



Revista  
**Mexicana**  
de la **Historia**  
**Educación**



Vol. 12, núm. 23, enero-junio de 2024  
ISSN 2007-7335 • DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i23>

*Imagen de portada:*

Ricardo Flores y alumnos de la Escuela Libre de Agricultura Emiliano Zapata el día de la clausura de cursos. 1928 (fotografía: Tina Modotti).

Fuente: INAH [Instituto Nacional de Antropología e Historia] (2024). Fototeca Nacional-INAH. [https://mediateca.inah.gob.mx/islandora\\_74/islandora/object/fotografia%3A468929](https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fotografia%3A468929)

*Dictaminadores de este número*

- Cirila Cervera Delgado (Universidad de Guanajuato)
- Aymara Flores Soriano (Escuela Nacional de Antropología e Historia)
- Marcelo Hernández Santos (Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas)
- Yolanda Francisca González Molohua (Universidad Veracruzana)
- Juana Idalia Garza Cavazos (Universidad Autónoma de Nuevo León)
- Ana María Del Socorro García García (Universidad Veracruzana)
- Freddy Javier Espadas Sosa (Universidad Pedagógica Nacional, Yucatán)
- Reynaldo Castillo Aguilar (Universidad Veracruzana)
- Julieta Arcos Chigo (Universidad Veracruzana)
- Maricarmen Cantú Valadez (Escuela Normal Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita)
- Martina Alvarado Sánchez (Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho)
- Adriana Adán Guadarrama (Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México [AEFCM])
- Verónica Méndez Andrade (Universidad Veracruzana)
- Rubén Darío Núñez Altamirano (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo)
- Francisco Alberto Pérez Piñón (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Laura Rangel Bernal (Universidad de Zacatecas)
- Emilia Recéndez Guerrero (Universidad Autónoma de Zacatecas)
- Izabela Tkocz (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Jesús Adolfo Trujillo Holguín (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Jorge Zacarías Prieto (Universidad Nacional Autónoma de México)

*Revista Mexicana de Historia de la Educación* (volumen 12, número 23, enero-junio 2024) es una publicación electrónica semestral editada por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Calle Avenida 1, número exterior MZ 13, Lt4, colonia Miguel Hidalgo, Ampliación Tlalpan, Ciudad de México, CP. 14250, <http://somehide.org>, correo electrónico [rmhe@somehide.org](mailto:rmhe@somehide.org)). Reserva de derechos al uso exclusivo: Certificado No. 04-2013-012513154200-203 del Instituto Nacional del Derecho de Autor; ISSN (electrónico): 2007-7335. DOI <https://doi.org/10.29351/rmhe>. Directora responsable: Dra. Stefany Liddiard Cárdenas. El contenido de los trabajos publicados es responsabilidad de cada autor y no representa el punto de vista de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los contenidos o imágenes de la publicación, incluido el almacenamiento electrónico, siempre y cuando sea para usos estrictamente académicos y sin fines de lucro, citando la fuente sin alteración del contenido y otorgando los créditos autorales.



Todos los contenidos de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

**Sociedad Mexicana de Historia de la Educación**

Revista incluida en los siguientes índices y portales especializados:





# Revista Mexicana de la Historia Educación



## Equipo editorial

### Directora

**Dra. Stefany Liddiard Cárdenas**

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México  
stefanyliddiard@gmail.com

## Integrantes del Comité Editorial

**Dra. Eugenia Roldán Vera**

DIE-CINVESTAV, México  
eugenia\_rolدان@yahoo.com.mx

**Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín**

Universidad Autónoma de Chihuahua, México  
jatrujillo@uach.mx

**Dra. Amalia Nivón Bolán**

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México  
anivon@upn.mx

**Dra. Ariadna Acevedo Rodrigo**

DIE-CINVESTAV, México  
aacevedo@cinvestav.mx

**Dra. María Esther Aguirre Lora**

Universidad Nacional Autónoma de México  
mariaestheraguirre@gmail.com

**Dr. Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos**

Instituto Superior de Ciencias de la Educación  
del Estado de México  
j\_alfonseca@yahoo.es

**Dr. Marco Antonio Calderón**

El Colegio de Michoacán, México  
marcoslike@gmail.com

**Dra. Alicia Civera Cerecedo**

DIE-CINVESTAV, México  
malixa44@hotmail.com

**Dra. Mónica Chávez González**

Escuela Nacional de Estudios Superiores,  
campus Morelia (UNAM), México  
mochago@hotmail.com

