes, a pesar de su voluntad, no se incorporaron “porque estaban inútiles” (AHENRJSM).

En este lugar que tal vez era más pobre de otros en los que había trabajado Ávila, “como estaban escasos de mais (sic)” gestionó en Campeche la dotación gratuita de doce cargas de este alimento. Asolados por la viruela y la tosferina (enfermedades que frecuentemente elevaban hasta en un 30% el índice de mortandad entre niños de cero a tres años de edad), el maestro se movilizó para conseguir en el Centro de Higiene, medicamentos gratuitos que ayudaran a paliar los estragos de estos males.

Además organizó un Comité Pro Redención Nacional... que daba conferencias sobre la expropiación petrolera y sus beneficios.

Hasta ahí el informe de labores del maestro que nos permite ver las condiciones itinerantes en que un joven profesor realizaba su trabajo marcados por un contexto sacudido por las mejores causas y los mayores riesgos.

Conclusiones

Como hemos podido ver a lo largo de este capítulo de la historia de la educación mexicana, la formación de docentes fue y sigue siendo un asunto a debate, sobre todo si se considera que los archivos históricos institucionales son de reciente creación y siguen siendo terrenos fértiles para narrar la historia de sus maestros.

La labor docente, al parecer, a todos atañe pero pocos la conocen a profundidad. De ahí tal vez la proliferación de propuestas, modelos, esquemas e intervenciones que en distintos momentos históricos se han ensayado con la idea de que los educadores sean capaces de ejercer su trabajo con los mejores resultados posibles en beneficio de sus alumnos.

Pero no sólo eso, pues a los maestros mexicanos se les ha propuesto y, a veces exigido, ser científicos, artistas, líderes sociales, dirigentes políticos, ingenieros agrarios, curas, mecenas y médicos a cambio – muchas veces– de un pingüe salario y condiciones laborales de extrema inestabilidad.

En los periodos que analizamos en este texto, podemos constatar dos extremos emblemáticos de los proyectos formativos ensayados en nuestro país en el periodo comprendido desde finales del siglo XIX y principios del XX. El primero encabezado por Enrique Rébsamen en Veracruz y Miguel Altamirano en la ciudad de México y, el segundo, por diversos grupos que se hicieron del poder a partir de que estallara de la “Revolución Mexicana” como suele denominarse a la guerra civil de larga duración que estalló en nuestro país y desde la primera hasta la cuarta década del siglo XX.

En contextos distintos, Porfiriato y posrevolución, vemos aparecer el rostro de un conflicto: maestros preparados pero autónomos y, por lo tanto, críticos o bien, educadores con una muy débil formación académica, pero dispuestos a ser aliados –a veces incondicionales– del Estado.

En su momento, Justo Sierra y el propio Don Porfirio definieron al magisterio como una profesión de Estado y con ello intentaron cerrar el paso a sus críticos señalando que, como tal, la carrera de profesor de escuela no admitía desviaciones. Pero a esta declaración de principios no siguió un correlato en los hechos porque los maestros tomaron su propio rumbo frente a una guerra civil cuya primera y principal demanda fue la renuncia de Don Porfirio.

Ya en los días del gobierno de Venustiano Carranza vemos aparecer una pregunta inquietante: ¿Qué hacer con la escuela normal? misma que Narciso Bassols, secretario de educación del último gobierno del Maximato, se plantearía nuevamente y que –mucho me temo– todavía algunos se formulan.

A esta pregunta Álvaro Obregón, Plutarco Elías Calles y Lázaro Cárdenas dieron respuestas diferentes que implicaron la fundación de instituciones que no eran, desde luego, las mismas. En este escenario, nos detenemos a examinar la formación de maestros en una normal rural, la de Hecelchakán Campeche; y damos la voz y la palabra no sólo a los documentos oficiales que pudimos consultar en su archivo histórico (de reciente creación) sino a los profesores que se formaron en sus aulas y fueron después con un ideario en el corazón y la voluntad obstinada de jóvenes de no más de 18 años, a transformar la realidad social como se los exigía el momento.

Su débil preparación académica está a la vista, lo mismo que los riesgos en que ejercieron su delicada misión. Nos quedan muchos interrogantes al respecto: ¿Realmente puede un educador tener buenos resultados en su trabajo con los niños en tan sólo seis meses, cuando además de profesor frente a grupo alfabetiza alumnos, funda cooperativas, administra la parcela escolar, limpia calles y plazas, construye campos deportivos y baila todos los días? ¿Un joven que estudió cuatro años de primaria y dos de carrera puede a los 17 años comprender la importancia de su tarea? ¿Está capacitado un personaje así para medir las amenazas

del entorno, calibrar la fuerza de sus acciones y la estabilidad de sus aliados? ¿Qué de ese fuego que animó a los maestros socialistas aún arde en los rescoldos de la educación mexicana?

Posteriores esfuerzos nos permitirán profundizar en los capítulos de esta historia sin duda apasionante. La existencia de acervos que nos permiten hoy conocer desde la perspectiva de los propios maestros la historia de su formación, constituye a la vez un formidable reto y una fundada esperanza.

Bibliografía consultada

Arteaga, B. (2002), *A gritos y sombrerazos. Historia de los debates sobre educación sexual en México (1906–1946)*. México: UPN/Miguel Ángel Porrúa.

Arteaga, B (1994). Los caminos de Clío. En Cantón y Aguirre (Coords.). *Inventio varia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Aguilar, H (1977). *La frontera Nómada*. México: Siglo XXI.

Arreola Maribel (1997). *Primera Escuela Normal en México*. México, Tiripetío Michoacán.

Castillo, I. (1965). *México y su Revolución Educativa*. México: Pax.

Hermida, Ángel (1990). *Historia de la educación en el estado de Veracruz*. México: Gobierno del Estado de Veracruz.

López, B. et al (1997), Reminiscencias. En: Soy normalista Anécdotas y Comentarios, 2ª Parte (p. 86). México: s/e.

Meneses, E. (1998). *Tendencias Educativas Oficiales en México*. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX. México: CEE/UIA.

Meyer, L. et al (1978), Los Inicios de la Institucionalización. En: Historia de la Revolución Mexicana (1928–1934), volumen 12. México: El Colegio de México.

Moreno, L. (2002). La prensa pedagógica en el siglo XIX, en: L. Galván. (coord.), *Diccionario de la Historia de la Educación en México*. México: CONACYT/CIESAS/UNAM.

Fuentes primarias

Carrillo, C. (1883). Estudios sobre instrucción primaria. En *La Escuela*, Tomo I. México, José V. Villada.

Castellanos, A. (1909). *Pedagogía de Rébsamen*. México: Gobierno del Estado de Veracruz.

El señor presidente de la República y la Escuela Moderna (2 de marzo de 1906). En: *El Imparcial*: Primera Plana.

S/A (1882). *Memorias del Primer Congreso Higiénico Pedagógico*. México: Imprenta del Gobierno en Palacio.

Pérez Gallardo Rafael (1883). *La instrucción pública municipal en la Ciudad de México*. México: F. Mata.

Rébsamen, Enrique (1889). *Informe sobre la reorganización de la Escuela práctica anexa a la Normal de Profesores del Estado de Oaxaca*. Obra inédita.

Rébsamen, E. (1889). *Revista México Intelectual*, Tomo II, México, julio-diciembre.

Archivos consultados

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana.

Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua.

Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Zacatecas.

Archivo Histórico de la Normal Rural Justo Sierra Méndez de Hecelchakán.