**Dra. María Teresa Fernández**

CIESAS-Occidente, México  
materesafdez@gmail.com

**Dra. Laura Giraudó**

Centro Superior de Investigaciones Científicas  
(CSIC), España  
anivon@upn.mx

**Dra. Lucía Lionetti**

Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina  
lionettilucia@gmail.com

**Dr. Luciano Mendes de FariaFilho**

Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil  
lucianomff@uol.com.br

**Dr. José Mendirichaga Dalzell**

Universidad de Monterrey, México  
jmendirichaga@udem.edu.mx

**Dra. Ana María de Oliveira Galvao**

Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil  
anamgalvao@uol.com.br

**Dra. Susie Porter**

University of Utah, Estados Unidos  
s.porter@utah.edu

**María del Mar del Pozo**

Universidad de Alcalá, España  
mar.delpozoandres@gmail.com

**Dra. Susana Quintanilla Osorio**

DIE-CINVESTAV, México  
quintanilla.susana@gmail.com

**Dra. Norma Ramos Escobar**

Universidad Pedagógica Nacional 241, México  
amronramos75@gmail.com

**Dra. Elsie Rockwell Richmond**

DIE-CINVESTAV, México  
elsierockwell@gmail.com

**Dra. Valentina Torres Septién Torres**

Universidad Iberoamericana, México  
valentinatorresseptien@gmail.com

**María Guadalupe García Alcaraz**

Universidad de Guadalajara, México  
mggarcia.alcaraz@gmail.com

## Consejo Asesor Internacional

**Luis Alfonso Alarcón Meneses**

Universidad del Atlántico, Colombia

**Alejandro Álvarez Gallego**

Universidad Pedagógica, Colombia

**Carmen Betti**

Università degli Studi di Firenze, Italia

**Rosa Bruno Jofré**

Queen's University, Canadá

**Marta María Chagas de Carvalho**

Universidade de São Paulo, Brasil

**Anne Marie Chartier**

Institut National de Recherche Pédagogique, Francia

**Antón Costa Rico**

Universidade de Santiago de Compostela, España

**Rubén Cucuzza**

Universidad de Luján, Argentina

**Marc Depaeye**

Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica

**Agustín Escolano Benito**

Universidad de Valladolid y Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), España

**Pilar Gonzalbo Aizpuru**

El Colegio de México, México

**Gabriela Ossenbach**

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

**Thomas. S. Popkewitz**

University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos

**Kate Rousmaniere**

Miami University, Estados Unidos

**Frank Simon**

Universiteit Gent, Bélgica

**Ruth Watts**

University of Birmingham, Reino Unido

**Mary Kay Vaughan**

Profesora Emérita Universidad de Maryland, Estados Unidos

**Antonio Viñao Frago**

Universidad de Murcia, España



# Revista Mexicana de la Historia Educación



ISSN 2007-7335

Vol. 12, núm. 23, enero-junio de 2024

DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i23>

## Sumario

### **Editorial**

Stefany Liddiard Cárdenas

#### **Las redes de colaboración en la investigación de la historia de la educación**

7-12

Collaboration networks in research on the history of education

Edgardo Fonseca Zúñiga

#### **La composición social de los estudiantes universitarios en Nicaragua: el caso de la Universidad Centroamericana (UCA) (1961-1986)**

13-39

The social composition of university students in Nicaragua: The Universidad Centroamericana (UCA) case (1961-1986)

Ingrid Ots

#### **Feminismo estatal en Ucrania soviética y la educación de mujeres en México posrevolucionario**

41-57

State feminism in Soviet Ukraine and the education of women in postrevolutionary Mexico

Blanca Estela Leyva Jurado y Jesús Ervey Mendoza Negrete

#### **La traductología en la educación. "L'esprit et l'eau" de Paul Claudel, confrontación traductiva: Rosario Castellanos y Miguel Ángel Flores**

59-76

Translatology in education. Paul Claudel's "L'esprit et l'eau" translation confrontation: Rosario Castellanos and Miguel Ángel Flores

Elvia Montes de Oca Navas

#### **Emociones y sentimientos que transmiten las imágenes y lecturas de algunos libros de la escuela socialista, analizados como elementos para el estudio de la historia**

77-99

Emotions and feelings transmitted by texts and images in some books of the Socialist school, analyzed as elements for the study of history