CAPÍTULO IV

La memoria colectiva: una reflexión teórica para la enseñanza de la historia en México

Andrea Meza Torres

<https://orcid.org/0000-0002-7005-9767>

Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad Ajusco



Capítulo IV. La memoria colectiva: una reflexión teórica para la enseñanza de la historia en México

Andrea Meza Torres
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

Introducción

El presente capítulo busca exponer algunas de las teorías sobre la “memoria colectiva” que son consideradas como parte del “canon” de las ciencias culturales (*Kulturwissenschaften*) alemanas. Esta línea de pensamiento se distingue de los estudios culturales o “cultural studies” anglosajones en que su enfoque está dirigido al tema de la memoria colectiva y a su conexión con las ciencias históricas⁴³. No obstante, en el contexto anglosajón han surgido teorías culturales que analizan a profundidad la relación entre imaginarios y el poder político, lo cual complementa necesariamente a las ciencias culturales de esta vertiente alemana. En este texto, el objetivo es presentar dicha producción de conocimiento de las ciencias culturales alemanas, así como algunas miradas críticas desde los contextos anglosajón y francófono para, finalmente, elaborar una reflexión de esta producción de conocimiento desde América Latina. Es decir: ¿qué nos aportan las ciencias culturales en sus vertientes alemana, anglosajona y francófona en el sentido de elaborar cuestionamientos en torno a la memoria colectiva? ¿cuál es el aporte de un diálogo con estas epistemologías? Más allá, es importante

43 Aquí utilizo el término “ciencias históricas” en lugar de “historia” en referencia al término alemán, *Geschichtswissenschaften*, que utiliza el plural. En el contexto alemán, las “ciencias culturales” (también en plural, siguiendo el término *Kulturwissenschaften*) están vinculadas y arraigadas en las ciencias históricas a diferencia de otras corrientes de los “cultural studies” (en su vertiente norteamericana) que tienen mayor arraigo en la literatura y en el “giro lingüístico”.

preguntarnos por las limitantes de dicho canon desde contextos del sur global si queremos reflexionar sobre estos temas desde México. ¿Qué cuestionamientos y vetas de investigación pueden proponerse y abrirse en torno a la memoria colectiva y la enseñanza de la historia en México desde una reflexión crítica de este corpus teórico?

La reflexión que se presenta en este capítulo parte de la disciplina de la antropología, en donde el debate sobre ¿qué es cultura? es central. Más allá, parte de un análisis que propone que aquello que se entiende por cultura y los procesos asociados a su reproducción en el tiempo y en el espacio están íntimamente ligados a la cuestión de la memoria colectiva. Porque: ¿qué es la cultura sino la reproducción de aquello que distintos grupos sociales recuerdan? ¿no es la cultura una serie de prácticas y valores asociados al recuerdo y a la convicción de mantener este recuerdo vivo a través de las prácticas de la vida cotidiana y en los proyectos de vida? Recordamos en grupo; sin embargo, parece que las culturas se distinguen entre aquellas que basan su transmisión de saberes –predominantemente– en recursos escritos y aquellas que lo hacen a través de la oralidad. A las primeras se les asocia comúnmente con la modernidad (y con la historia) y, a las segundas, con la tradición (y con la memoria y la corporalidad). Ambas muestran procesos muy distintos, tanto espacial como temporal y corporalmente. ¿Cómo debe pensarse la relación entre oralidad y escritura en espacios culturales en donde no sólo predomina la escritura en la transmisión de la memoria y la cultura? Recordando a Michel de Certeau, “la escritura de la historia” (De Certeau, 1993) está ubicada dentro de esta encrucijada⁴⁴.

44 Las reflexiones presentadas de este ensayo son la continuación de un trabajo previo (2019), titulado: “El diálogo intercultural y el diálogo inter-filosófico sur-sur: dos propuestas desde América Latina” en donde comencé a esbozar argumentos en torno a los temas de la cultura, la memoria colectiva y la colonialidad. Sin embargo, en este texto elaboro más a profundidad algunas ideas esbozadas anteriormente.

Teorías sobre la “memoria colectiva”

A continuación esbozaré brevemente las contribuciones centrales de tres autores que son considerados parte del canon en las ciencias culturales (*Kulturwissenschaften*) alemanas en torno al tema de la memoria colectiva: Maurice Halbwachs, Jan Assmann y Pierre Nora. Este panorama no es exhaustivo, ya que faltaría incorporar a autores como Aby Warburg, Walter Benjamin y Aleida Assmann (que también son parte esencial de este canon), así como ahondar más en la obra de los tres autores mencionados, ya que se trata de obras teóricas y extensas. Sin embargo, la reflexión que se presenta a continuación tiene el objetivo de proponer interrogantes para esbozar un diseño de investigación en torno al tema de la memoria colectiva en México y en especial sobre la educación histórica. En este apartado también se hace mención del libro clásico de Benedict Anderson en torno a las “comunidades imaginadas” para problematizar el poder y la política al pensar en aquellas memorias colectivas que están ligadas a formaciones imperiales o nacionales. No obstante, esto sólo abre la necesidad de exponer a detalle –en un trabajo futuro– los aportes de los “cultural studies” en su vertiente británica (la llamada “escuela de Birmingham” y autores como Raymond Williams) y los estudios poscoloniales (por ej. de la India y Bangladesh y autores como Ranahit Guha y Dipesh Chakrabarty o de Oriente Medio como Edward Said) así como del caribe anglosajón (Jamaica y autores como Stuart Hall o Paul Gilroy). Más allá, ésta temática también requiere incursionar en el mundo francófono y, sobre todo, en los conocimientos que han surgido de sus periferias para analizar los debates en torno a aquella historia “universal” criticada –desde los márgenes del Caribe, el Magreb y el Océano Índico– como “la historia con la ‘H’ grande”.

Comenzaré por Maurice Halbwachs, sociólogo francés quien, en 1925, ya había abordado el tema de la memoria como fenómeno social. En su libro *Los marcos sociales de la memoria*⁴⁵, el autor propone una vía para la comprensión de la “memoria” fuera del marco de la disciplina de la psicología y, con ello, extiende el

45

El título original es: *Les cadres sociaux de la mémoire*.

estudio de la memoria hacia el de un fenómeno que es producido socialmente. Su análisis de la memoria en los sueños, en el lenguaje, en la reconstrucción del pasado, en la localización de recuerdos, en la familia, en los grupos religiosos y en las clases sociales se basa en una perspectiva cognitiva desde lo social y no desde una experiencia individual. Halbwachs argumenta que la sociedad juega un rol fundamental en el proceso de creación de la memoria incluso en un acto tan individual como lo es el “soñar”. Para su época, Halbwachs contribuyó enormemente a la investigación con esta perspectiva que pone énfasis en la presencia de “lo social” en construcciones de la memoria que se consideraban fenómenos meramente individuales. El individuo no existe fuera de la sociedad y, por lo tanto, cuando recuerda lo hace inmerso en un contexto social: la persona se recuerda a sí misma como un ente social. Por otra parte, Halbwachs expone cómo es a través de los rituales de los grupos sociales –en los que sus miembros participan activamente– que se forman los contenidos de la memoria y del recuerdo. Dicho en otras palabras: un evento, al cual se le da un valor emocional y es vivido por distintos individuos que forman parte de un grupo, va a ser recordado; más allá, la actividad o el ritual social que tenga un significado importante para el futuro va a ser conmemorado o reproducido performativamente.

Habiendo expuesto esto, quisiera argumentar que esta perspectiva es válida para analizar procesos de memoria colectiva en grupos de una extensión limitada y arraigados en una espacialidad y temporalidad específica. La perspectiva que ofrece Halbwachs, en la cual se valora al ritual social como el pilar de la memoria de los grupos sociales, es de extrema importancia. Sin embargo, y sin quitar mérito al trabajo del autor, mi crítica más bien va dirigida al “uso” de la teoría de Halbwachs como una teoría “universal”. Es decir, que el estudio de lo que se recuerda socialmente (como un fenómeno “cara a cara”) y a través del ritual social tiene un tiempo y un espacio específico y no debe universalizarse sin tomar en cuenta otros factores como lo son el poder y las tecnologías de la información. En el libro mencionado, Halbwachs no aborda la dimensión del poder que se genera cuando ciertas “memorias vividas” (particulares), ligadas a imperios o naciones, se convierten en memorias “abstractas”, es decir, no vividas y, sin embargo, investidas de poder e impuestas (de forma extendida) a grandes

grupos sociales. De ahí que en este texto recupero la contribución de Halbwachs, pero no sin argumentar que esta no puede extenderse hacia el estudio de procesos de dominación imperial o colonial, de la emergencia de nacionalismos o hacia el estudio de la memoria en el contexto de una globalización acelerada por las tecnologías de la información. En estos procesos ya están en juego el poder, la abstracción y la dominación, así como las desigualdades sociales. La contigüidad “cara a cara” y el valor del ritual social del que nos habla el autor, se pierde a través de procesos sociales de mayor envergadura. Un ejemplo es la dominación colonial, proceso en el que la imposición de una memoria colectiva dominante, de la mano con la erradicación de memorias “otras” va a ser clave para la dominación política de grupos sociales y territorios. Es en este sentido que me parece importante exponer –aquí– la contribución del arqueólogo e historiador alemán Jan Assmann, quien aborda y explica el tema de las memorias “abstractas”.