<p>Enrique Farfán Mejía  <b>“Ingenio”: análisis histórico de una habilidad del pensamiento</b>          “Wit”: Historical analysis of a thinking ability</p>	<b>101-120</b>
<p>DOSSIER  <b>TEMAS, PROBLEMAS Y ENFOQUES REGIONALES DE LA EDUCACIÓN, SIGLOS XIX Y XX</b>          Federico Lazarín Miranda</p>	
<p><b>Presentación</b>          Presentation</p>	<b>123-124</b>
<p>Blanca García Gutiérrez  <b>Manuel Payno: un constructor de múltiples saberes en México, siglo XIX</b>          Manuel Payno: a builder of multiple knowledge in Mexico, 19th century</p>	<b>125-141</b>
<p>Sarai Magali Reséndiz Tomas  <b>Aproximación a las instituciones de primeras letras de Querétaro, 1833-1850</b>          Approach to the institutions of first letters of Querétaro, 1833-1850</p>	<b>143-163</b>
<p>Elvia Lizbeth Cortés López  <b>El desarrollo del plan de Misiones Culturales en tres municipios de Chiapas, 1927</b>          The development of the Cultural Missions plan in three municipalities of Chiapas, 1927</p>	<b>165-186</b>
<p>Federico Lazarín Miranda  <b>Educación y economía en Cuautitlán, Estado de México, 1890-1970. Algunas líneas de investigación</b>          Education and economy in Cuautitlán, Estado de México, 1890-1970. Some research lines</p>	<b>187-208</b>
<p>Andrea Torres Alejo  <b>El Colegio de la Paz y la educación de la mujer mexicana, 1880-1910</b>          The Colegio de la Paz and the education of Mexican women, 1880-1910</p>	<b>209-229</b>
<p>Ana Margarita Ramírez Sánchez  <b>Por el desarrollo, la salud mental y física de la infancia mexicana: la labor nacional del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar de la SEP (1925-1944)</b>          For the development, mental and physical health of Mexican children: The national work of the SEP's Department of Psychopedagogy and School Hygiene (1925-1944)</p>	<b>231-249</b>

## Editorial

# Las redes de colaboración en la investigación de la historia de la educación

## Collaboration networks in research on the history of education

Stefany Liddiard Cárdenas\*  
*Directora editorial*

La investigación como proceso creativo puede ser individual o colaborativa. La colaboración implica trabajar en redes de investigación, donde académicos interactúan, comparten conocimientos y experiencias, y colaboran en proyectos conjuntos. Esto puede conducir a soluciones más innovadoras y exhaustivas, especialmente en áreas como la historia de la educación. Por ejemplo, al colaborar, pueden aprovecharse mejor los recursos y el tiempo, como el acceso a una mayor cantidad de bases de datos y archivos históricos relacionados con la educación. Además, las herramientas y recursos tecnológicos permiten que la investigación se realice de manera más eficiente y en tiempo real, incluso si los investigadores se encuentran en diferentes lugares geográficos. Claramente, estos avances incrementan también la visibilidad de la producción académica y al mismo tiempo permiten una conexión más accesible entre colegas, estudiantes o bien público en general.

La colaboración, en un sentido amplio, va más allá de simplemente reunirse, implica un intercambio constante y reflexivo que promueve la comprensión y el apoyo mutuo. Al trabajar juntos, los investigadores pueden abordar diversos aspectos de un tema, enriqueciendo así la investigación con diferentes perspectivas y enfoques interdisciplinarios e interinstitucionales. Un ejemplo concreto de colaboración exitosa es la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, la cual reúne a investigadores que radican en diferentes

\* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3234-4372>, correo electrónico: [stefanyliddiard@gmail.com](mailto:stefanyliddiard@gmail.com)

### Cómo citar este artículo:

Liddiard Cárdenas, S. (2024). Las redes de colaboración en la investigación de la historia de la educación. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(22), 7-12. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i23.603>



partes de México. Esta Sociedad fomenta el desarrollo de proyectos conjuntos, eventos académicos y publicaciones en colaboración, fortaleciendo así el campo de la historia de la educación.