En su libro *La memoria cultural. Escritura, recuerdo e identidad política en las civilizaciones antiguas* (mi traducción) (2007),⁴⁶ Jan Assmann explica cómo una construcción memórica puede convertirse en “abstracta”; más allá, analiza los procesos de conectividad que se generan en ciertas sociedades a través del medio de la escritura y que están relacionados con la formación de las memorias “abstractas”. Para Assmann, la conectividad ocurre cuando una memoria objetivada se forma en relación a objetos cargados de significado y a la escritura, y trasciende la muerte de aquellos individuos o grupos que participaron en la formación de esta memoria objetivada. Para Assmann, la memoria objetivada es sinónimo de memoria “cultural” y su principal característica es que se reproduce en un eje temporal a pesar de la desaparición física de las personas o grupos sociales involucrados en su formación. El hecho más relevante es que este tipo de memoria se transmite de una generación a otra sin necesidad de la tradición oral o de la presencia/permanencia de un grupo que se conozca “cara a cara”. La memoria cultural es abstracta en el sentido de que trasciende al cuerpo y también al espacio por su capacidad de expansión. Al contrario de Halbwachs,

46 El título original es: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*.

quien describe una forma de la memoria que desaparece junto con las personas que vivieron los rituales sociales y participaron de las tradiciones relacionadas con éstos, Assmann describe métodos de conservación de los recuerdos y de formación de la memoria que se basan en la escritura y en “objetos” en los cuales se proyectan contenidos sociales.

A pesar de la importancia de lo descrito por Assmann en términos de una memoria cultural (que tiene una larga permanencia en la línea temporal), es pertinente señalar que al autor no ahonda en el tema del poder que pueden adquirir las “memorias abstractas” y en las desigualdades entre diferentes tipos de memorias. No todos los tipos de memoria colectiva tienen igual presencia en el espacio social de las representaciones. Me parece importante señalar esto, ya que es justamente la permanencia en el tiempo de una memoria cultural específica lo que puede hacer de ésta un instrumento de poder. Un ejemplo es la memoria colectiva dentro del proceso del nacionalismo. Las memorias nacionales, en el sentido moderno, cuentan con instituciones en donde se conservan la cultura escrita y los objetos culturales materiales y, más allá, se transmite la memoria a las nuevas generaciones. Ejemplos de ello son los archivos, los museos y las escuelas; aquí ya no estamos hablando de objetos cargados de significado sino de “contenedores” de documentos y objetos, lugares de producción de taxonomías y conocimiento y, finalmente, lugares de transmisión de la memoria e instituciones de creación de identidad a través de planes de estudio, maestros, metodologías y libros de texto⁴⁷.

47 Esto contrasta con las memorias de las llamadas “culturas tradicionales”, en donde la transmisión se basa muchas veces en la oralidad u otras prácticas que no tienen que ver con la escritura pero que enfatizan el rol de las mujeres y el cuerpo en la transmisión de conocimientos. Más allá, no dependen de instituciones externas a los grupos mismos. La paradoja es que las llamadas “culturas tradicionales” se encuentran en su mayoría dentro de o absorbidas por Estados-Nación (como por ejemplo los pueblos indígenas en México). Por ello hago hincapié en el hecho de que no todas las memorias o tipos de memoria tienen el mismo poder en el espacio de debate político. En el caso de Estados-Nación del norte global, se da el fenómeno de memorias de la migración (asociadas a procesos de racialización) que también son invisibilizadas y absorbidas y, por lo tanto, no comparten la misma visibilidad que las memorias hegemónicas nacionales.

Un autor clave para el estudio del fenómeno moderno del nacionalismo es Benedict Anderson. En su ya clásico libro *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la expansión del nacionalismo*. (mi traducción) (1983)⁴⁸, Anderson describe al nacionalismo como un fenómeno que no sólo trasciende a la “muerte” en el tiempo, sino que da significado a la vida y a la muerte de las personas a través de una fetichización del Estado-Nación. El nacionalismo premia el orgullo de morir por la patria. Aquí me parece importante relacionarlo a la memoria “abstracta” (objetivada/cultural) de Assmann. Siguiendo la tesis de Anderson, el alcance de las memorias nacionales va más allá –no sólo de la muerte de las personas– sino de lo vivido directamente por los grupos sociales ya que, siguiendo al autor, los miembros de una nación se identifican con personas que no conocen cara a cara. Pero, más allá de no conocerse, los individuos recuerdan una historia (nacional) que no vivieron directamente y sienten una afinidad por personajes históricos y contemporáneos que no conocieron o no conocerán. Finalmente, la nación es una identidad colectiva cuya finalidad son la homogeneidad y la cohesión, lo que vincula a esta memoria/identidad a formas de ejercer poder sobre todas aquellas personas que viven dentro de territorios demarcados por fronteras nacionales y que son ciudadanos de una nación en particular. En conclusión, las memorias nacionales recuerdan y olvidan selectivamente; en este proceso, aquello recordado o visibilizado forma parte de una narrativa hegemónica, mientras que aquello que queda en el olvido pasa al espacio de la vulnerabilidad. Sólo este proceso explica el fenómeno contemporáneo de naciones que se imaginan como autóctonas y originarias, olvidando su origen e historia migratorias e, incluso, excluyendo a las nuevas olas de migrantes de la posibilidad de participar social y políticamente⁴⁹.

48 El título original es: *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*.

49 Me parece de especial importancia ahondar en el tema de las memorias abstractas y el poder para, con ello, hacer frente a fenómenos contemporáneos como por ejemplo el de la migración internacional; en este ejemplo concreto, podemos ver cómo la movilidad demográfica y cultural a nivel global (así como las transformaciones que provoca) puede ser silenciada y borrada de la memoria colectiva (como existen muchos ejemplos hoy en día) por (en su mayoría) discursos nacionalistas que se muestran como políticamente exclusivos.

Volviendo a Assmann: una lectura de su obra debería tomar en cuenta los procesos en los que la memoria abstracta juega un rol crucial en procesos de expansión imperial y homogenización nacional; de memorias colectivas que pueden estar ligadas al poder y sustentar la reproducción de las desigualdades sociales. Se trata de procesos en los que se intensifican algunos imaginarios en detrimento de una valoración de las vivencias sociales y corporales. En diversos contextos del mundo contemporáneo y desde hace ya más de tres décadas, algunos movimientos sociales de emancipación y toma de conciencia (sobre todo en torno a la mujer y al feminismo así como vinculados al racismo) se han distinguido por contrarrestar a construcciones memóricas abstractas vinculadas –en un lapso muy extendido del tiempo– con el poder político. Estos movimientos han puesto en evidencia una crisis de representación dentro de los Estados-Nación⁵⁰.

En este contexto, los saberes “localizados” o “situados” han cobrado relevancia dentro de las ciencias sociales (sobre todo desde las investigaciones sobre racismo y sobre la mujer) al articularse desde las experiencias situadas de grupos sociales desfavorecidos, discriminados o racializados. Esta perspectiva ha desarrollado una reflexión crucial sobre la opresión como vivida desde el cuerpo y el espacio y ha cuestionado la hegemonía de ciertas memorias abstractas. Se trata de una toma de conciencia localizada y arraigada en el espacio, sustentada en memorias vividas desde la experiencia corporal y cotidiana. Es una perspectiva que cuestiona el hecho de que memorias ajenas a lo vivido (diseñadas desde el poder) sean internalizadas como “propias” por grupos oprimidos y localizados muy lejos de los espacios hegemónicos. En este contexto, la

50 El tema del Estado-Nación es extenso y complejo; aquí, sólo quisiera apuntar a que es importante diferenciar entre naciones que fueron imperios (y luego se redujeron a naciones, como lo son las europeas) y naciones que se conformaron como tales a través de procesos de descolonización (como es el caso de la mayoría de los países del “sur global”). Hacer esta diferencia es importante para ver la importancia estratégica de los nacionalismos en países del sur global y también para hacer una crítica diferenciada de este fenómeno dependiendo de la geografía que se trate.

articulación de los movimientos sociales arroja una mirada crítica al estudio de la memoria colectiva, así como de la escritura y enseñanza de la historia a través de las instituciones estatales. Más allá, apunta hacia la importancia de indagar más a fondo el tema de las “memorias colectivas” (en plural) y, sobre todo, las posibilidades de coexistencia de una pluralidad de memorias en el mundo contemporáneo.

Habiendo expuesto este panorama, paso a resumir brevemente algunos aspectos centrales de la obra del historiador Pierre Nora, quien trabaja el tema de la memoria colectiva desde el contexto específico de Francia. Se trata de una nación europea que, habiendo sido un imperio colonial poderoso, enfrenta (más agudamente desde la década de 1990) una clara y acentuada fragmentación de su identidad política de cara a un proceso de globalización que se intensificó con el auge de los Estados Unidos de América como potencia mundial (en la segunda década del siglo XX). En su artículo “Entre la memoria y la historia: los lugares de la memoria” (mi traducción)⁵¹, publicado en 1989, Nora se aproxima al tema de la memoria tomando en cuenta los cambios sociales ocurridos en Francia hacia el final del siglo XX y aclara que, a raíz de la desaparición de los “lugares (vivos) de la socialización del recuerdo” (a los que llama “milieux de mémoire”), surgieron los “lugares de la memoria” (a los que llama “lieux de mémoire”). Estos “lugares de la memoria” (en el sentido de imágenes espacio-temporales estáticas y abstractas) emergen para sustituir a los desaparecidos lugares sociales para recordar en grupo o una época. En otras palabras, las imágenes sustituyen a los lugares de la memoria “vivida” y los mantienen en el recuerdo.

Más adelante, en su obra central *Los lugares de la memoria* (mi traducción)⁵², publicada en 1992, Nora va a ofrecer una representación de todos aquellos espacios, plazas, estatuas, objetos (libros) y fechas históricas (conmemorativas) conocidos por aquellas personas que viven en Francia y que se identifican con la identidad nacional

51 El título original es: “Between Memory and History: les lieux de mémoire”.

52 El título original es: *Les lieux de mémoire*.

francesa, la cual se consolidó tras un proceso de homogeneización que erradicó las diferencias étnicas / regionales dentro del “hexágono”. Aquí es importante hacer una lectura crítica de dicha representación de Los lugares de la memoria, pues dicha obra presenta a una única identidad nacional como modo de identificación. Esta representación de una identidad nacional “universal”, vista desde los acontecimientos que ocurrieron posteriormente en Francia, como por ejemplo el levantamiento de grupos de jóvenes racializados en varias ciudades francesas en el año 2005, se revela como una identidad nacional que no es compartida por todos los habitantes de dicho Estado-Nación. Más allá, la intensificación de la crisis social ha desenmascarado a esta forma de identidad como una identidad de un grupo específico (dominante y local) que fue impuesta a todos los habitantes de la nación y de las colonias después de la Revolución Francesa. En este ejemplo, la ruptura social de la “memoria colectiva” nacional se torna clara, lo que ha generado una intensificación de las investigaciones acerca de la “crisis de la representación” que se vinculan directamente con la memoria colectiva.

El problema medular alrededor de la obra de Nora es que, los lugares de memoria presentados en ella pertenecen visiblemente a una identidad exclusiva y a un proceso de homogenización que no sólo se impuso hacia afuera (el mundo colonizado por el imperio) sino también hacia adentro –borrando las diferencias que hubiera dentro del territorio comprendido como la nación francesa. Pero por supuesto que la crisis principal de cara a este imaginario de una Revolución “local” se ha dado en los espacios excolonizados (en los continentes africano y asiático) o departamentalizados (islas en el Caribe y el Océano Índico que continúan siendo parte de Francia y, por ende, de la Unión Europea) y con la población proveniente de la migración poscolonial radicada en Francia. Relacionado a este último ejemplo, los jóvenes que participaron en los levantamientos (*émeutes*) del 2005 visibilizaron el olvido en el cual se les tenía –y con ello a la migración poscolonial y a los fallidos procesos de integración de la segunda mitad del siglo XX. La diversidad

cultural de la sociedad francesa y las desigualdades internas se tornaron visibles a través del resquebrajamiento de la narrativa nacional.

Entró en crisis la validez de la narrativa única, aquello que el escritor martiniqués, Édouard Glissant, llamó “la historia con la gran H”. En su libro *Poética de la relación* (mi traducción)⁵³ (1990) Glissant contrarresta la narrativa histórica dominante (de la “H” grande) con una narrativa de la periferia, de la isla de Martinica, en el Caribe departamentalizado. Se trata de una narrativa que representa una existencia desde el lugar geográfico del archipiélago y una naturaleza rizomática –en donde la curva, la relación y el barroco dominan la vida cotidiana– y que se resiste a pensarse o a existir a través de una identidad continental europea que el autor llama de “raíz atávica”. Aquí ya no me extenderé en la obra y aportes de Glissant o de intelectuales del Caribe francés que han consagrado su obra al tema de la diversidad y la política (como Aimé Césaire, Frantz Fanon, Raphaël Confiant y Daniel Maximin); sin embargo, la obra de estos intelectuales, junto con la de otros intelectuales del Maghreb (Abdelmalek Sayad, Houria Bouteldja o Sadri Khiari), la isla Réunion en el mar índico (Francoise Vergés) y muchas otras voces, deben ser tomadas en cuenta para elaborar una perspectiva crítica de investigación en torno al fenómeno de la memoria colectiva y su relación con las epistemologías y la escritura de la narrativa histórica.

Sin embargo, quisiera poner en relieve que la resquebrajadura de la narrativa nacional no sólo impactó a aquellas personas racializadas y excluidas de la memoria colectiva nacional francesa. Historiadores como Gérard Noiriel, experto en el tema de la migración en Francia y profesor de la École de Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de París, se proclamó en contra de un proyecto de la derecha política que, en 2005, buscó modificar el programa curricular para impartir una “visión positiva de la colonización, la historia colonial y en especial en el caso de Argelia” en las escuelas públicas (Meza Torres, 2015). Más adelante, en el año 2010, el mismo Pierre Nora envió una carta abierta en contra de un proyecto de museo de historia, impulsado por la derecha y el en ese entonces presidente Nicolás Sarkozy, de inaugurar una

53

El título original es: *Poétique de la relation*.

“Casa de la historia de Francia” (*Maison de l’histoire de France*) e impulsar una cierta visión de la historia francesa que Nora consideró manipulada, excluyente y peligrosa (Nora, 2010). Aquí se muestra cómo la politización de la historia impactó también al campo científico y se comenzó una guerra diversificada en torno a los temas: ¿quién produce historia? ¿quién produce memoria? ¿quién detenta del poder? ¿quién y cómo se produce la ciencia – y la narrativa legítima?

Expuse este ejemplo concreto de una ruptura en la memoria colectiva nacional porque, a mi juicio, muestra el problema político-social que conlleva: 1) la imposición de una narrativa única (de un grupo social) hacia una diversidad de grupos no directamente vinculados con la “vivencia” de esta narrativa. 2) la ruptura de esta narrativa (por falta de relación con la vida cotidiana) y 3) la visibilización y/o emergencia de otras narrativas (vivas) que buscan coexistir en el espacio social. Este problema no es exclusivo de la nación francesa. Ha sido documentado extensamente en el caso alemán en donde también se ha generado un consenso de una “memoria colectiva” que ha afectado la representación de la historia en los museos, la educación escolar y las políticas públicas y generado un acalorado debate. Más allá de Europa y el Reino Unido, el debate se ha llevado a cabo en los Estados Unidos, Canadá y Australia en referencia al multiculturalismo. En los Estados Unidos, esto también se discutió como “los debates del canon” (cannon battles) o los debates sobre el currículum de enseñanza. En América Latina se ha discutido la interculturalidad también en torno a procesos de transmisión de conocimientos y formación de memoria e identidades colectivas. Sin embargo, las preguntas centrales son: ¿Qué ocurre cuando una narrativa única deja de “hacer efecto” o de tener significado para distintos grupos sociales que viven en contigüidad espacial – y se visibiliza una diversidad memórica? ¿Con que modelo podría repensarse la memoria colectiva dentro de los Estados-Nación modernos? ¿Cómo afecta esto no sólo a la escritura sino también a la enseñanza de la historia? Estas son las preguntas que quisiera proponer para el caso de México.