Sin embargo, la colaboración al ser compleja también presenta desafíos, como coordinar las actividades de investigación y garantizar la integridad ética en la publicación de resultados. A pesar de estos desafíos, la colaboración efectiva puede conducir al éxito en la investigación, como se evidencia en el caso de los artículos presentados en este número 23 de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, los cuales son muestra del interés renovado en la historia de la educación en México y Nicaragua a través de la colaboración entre investigadores. Este número se compone de dos partes, la primera con los primeros cinco artículos de diferentes autores de los países mencionados y la segunda se conforma del dossier "Temas, problemas y enfoques regionales de la educación, siglos XIX y XX", que coordina Federico Lazarín Miranda.

En la primera parte se incluye el trabajo titulado "La composición social de los estudiantes universitarios en Nicaragua: el caso de la Universidad Centroamericana (UCA) (1961-1986)", de Edgardo Fonseca Zúñiga, en el cual examina la composición demográfica de los estudiantes en la Universidad Centroamericana (UCA) de Nicaragua durante un periodo de 25 años. Utilizando datos académicos y socioeconómicos recopilados por las autoridades de la universidad, se realizó un análisis estadístico para entender mejor la demografía estudiantil en ese periodo. Menciona que la UCA fue la primera institución de educación superior privada en Centroamérica y estuvo bajo la administración de la Compañía de Jesús. Los hallazgos principales del estudio indican que durante dicho periodo la matrícula estudiantil estuvo inicialmente concentrada en las áreas de Derecho y Administración, pero posteriormente se enfocó más en las Humanidades para la formación de docentes. A medida que la universidad se estableció, la mayoría de los estudiantes que ingresaron fueron hombres, procedentes principalmente de la región del Pacífico Central, donde se encuentra la capital, Managua. Estos estudiantes generalmente provenían de colegios privados y de hogares encabezados por comerciantes y profesionales con ingresos mensuales altos.

Por su parte, Ingrid Ots redacta "Feminismo estatal en Ucrania soviética y la educación de mujeres en México posrevolucionario"; la autora se centra en el análisis de los proyectos de emancipación de la mujer en el ámbito educativo en dos contextos históricos: la Ucrania soviética y México durante las primeras dos décadas después de la Revolución. El artículo busca identificar similitudes, diferencias y conexiones entre estos proyectos. Se enfoca en los discursos propagandísticos sobre las políticas educativas en ambas regiones durante las décadas de 1920 y 1930, los cuales estaban influenciados por las premisas utópicas del socialismo. Se discuten también los desafíos y resistencias que



enfrentaron estos proyectos, así como sus limitaciones inherentes. Además se profundiza en los efectos de estas políticas en la transformación del orden de género tradicional, así como en los principales procesos sociales de la época, como la industrialización y la racionalización de la vida doméstica.

Otro de los documentos, que lleva por nombre “La traductología en la educación. «L’esprit et l’eau» de Paul Claudel, Confrontación traductiva: Rosario Castellanos y Miguel Ángel Flores”, es un artículo de María Estela Leyva Jurado y Jesús Erbey Mendoza Negrete, quienes se enfocan en el análisis de las traducciones del poema “L’esprit et l’eau” de Paul Claudel, realizadas por Rosario Castellanos y Miguel Ángel Flores. El artículo busca explorar cómo la traductología, reconocida como una ciencia desde la década de 1970, ha influido en la investigación y la profesionalización del ejercicio de la traducción, especialmente en el ámbito educativo. El análisis se llevó a cabo utilizando la metodología propuesta por el teórico francés Antoine Berman. Se examinan las traducciones de Castellanos y Flores, destacando las diferentes aproximaciones a la traducción poética que presentan. El análisis se centra en tres dimensiones propuestas por Berman: la posición, el proyecto y el horizonte del traductor. La confrontación entre estas dos traducciones, una realizada por una traductora sin formación en traductología y la otra por un traductor con amplio conocimiento en estudios de traducción, busca extraer las soluciones y enfoques proporcionados por cada uno de ellos.

Otro de los artículos corresponde a Elvia Montes de Oca Navas, quien escribe “Emociones y sentimientos que transmiten las imágenes y lecturas de algunos libros de la escuela socialista, analizados como elementos para el estudio de la historia”, en el cual se analiza la serie de libros *Simiente*, escrita por el profesor Gabriel Lucio y dedicada a las escuelas rurales mexicanas durante la aplicación de la educación socialista durante el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934–1940). Se indica que el objetivo principal es examinar los contenidos de estos libros para comprender las emociones y sentimientos que pudieron haber sido provocados en los niños lectores. El supuesto planteado es que estas emociones y sentimientos no solo son objeto de estudio de la biología y la psicología sino también de la historia, ya que permiten comprender mejor una etapa significativa en la historia de la educación. A través del análisis de los contenidos de los libros, la autora busca identificar las emociones, sentimientos, pensamientos e ideas que pudieron haber sido generados en los alumnos–lectores.