Pensar la memoria colectiva desde América Latina

Parecería que, habiendo revisado epistemologías periféricas (de espacios excolonizados) de las geografías anglófona y francófona, y volviendo la mirada hacia América Latina, resulta que mucho de lo que hoy en día se presenta como “nuevo” y “vanguardista” en realidad no lo es. En lo que toca al tema de la memoria colectiva y las reflexiones sobre el poder, en América Latina ya se habían formulado posturas críticas acerca de la dominación que están directamente relacionadas con los procesos de internalización de las memorias abstractas. En *Pedagogía del oprimido* (1970), Paulo Freire explica el estado “dual” del oprimido como una existencia en la que el “ser” del oprimido está negado en favor de un “opresor” al que ha internalizado –a tal grado– que el oprimido vive en función de las necesidades del opresor. La liberación, según Freire, consistiría en un proceso de recuperación (y no de negación) del “ser” y del desarrollo de su humanización, lo cual transformaría las relaciones de poder y desigualdad. Tan fuerte sería este paso, este cambio, que Freire describe el “miedo a la libertad” que experimenta el oprimido y la desición –no poco común– de permanecer en la falsa comodidad del dominado/oprimido. En este contexto no podría hablarse de una teoría de la opresión desligada de los contextos concretos y reales de una dominación colonial del continente americano y sus efectos posteriores a las independencias y al nacimiento de los Estados-Nación independizados. El ser oprimido que describe Freire es aquel ligado a la oralidad, a las tradiciones y a aquellas prácticas culturales que han sido representadas como lo opuesto de la modernidad eurocéntrica. No por casualidad Freire presenta a la escritura como un medio para acceder al poder y a la infomación y lograr una toma de conciencia y posterior liberación de grupos e individuos. En este sentido, la escritura podría fungir como un medio para recuperar, representar y difundir lo olvidado, en otras palabras, para articular y resguardar memorias periféricas.

La *Pedagogía del oprimido*, de Freire, es relevante para abordar el tema de la memoria colectiva. Aunque el autor no lo articula explícitamente en su libro, el tema que expone es, desde mi perspectiva, la internalización –por parte del oprimido– de una memoria colectiva que no es suya sino del opresor. Y es esta internalización la que conlleva a que el opresor “viva dentro” del oprimido; más allá, a que el oprimido no pueda “ser”. Visto desde la teoría de Assmann y las memorias abstractas, y desde el punto de vista del poder y la colonialidad, el hecho de que individuos dominados internalicen la memoria colectiva y la cultura del dominador (eurocentrismo) conlleva a que la memoria del dominador trascienda su efecto no sólo en el eje espacial sino en el temporal. Por ello, no importa la erradicación de las administraciones coloniales o la (hiper) inflación de los discursos independentistas de los Estados-Nación descolonizados; la modernidad, en su sentido eurocéntrico, habita en la memoria colectiva de pueblos que la han internalizado pese a haber vivido procesos de descolonización y/o liberación.

Más allá, se han internalizado prácticas que fortalecen las estructuras de poder que sustentan la opresión de grupos marginados. El filósofo Enrique Dussel es clave en este tema porque no sólo ha ofrecido un contexto histórico para abordar el tema de la modernidad desde una perspectiva crítica del eurocentrismo y la historia colonial (Dussel, 1994), sino también ha investigado a fondo la ontología de la dominación. ¿Por qué es tan difícil lograr una liberación, como explica Freire? Más allá: ¿Por qué ocurre que un oprimido pueda convertirse en un opresor? En su texto “Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad” (Dussel, 2009, p. 13-73), el filósofo explica el fenómeno de la expansión colonial (desde 1492) no sólo como lo que fue hacia el “exterior”, sino lo que se conformó en “el interior” de las prácticas culturales de la temprana (o primera) modernidad. Dussel describe un proceso de dominación que se llevó a cabo a través de lo que él llama el “ego conquistador”. Este ego patriarcal, siguiendo la fórmula “yo conquisto, luego existo”, generó una matriz ontológica que –durante siglos– determinó no sólo

la lógica de dominación sino de éxito de los grupos e individuos dentro del proyecto moderno. La internalización de este “ego” –anulador de toda diferencia– por parte de opresores y oprimidos, se impuso como la norma correcta del “ser” ya para la segunda modernidad (que comienza en los Países Bajos tras su independencia del Imperio Español) y se afianzó en sus etapas posteriores.

Siguiendo al autor y relacionándolo con el texto de Freire, se puede esbozar la internalización general de una práctica cotidiana o hábito del conquistador, que anula y domina “lo otro”⁵⁴. Y es justo esta práctica anuladora que, siguiendo a Dussel, se reprodujo a lo largo del eje temporal de la modernidad. Más allá, se trata de una práctica que conformó tanto la producción de conocimiento como la edificación de la ciencia moderna. Por lo tanto, al haber estado (y seguir estando) vinculada a la investigación científica, a la educación escolar y superior, la anulación del otro se incrustó en la metodología y la transmisión de conocimientos. Este último punto es de suma importancia, pues dificulta la transformación de las relaciones de desigualdad en América Latina desde los espacios educativo y académico⁵⁵. El conocimiento, la ciencia y la educación tendrían que descolonizarse para tal propósito.

Tanto Dussel como Freire, pero también Glissant, Césaire y otros autores de geografías periféricas proponen el “diálogo” como aquello que puede transformar la lógica de las relaciones de dominación. El “diálogo” es lo contrario al “monólogo”, aquello que Glissant llama la “raíz atávica” del eurocentrismo / universalismo y de la “historia con la H grande”. El monólogo es una forma de “ser” que se impone

54 Esta anulación afectó no sólo a los “otros” conquistados y colonizados, sino también a la mujer en Europa. El ego conquistador se erigió como patriarcal, aunque fue paulatinamente internalizado (posteriormente) no sólo por el sujeto blanco y masculino.

55 Pero no sólo en este continente. También en otras geografías que vivieron procesos de dominación colonial europea posteriores a los imperios español y portugués.

y no escucha; que se proyecta y expande por encima de las otredades y no entra nunca en diálogo con algo que no sea “sí mismo”. Por el contrario, el diálogo sería un primer paso de apertura para reconocer la humanidad del “otro” o los “otros”, escuchar voces distintas, compartir conocimientos y formular propuestas (epistémicas, sociales, políticas, económicas) fuera del marco único de la modernidad eurocentrada.

Entre otras cosas, un diálogo de saberes implicaría entender a la escritura como una de distintas prácticas para resguardar la memoria colectiva de grupos concretos (o uno de distintos medios o métodos para conservarla), pero no como la única. Un diálogo implicaría valorar y rescatar prácticas “otras” centradas en la oralidad, la corporalidad, la gestualidad, la espiritualidad y/o el ritual; se trata de prácticas que pueden encontrarse en la cotidianeidad de la cocina, el bordado, la pintura o las ceremonias rituales, es decir, no necesariamente institucionalizadas, separadas de la vida cotidiana o representadas como “conocimientos” o “métodos”. El proceso dialógico es complejo ya que en el centro está aquello que en la disciplina de la antropología se ha articulado como la “otredad” cultural.

En este punto es importante exponer la “interculturalidad crítica” que articula Catherine Walsh, ya que ella indaga en los procesos de producción de conocimiento y elabora una propuesta para una pedagogía basada en el diálogo intercultural. En “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad” (2005), Walsh aborda las desigualdades de poder que están ligadas a “la organización del sistema-mundo moderno que, a la vez y todavía, es colonial” (Walsh, 2005, p. 41). La autora localiza la historia del conocimiento moderno y manifiesta que ésta tiene –además de un lugar– un cuerpo y un género. Con ello, describe al eurocentrismo como un fenómeno “local”. Para contrarrestar siglos de conocimiento colonial (local, pero universalizado), Walsh propone como ejemplo de interculturalidad epistémica el proyecto de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie) para explicar en qué consiste la interculturalidad crítica. El proyecto busca

“enfrentar y transformar los diseños coloniales que han posicionado el conocimiento de los pueblos indígenas como saber no moderno y local, al frente de la universalidad y no temporalidad del conocimiento universal.” (Walsh, 2005, p. 43).