El artículo “«Ingenio»: análisis histórico de una habilidad del pensamiento”, escrito por Enrique Farfán Mejía, tiene como objetivo principal explorar los antecedentes históricos del ingenio como una habilidad del pensamiento y su inclusión como contenido educativo. La tesis central del estudio sostiene que las habilidades individuales surgen de competencias sociales interindividuales, lo que significa que el ingenio como habilidad

del pensamiento se desarrolla a partir de la vida comunitaria. Para lograr este objetivo, el artículo realiza un análisis histórico del concepto de "ingenio", revisando las obras de Quintiliano del siglo I, la propuesta visionaria de Huarte en el siglo XVI, y las teorías de Gracián y Vico en los siglos XVI y XVII. Luego se examina la incorporación del ingenio como contenido escolar en el siglo XX. Finalmente, se establecen los vínculos entre las condiciones culturales y la enseñanza del ingenio.

Ahora bien, la segunda parte de este número parte se compone por el dossier "Temas, problemas y enfoques regionales de la educación, siglos XIX y XX", este se inicia con una presentación de Federico Lazarín Miranda, quien lo coordina e indica que el dossier es el resultado de la discusión y presentación de avances de investigación realizados por los miembros del Seminario de Historia Mundial que lleva el mismo nombre y que se ha llevado a cabo en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa desde el año 2021.

El primero de los textos que componen dicho dossier es el artículo "Manuel Payno: un constructor de múltiples saberes en México, siglo XIX", escrito por Blanca García Gutiérrez, con el objetivo de analizar la contribución de Manuel Payno como generador de conocimiento educativo a través de sus textos escolares, en particular el *Compendio de la historia de México para el uso de los establecimientos de instrucción pública de la República mexicana*, el cual fue utilizado en las escuelas primarias de la ciudad de México en las últimas décadas del siglo XIX. El texto escolar refleja la visión de un hombre moderno de su época, cuyo pensamiento liberal queda plasmado en la obra, así como las múltiples referencias que hace a la cosmovisión cultural de su tiempo de manera indirecta. Se destaca que su labor como autor de materiales educativos se vio influenciada por su faceta como escritor, la cual estaba alineada con la corriente del romanticismo de ese siglo.

El texto "Aproximación a las instituciones de primeras letras de Querétaro, 1833-1850", escrito por Sarai Magali Reséndiz Tomas, expone el análisis que realizó sobre las instituciones educativas de nivel primario en el estado de Querétaro durante el periodo de 1833 a 1850, justo después de la independencia de México. Indica que durante ese tiempo la población enfrentó diversos desafíos políticos y económicos que afectaron significativamente los procesos educativos. Explica también que en 1833 se establecieron normas específicas para regular la enseñanza en las escuelas de Querétaro a través de un decreto, lo que influyó en la cultura escolar y las prácticas educativas de la región. En el artículo la autora profundiza en las relaciones y prácticas escolares como manifestaciones culturales dentro de un contexto escolarizado, utilizando el análisis de la legislación y los métodos de enseñanza como herramientas para comprender mejor estos procesos. El texto se basa en elementos encontrados en el Archivo Histórico del Estado de Querétaro, con el objetivo de proporcionar al lector una visión más cercana de los procesos educativos en la entidad durante el citado periodo histórico.

Por su parte, el artículo "El desarrollo del plan de Misiones Culturales en tres municipios de Chiapas, 1927", escrito por Elvia Lizbeth Cortés López, aborda la llegada tardía de las Misiones Culturales a Chiapas. Se afirma que en 1927 se organizaron Institutos de Acción Social en los municipios de Huixtla, San Cristóbal de las Casas y Tuxtla Gutiérrez, eventos que atrajeron a profesores federales y estatales, así como a alumnos y pobladores locales y de los alrededores. Se trata de un estudio sobre educación rural, utilizando el análisis de los informes de trabajo enviados por los misioneros a la Secretaría de Educación Pública (SEP), los cuales se encuentran en el Fondo de dicha Secretaría del Archivo General de la Nación (AGN). Estos informes proporcionan detalles sobre los nombres de los especialistas, sus actividades, los materiales utilizados, los participantes y los desafíos enfrentados en Chiapas, una región con características particulares como una importante población indígena, una geografía difícil, el poder de los finqueros y la escasez de recursos.