Walsh pone énfasis en los conocimientos locales de pueblos racializados (ejemplos son las comunidades indígenas y afro con quienes ella trabaja), lo que yo resalto como un proyecto para fortalecer la memoria colectiva de dichos grupos a través de la pedagogía. Sin embargo, se trata de un proyecto complejo, ya que no busca anular a la modernidad, sino dialogar con su parte “salvable” (Dussel, 2015). Aquí, no sólo el diálogo es importante. Lo más relevante es la forma de llevar a cabo el diálogo entre saberes, tomando en cuenta el poder y las desigualdades históricas para evitar que un saber único anule una diversidad de saberes “otros”. Aquí reside la dificultad del diálogo intercultural crítico, el cual se diferencia de otros tipos de proyecto como el multiculturalismo, el pluriculturalismo o la interculturalidad diseñada desde el poder, en donde las dinámicas de la modernidad terminan por absorber a todos aquellos “otros” con quienes pretendía dialogar. Por ende y, volviendo al tema de este ensayo, la forma de manejar las relaciones de poder para llevar a cabo el diálogo (utilizando la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica (Walsh, 2010, p. 93)) sería el aspecto más importante para transformar los procesos ligados a la formación de la memoria colectiva. Un monólogo disfrazado de diálogo no logra llevar a cabo transformaciones en las formas de recordar y producir conocimientos. Por el contrario, un diálogo intercultural crítico –en donde el empoderamiento de los espacios subalternos y el diálogo se den de forma simultánea– tendría el potencial de transformar las representaciones hegemónicas (estáticas) en favor de formas “otras” de generar memoria(s) colectiva(s).

A manera de conclusión: reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en México

Quisiera vincular las reflexiones de este ensayo con el contexto de México y, específicamente, con la enseñanza de la historia. En “Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria” (2012), Arteaga y Camargo plantean el debate interno sobre: ¿qué contenidos deben enseñarse? y ¿cómo? ¿con qué metodologías? Esto hace alusión a los debates que se han llevado a cabo, sobre todo en los Estados Unidos, sobre el “canon”; se trata de debates que son inseparables de la política y que muestran las fricciones con las representaciones oficiales de la historia. ¿Qué contenidos se van a enseñar en las escuelas? ¿Los oficiales o aquellos ligados a proyectos de investigación histórica? ¿Qué materiales van a representar la identidad nacional? ¿Se va a enseñar con fuentes primarias? ¿A través de la reflexión o de la memorización? ¿Qué sentido tienen los contenidos y los métodos de la materia de historia para la formación de una conciencia y de una memoria colectiva? ¿Cómo influye esto en los procesos de construcción de identidad?

En el sentido de lo planteado por Arteaga y Camargo (2012), desde un enfoque interdisciplinario y en un esfuerzo por contrarrestar el monólogo del discurso hegemónico en torno al Estado-Nación, quisiera proponer tres ejes de reflexión para descentrar este discurso a través de un diálogo con espacios que, si bien son constitutivos del espacio nacional, no están representados en el curriculum escolar. Más allá, son periféricos en una historiografía que parte de un nacionalismo metodológico y su recepción es poco productiva o incluso distorsionada cuando aparecen en el debate público.

El primer eje consistiría en entrar en diálogo con la historia de los pueblos indígenas tanto dentro del Estado-Nación mexicano como desde el tiempo presente. Esto conllevaría necesariamente un enfoque interdisciplinario entre la historia, la antropología y la pedagogía, entre

otras disciplinas. Aquí, es importante dar voz y abrir un diálogo con los pueblos mismos –los cuales, normalmente, se han representado como inmóviles y pasivos– para de esta forma dialogar con sus percepciones y propuestas actuales. En el campo de la pedagogía, sería necesario dialogar con la historia, estado e instituciones de la educación intercultural en México así como con el diseño (currículas y métodos) de la misma. Más allá, esto comprende valorar y reflexionar sobre el impacto epistémico de estos diálogos. Por ejemplo, mucho se ha investigado y escrito sobre el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y sobre las mujeres dentro de dicho movimiento; sin embargo, falta poner en relieve el impacto político y epistémico que sus voces han tenido en los temas de justicia social y el feminismo. Un verdadero desafío sería escuchar las voces de mujeres indígenas que desde hace décadas han articulado una fuerte crítica hacia el feminismo occidental y elaborado propuestas desde localidades, culturas y experiencias concretas. Por ejemplo, se han articulado propuestas sobre la “paridad” que nada tienen que ver con la emancipación del movimiento feminista en occidente (Marcos, 2017). En este sentido, los aportes al tema del género y de distintas concepciones de ello desde la otredad, son enormes⁵⁶. Este eje teórico y político es muy importante tanto para la disciplina histórica, como para la enseñanza de la historia.

Un segundo eje sería visibilizar el tema de la anexión de los territorios del norte de México por parte de los Estados Unidos en la primera mitad del siglo XIX pero, más allá de los datos formales, indagar en el devenir de aquella sociedad mexicana a quien “la frontera cruzó”. Es importante entrar en diálogo con la historia de los mexicano-americanos y con los chicanos, con su producción literaria y las fechas clave de su identidad histórica –como por ejemplo la Batalla del Álamo en 1836. Aquí la producción literaria, teórica e histórica es enorme e indispensable para entender la historia y geopolítica de América del Norte. ¿Cómo comprender a una comunidad “mexicana” que, en los Estados Unidos

56 Aquí es muy importante el trabajo de Sylvia Marcos, ya que ella analiza el género en el contexto mesoamericano – tanto en el sentido histórico como el contemporáneo. Ver Marcos 2008 y 2017.

es caracterizada como “migrante” pero que –paradójicamente– nunca cruzó la frontera? Este hecho de “haber sido cruzada por la frontera” ofrece perspectivas teóricas imprescindibles para el estudio de los Estados-Nación y su relación con el racismo estructural. Más allá, se trata de un tema histórico-social que sufrió un doble negación: por un lado, fue olvidado en México; por el otro, fue oprimido / subelternizado en los Estados Unidos. Paradójicamente, este tema concerniente a la frontera norte es parte constitutiva de la historia de ambas naciones.

Por último, me parece necesario abordar la historia de los países centroamericanos también como constitutiva e inseparable de la historia de la nación mexicana. Tener conciencia de la “frontera sur” es tan importante como una conciencia de la “frontera norte”. Entrar en diálogo con esta parte de la historia y geografía alentaría propuestas para entender los fenómenos migratorios del pasado y de la actualidad. Una conciencia crítica de la frontera sur y el lugar geopolítico de la Nación Mexicana es necesaria para reflexionar críticamente sobre sentimientos nacionalistas y el fenómeno del racismo estructural –que pueden conducir a la exclusión de grupos que hoy en día se encuentran en busca de ayuda humanitaria.

Los tres ejes mencionados son una propuesta general para “re-pensarnos” y elaborar programas educativos para “recordarnos” de manera crítica. Se trata de una perspectiva de ver formas concretas de la memoria colectiva (en concordancia con localidades y contextos) y abrir posibilidades para el diálogo entre ellas. El objetivo es poner en relieve espacios memóricos subalternos que no han tenido visibilidad dentro del marco de una historiografía oficial o política de representación del Estado-Nación mexicano, para contrarrestar el poder de memorias abstractas que actualmente se encuentran en crisis.

Bibliografía consultada

Anderson, B. (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London. New York: Verso.

Assmann, J. (2007). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Verlag C.H. Beck.

De Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.

Dussel, E. (1994). *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Bolivia: Plural Ediciones.

Dussel, E. (2009). Meditaciones Anti-Cartesianas: Sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. En: R. Grosfoguel (comp.), *Pensar Decolonial*. (p. 13). Caracas: Fondo Editorial la Urbana.

Dussel, E. (2015). Agenda para un diálogo inter-filosófico Sur-Sur. En *Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad* (p. 81). México, D.F.: Akal

Freire, P. (2012) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Glissant, E. (1990). *Poétique de la relation*. Paris: Gallimard.

Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Halbwachs, M. (1991). *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Sinzheim: Suhrkamp.

Marcos, S. (2017). Las mujeres indígenas cuestionan... y se cuestionan. En *Cruzando Fronteras. Mujeres Indígenas y Feminismos Abajo y a la Izquierda*. (p. 100). Santiago de Chile: Editorial Quimantú.