Otro de los artículos que conforman el dossier es de Federico Lazarín Miranda, quien escribe "Educación y economía en Cuautitlán, Estado de México, 1890-1970. Algunas líneas de investigación", en el cual presenta elementos históricos que sirven como base para plantear líneas de investigación sobre la relación entre economía y educación en Cuautitlán, Estado de México, durante el periodo de 1890 a 1970. El texto se divide en tres partes principales: en primer lugar, se proporciona información sobre la ubicación geográfica e histórico-económica del municipio de Cuautitlán; en segundo lugar, se ofrece un panorama general de la instrucción en el Estado de México desde 1891 hasta 1970; por último, se describe y analiza la relación entre educación y economía en dicha entidad, así como el papel y la influencia social de la escuela en la comunidad. Para llevar a cabo el análisis de la relación entre educación y economía en Cuautitlán, el autor adoptó la metodología propuesta por Ramón Larrauri, quien realizó un estudio descriptivo desde la economía de la educación, en el cual determinó los índices de desarrollo económico y educativo en el México del siglo XX, además identificó patrones y tendencias entre las entidades del país, describiendo los niveles de distribución de la educación y su relación con el desarrollo socioeconómico.

Un artículo más lleva por nombre "El Colegio de la Paz y la educación de la mujer mexicana, 1880-1910", escrito por Andrea Torres Alejo, el cual trata sobre el estudio de la educación de las mujeres en el "Colegio de la Paz" durante el Porfiriato en México. El artículo analiza cómo las colegialas fueron instruidas y educadas formalmente, basándose en los conocimientos considerados apropiados para su género. Se explora la regulación educativa y la vida cotidiana dentro del colegio como mecanismo para mantener el orden social. Este estudio se enmarca dentro de la historia social de la educación y se enfoca en cuestiones educativas, así como en aspectos de la vida diaria. El objetivo es comprender cómo se percibía a las mujeres y cuál era la función social que se les asignaba en ese

contexto histórico. Se concluye que examinar, comprender e interpretar esta historia educativa contribuirá significativamente a la historiografía sobre la educación de las mujeres en el pasado.

Finalmente se encuentra el artículo "Por el desarrollo, la salud mental y física de la infancia mexicana: la labor nacional del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar de la SEP (1925-1944)", escrito por Ana Margarita Ramírez Sánchez, donde la autora examina el papel del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar (DPHE) de la Secretaría de Educación Pública como un esfuerzo estatal para mejorar la calidad de vida e instrucción de los niños en edad escolar en México durante el periodo de 1925 a 1944. Indica que el DPHE se estableció con el propósito de identificar y ayudar a los niños considerados "anormales", incluyendo aquellos con discapacidades físicas o mentales o desnutrición. Se les proporcionaron los recursos necesarios para mejorar su salud y facilitar su reintegración en el sistema educativo, adaptándose a sus capacidades individuales. El análisis se basa en la documentación del Departamento y en las memorias y boletines de la Secretaría de Educación Pública (SEP) durante el periodo mencionado. Desde la perspectiva de la historia de la educación, el artículo examina los desafíos y logros del DPHE durante sus primeras dos décadas de existencia, destacando cómo la labor de esa institución influyó en diversas acciones, mentalidades y regiones de México.

Como se puede observar, este número ofrece una mirada detallada y variada sobre aspectos cruciales de la educación en diferentes contextos y periodos de la historia de México y Nicaragua. Cada artículo ofrece una perspectiva única y enriquecedora. Juntos, ejemplifican la investigación colaborativa a través de redes, y al mismo tiempo estos trabajos invitan a reflexionar sobre la educación y su impacto en las sociedades a lo largo del tiempo, por lo que invitamos a la lectura de este conjunto de estudios, el cual representa una valiosa contribución al entendimiento de la compleja historia educativa.