Marcos, S. (2008). Raíces epistemológicas mesoamericanas: la construcción religiosa del género. En: Sylvia Marcos (ed.). *Religión y Género. Enciclopedia Iberoamericana de Religiones* (p. 235). Madrid: Trotta.

Meza, A. (2019). El diálogo intercultural y el diálogo inter-filosófico sur-sur: dos propuestas desde América Latina. En: Muñoz Balcázar, Kelly Giovanna; et al (compiladores), *Manifestaciones políticas desde la movilización y los espacios simbólicos de poder cultural* (p. 329). Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Nora, P. (dir) (1992). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.

Nora, P. (1989). Between Memory and History: les lieux de mémoire". Translated by Marc Roudebush. In: *Representations* 26 (Frühjahr 1989), 7 -24.

Thiesse, A. (2010). L'histoire de France en Musée. Patrimoine collectif et stratégies politiques. In *Raisons politiques*, 37.10. S. 103-117.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. En *Signo y pensamiento*, 24, enero - junio 2005(46), 39 – 50.

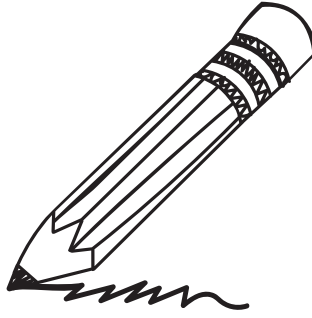
Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh (Edits.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (p. 75). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Bibliografía electrónica

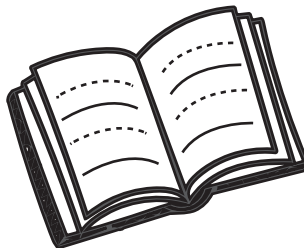
Arteaga, B. y S. Camargo (2012). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. Recuperado el 19 de noviembre de 2018 de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf

Meza, A. (2015). *The Museumization of Migration in Paris and Berlin. An Ethnography*. Tesis doctoral defendida el 05 de febrero de 2015 en la *Humboldt Universität zu Berlin*. Recuperado el 10 de febrero de 2019 de <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/17791/meza-torres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nora, P. (2010), Lettre ouvert de Pierre Nora à Frédéric Mitterrand sur la Maison de l'histoire de France. In *Le Monde*. Recuperado el 10 de febrero de 2019 de 01 de julio de 2013 de http://www.lph-asso.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=157%3Alettreouverte-de-pierre-nora-a-frederic-mitterrand-sur-la-maison-de-lhistoire-defrance&catid=53%3Aactualites&Itemid=170&lang=fr



CONSIDERACIONES FINALES



Consideraciones finales

La historia de la educación en México aún tiene muchos temas en espera de ser investigados. El acercamiento a nuevos objetos de estudio ha permitido ampliar el conocimiento sobre el pasado educativo, un pasado que está compuesto por una pluralidad de acontecimientos que cuentan con diferentes “estructuras, procesos, sincronías y diacronías” (Galván, 2003, p. 21). Esto hace que la educación, los procesos educativos y todos los elementos que se derivan de ello, sean objetos de estudio complejos y diversos –algo que los historiadores de la educación han comprendido muy bien. Las historias que desde hace tres décadas se reconstruyen no son historias de los grandes acontecimientos (o producto de nacionalismos monolíticos), sino que son, más bien, historias y narrativas particulares, regionales o de vida cotidiana; pero que, sin duda, forman parte de un entramado amplio y, como hemos dicho, complejo. Se trata de historias descentradas, que han tomado en cuenta los no-lugares, las fronteras y las zonas liminales e incluso han elaborado narrativas desde estos espacios.

Los capítulos contenidos en este libro, son ejemplo de esta forma de escribir la historia, las autoras (Torres Alejo, Castañeda Mendoza, Arteaga Castillo y Meza Torres) se han adentrado en el análisis de objetos de estudio novedosos y para poder reconstruir esas historias, se han nutrido de la teoría y de metodologías derivadas de la interdisciplina, una consecuencia esperada ante los progresos y cambios en la historiografía a nivel internacional y que en México han sido aceptadas⁵⁷. La lectura de cada uno de estos textos permite comprender la mirada interdisciplinaria que las autoras han seguido y del diálogo constante que han sostenido entre la Historia con otras ciencias humanas tales como la Pedagogía, la Antropología o la Sociología.

57 Me refiero a la historiografía derivada de la escuela de los Annales, también a la historiografía inglesa y a la italiana.

La mirada y el trabajo interdisciplinario que las investigadoras tienen, posibilitó nuevos planteamientos y cuestionamientos hacia el pasado de determinados grupos sociales: mujeres, niñas indígenas, maestros. El quehacer histórico que en este libro se presenta, se ha desprendido de los lugares centrales de enunciación y desplazado hacia espacialidades y temporalidades distintas, recurriendo a la interdisciplina para construir nuevas y más nutridas narrativas.

Es pertinente mencionar que la diversidad de fuentes provenientes de los archivos históricos, ya sean estos públicos o privados, también ha contribuido al incremento de estas reconstrucciones e interpretaciones. La localización, revisión y estudio de estos materiales de primera mano lleva los historiadores a interesarse en “los conocimientos, los recuerdos, las prácticas, las normas, las formas de socialización, los elementos de la cultura material y simbólica” (Galván, 2003, p. 22). Lo mismo debe decirse acerca de la diversidad de los campos de conocimiento a los que se recurre para armar investigaciones interdisciplinarias; se trata de campos culturales, lingüísticos y geopolíticos cuyas fuentes teóricas y metodológicas deben ser aprehendidas en las lenguas originales (inglés, alemán, francés), de primera mano, para así comprender la circulación y transferencias de conocimientos de un campo a otro.

Todo lo que se ha argumentado en el párrafo anterior, también queda evidenciado en las reconstrucciones históricas que las autoras abordaron para cada caso de estudio. La documentación en la que se sustentan es rica y variada ya que no sólo recurrieron a fuentes de archivo, sino que también se apoyaron en bibliografía especializada.

En suma, las investigaciones que conforman cada uno de los capítulos de este libro están en sintonía con los elementos mencionados en las líneas anteriores: nuevos objetos de estudio, trabajos interdisciplinarios, fuentes primarias que antes no se habían utilizado y atención a campos de conocimiento fuera del hispanófono. El objetivo de las autoras que

participan en este libro ha sido, precisamente, tener ese acercamiento al pasado educativo para comprenderlo y explicarlo; pero, además, se han dado a la tarea de esbozar una perspectiva de investigación hacia el futuro y generar conciencia de territorialidades “otras”, de contacto o de frontera. Se trata de trabajos creativos que abren una ventana de la historia y que problematizan elementos conceptuales como la educación de las mujeres en el periodo colonial y la primera mitad del siglo XIX; la educación de las niñas indígenas durante el Porfiriato; la formación de los maestros a finales del siglo XIX y hasta la tercera década del siglo XX; a estos capítulos de carácter histórico se suma un texto de carácter teórico cuyo objetivo es el de explicar la importancia que tiene el uso de la memoria colectiva como elemento teórico-metodológico en la enseñanza de la historia.

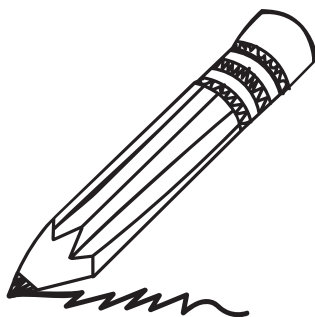
Cada capítulo da lugar al acercamiento y conocimiento de múltiples sujetos históricos, todos ellos involucrados en los diversos procesos educativos de las temporalidades que las autoras manejan. Para ello, han recurrido al rescate de fuentes primarias novedosas, todas ellas adecuadas y pertinentes para las problemáticas planteadas. Con estas fuentes, cada investigadora buscó responder a sus cuestionamientos, describir y explicar de manera original ciertos aspectos de nuestra historia de la educación que merecen ser abordados pero, además, en este libro las autoras se dieron a la tarea de estudiar a algunos grupos “sin historia” (mujeres, niñas indígenas, maestros, migrantes, minorías)⁵⁸ que con el devenir del tiempo han ido cobrando relevancia y están siendo visibilizados.

58 El término “sin historia” no significa que estos grupos sociales no tengan un pasado histórico, más bien hace referencia a que ciertos grupos como las mujeres, los niños o los maestros, no habían sido considerados como objetos de estudio en la historiografía que podemos considerar “tradicional”. Actualmente, la historiografía de la educación toma en cuenta a otros sujetos para hacerlos visibles y para considerarlos como parte de la Historia.

Los análisis sociales y culturales que en este libro se presentan son sin duda una notable aportación a la historiografía de la educación en México. Los temas aquí explorados no están agotados; como bien plantean las autoras, todavía hay muchas interrogantes por responder. Esperamos que estos capítulos despierten en otros investigadores de la educación el interés por acercarse a estos temas de estudio.

Bibliografía consultada

Galván. L., Quintanilla, S. y Ramírez C. (2003). *Historiografía de la educación en México*. México: Consejo Mexicano de la Investigación Educativa.



**DATOS
CURRICULARES
DE LAS
AUTORAS**



SOBRE LAS AUTORAS



Belinda Arteaga Castillo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8229-0042>

Obtuvo el doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Actualmente es Profesora de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, donde coordina el Cuerpo Académico “Historia de la Educación y Educación Histórica”; así como la opción de campo del mismo nombre. Es autora de libros de texto y de historia de la educación así como capítulos de libro y artículos publicados en México, España, Brasil, Uruguay, Colombia y Argentina.



Edith Castañeda Mendoza

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7371-2936>

Es Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, y Doctora en Humanidades, Línea en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Actualmente se desempeña como Profesora de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Es miembro de la Sociedad de Historiadores de las Ciencias y las Humanidades A. C. y de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH).



Andrea Meza Torres

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7005-9767>

Es Doctora en Antropología de Europa por parte de la Universidad Humboldt de Berlín (Humboldt Universität zu Berlin) y Magister Artium (M.A.) por parte de la Universidad Libre de Berlín (Freie Universität Berlin). De 2016 a 2018 realizó una Estancia Posdoctoral en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha sido docente en la Universidad Humboldt de Berlín (HU Berlin), así como en la Universidad Iberoamericana CDMX y en el CEIICH de la UNAM. Ha recibido becas por parte de la UNAM, del Colegio Franco-Alemán de Graduados, del Centre Marc Bloch Berlin, de la Universidad Humboldt de Berlín (Gleichstellungskommission der HU-Berlin) y del Servicio Alemán de Intercambio Académico - DAAD). Es autora de numerosos artículos científicos en alemán, inglés, francés y español sobre la representación de la migración en museos, epistemologías decoloniales y poscoloniales, racismo y colonialidad, memoria colectiva y diálogo interreligioso e intercultural. Desde septiembre de 2018 se desempeña como profesora en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Ciudad de México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT.



Andrea Torres Alejo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3940-8700>

Es Licenciada en Historia. Maestra y Doctora en Humanidades, Línea en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Es profesora de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco y parte del Cuerpo Académico “Historia de la Educación y Educación Histórica” de la Licenciatura en Pedagogía. Sus áreas de investigación son la Historia de la Ciencia en México en el siglo XX: las redes y sociedades científicas mexicanas y la Historia de la Educación en México: la instrucción femenina en el siglo XIX y XX; y el currículo científico en la enseñanza media superior y superior en México finales del siglo XIX y siglo XX. Ha publicado artículos y capítulos de libro y es miembro ordinario de la Sociedad de Historiadores de las Ciencias y las Humanidades, A. C. desde abril del 2013, y miembro permanente del Seminario “Aprendiendo Historia de la Ciencias” en la UAM-Iztapalapa.

La presente obra es un esfuerzo colectivo de académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, por acercarse al importante y complejo tema de la historia de la educación y, al mismo tiempo, de la reflexión sobre la utilidad de la enseñanza de la misma. Sin duda, por más que dicha temática haya sido no poco abordada, aún quedan espacios para la construcción de nuevas interpretaciones, de revisiones a las ya consagradas y del análisis de nuevos objetos de estudio.

El Cuerpo Académico “Historia de la educación y educación histórica”, pretende situar a los estudiantes de la licenciatura en pedagogía frente a la docencia desde una perspectiva historiográfica que les permita comprender a la misma como resultado de procesos históricos complejos que tienen su asiento en el pasado pero mantienen una relación dinámica con el presente y el futuro. Y, así mismo, dotarles de una serie de herramientas teórico/prácticas para diseñar estrategias de aprendizaje de la historia innovadoras que incluyan ejercicios con empleo de TIC y para espacios educativos virtuales.

La idea es conducir a los estudiantes que asuman esta opción de campo a través de un proceso de formación que contemple espacios de reflexión teórica pero también les brinde experiencias, conocimientos, habilidades y destrezas para desempeñarse adecuadamente en un contexto laboral. La formación que reciben los alumnos inscritos en esta opción se desarrolla a través de seminarios especializados que contemplan un trabajo teórico práctico alrededor de asuntos clave como la teoría de la historia, el trabajo en archivos, el análisis conceptual de fuentes históricas (primarias y/o secundarias), la educación histórica y el empleo de TIC's en el aprendizaje de la historia. Mención aparte, merecen los seminarios de tesis que responden a una propuesta innovadora para conducir a los estudiantes en sus primeras incursiones formales en la investigación educativa a la vez que inician y concluyen los trabajos orientados a la obtención del título de Licenciado en Pedagogía.

Esta propuesta fue construida a lo largo de varios años por la Dra. Belinda Arteaga y ha sido probada no sólo en licenciatura sino en maestría y doctorado en diversos contextos institucionales y hoy en día constituye una valiosa herramienta para garantizar no sólo la redacción de una tesis académicamente solvente sino la inmersión de los sujetos en el campo de la investigación educativa.



PARES EVALUADORES

Jorge Eduardo Moncayo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6458-4162>

Universidad Antonio Nariño

Marco Alexis Salcedo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0444-703X>

Universidad Nacional de Colombia, sede Palmira

Julián Zapata

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8888-1521>

Instituto de Química, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales,

Universidad de Antioquia

William Palta

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1888-0416>

Universidad de San Buenaventura- Cali

Alexander López Orozco

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0068-6252>

Universidad de San Buenaventura

Marco Chaves

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7226-4767>

Fundación Universitaria María Cano - Sede Medellín

Carolina Sandoval

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1576-4380>

Universidad de Boyaca

Kevin Alexis García

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8412-9156>

Universidad del Valle

Marco Alexis Salcedo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0444-703X>

Universidad Nacional de Colombia

Lucely Obando

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8770-2966>

Universidad Libre - Universidad de Sanbuenaventura Cali

Clara Mercedes Blanco Ospina

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8640-8175>

Unicatólica

Margareth Mejia Genez

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5142-5813>

Instituto de Educación digital del estado de Puebla

Jean Jader Orejarena

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0401-3143>

Universidad Autónoma de Puebla, México

Mauricio Guerrero Caicedo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6374-1701>

Director programa de Comunicación Universidad Icesi

Claudia Ximena Campo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5352-3065>

Universidad del Cauca

Este libro fue diagramado utilizando fuentes tipográficas
Minion Pro en sus respectivas variaciones a 12 puntos, y
Athelas para los títulos a 14 y 22 puntos.
Impreso en el mes de septiembre de 2019,
se imprimieron 100 ejemplares en los
Talleres de SAMAVA EDICIONES E.U.
Popayán - Colombia
2020

Fue publicado por la Facultad de Educación de la
Universidad Santiago de Cali.

La presente obra es un esfuerzo colectivo de académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, por acercarse al importante y complejo tema de la historia de la educación y, al mismo tiempo, de la reflexión sobre la utilidad de la enseñanza de la misma. Sin duda, por más que dicha temática haya sido no poco abordada, aún quedan espacios para la construcción de nuevas interpretaciones, de revisiones a las ya consagradas y del análisis de nuevos objetos de estudio.

El Cuerpo Académico “Historia de la educación y educación histórica”, pretende situar a los estudiantes de la licenciatura en pedagogía frente a la docencia desde una perspectiva historiográfica que les permita comprender a la misma como resultado de procesos históricos complejos que tienen su asiento en el pasado pero mantienen una relación dinámica con el presente y el futuro.