# La composición social de los estudiantes universitarios en Nicaragua: el caso de la Universidad Centroamericana (UCA) (1961-1986)<sup>1</sup>

The social composition of university students in Nicaragua:  
The Universidad Centroamericana (UCA) case (1961-1986)

Edgardo Fonseca Zúñiga\*

## Resumen

Este trabajo analiza la composición del estudiantado de la Universidad Centroamericana (UCA) de Nicaragua entre los años de 1961 y 1986. Para lograrlo se aplicó un análisis estadístico sobre datos académicos y socioeconómicos recopilados por las mismas autoridades universitarias. La UCA fue el primer centro de educación superior privado de Centroamérica, siendo administrado por la Compañía de Jesús. Las principales conclusiones apuntan a que la matrícula en este periodo se concentró primero en carreras de Derecho y Administración y posteriormente en Humanidades para la formación de docentes. Conforme se consolidaba la nueva universidad ingresó una mayoría de estudiantes varones, provenientes de la región Pacífico Central (donde se ubica la capital Managua), graduados de colegios privados y de hogares encabezados por comerciantes y profesionales que presentaban un ingreso mensual alto.

**Palabras clave:** Universidad, enseñanza superior, estudiante universitario, enseñanza privada, estratificación social.

\* Docente e investigador de la Sede del Sur de la Universidad de Costa Rica (UCR) desde el año 2017 hasta la actualidad. Licenciado en Historia por la Universidad de Costa Rica (UCR) y estudiante de la Maestría de Historia Centroamericana de la UCR. Ha impartido cursos de historia de la cultura, historia de Costa Rica e historia de la educación. Ha desarrollado proyectos como investigador principal en historia de la educación e historia de Centroamérica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6347-7533>, correo electrónico: [edgardo.fonseca@ucr.ac.cr](mailto:edgardo.fonseca@ucr.ac.cr)

<sup>1</sup> Este artículo forma parte del proyecto C2147 "La Universidad Centroamericana (UCA): análisis de su papel dentro de la transformación cultural y política en Nicaragua (1960s-1980s)", adscrito a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica (UCR) y con la Sede del Sur de la UCR como unidad ejecutora.

Cómo citar este artículo:

Fonseca Zúñiga, E. (2024). La composición social de los estudiantes universitarios en Nicaragua: el caso de la Universidad Centroamericana (UCA) (1961-1986). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(23), 13-39. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i23.501>



## Abstract

*This research analyzes the composition of the student body of the Universidad Centroamericana (UCA) of Nicaragua between the years of 1961 and 1986. To achieve this, a statistical analysis was applied on academic and socioeconomic data collected by the same university authorities. The UCA was the first private higher education center in Central America, being administered by the Society of Jesus. The main conclusions point to the fact that enrollment in this period was concentrated first in Law and Administration careers and later in Humanities for teacher training. As the new university consolidated, a majority of male students entered, coming from the Central Pacific region (where the capital Managua is located), graduates of private schools and households headed by merchants and professionals who had a high monthly income.*

**Keywords:** *University, higher education, university student, private education, social stratification.*

## Introducción

Después de la Segunda Guerra Mundial inició una importante expansión y diversificación del capitalismo en Centroamérica. El Estado fue protagonista de esta modernización al aumentar su participación ofreciendo servicios públicos como financiación, educación, salud, agua potable, energía e infraestructura (Bataillon, 2008).

El aumento demográfico, el proceso de urbanización y el acceso creciente de personas a educación secundaria dio como resultado una presión cada vez mayor para ingresar a la universidad. Junto a esto el modelo económico desarrollista, patrocinado por Estados Unidos, impulsó la industrialización, la diversificación productiva, la expansión de servicios públicos y la integración regional por medio del Mercado Común Centroamericano (MCCA). Esto planteó nuevos perfiles profesionales necesarios para cubrir la demanda generada por esta expansión capitalista (Molina, 2016).

Ante este panorama los centros de educación superior estatales impulsaron una serie de políticas conjuntas al aglutinarse en el Consejo Superior Universitario de Centroamérica (CSUCA), fundado en 1948. Este proyecto contó con el decisivo apoyo de misiones internacionales patrocinadas por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el gobierno de Estados Unidos y las distintas agencias de cooperación estadounidenses como la Fundación Rockefeller, la Fundación Carnegie y la Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID), además de trasladar un papel fundamental a los Estados como protagonistas de la financiación y expansión de los centros universitarios (Murillo y Arango, 2023).

A partir de la década de 1960 estos esfuerzos se concretaron con la aprobación del primer Plan para la Integración Regional de la Educación Superior de Centroamérica (PI-RESC I), el cual buscó sintonizar un mismo modelo universitario en toda la región. Este se caracterizó por ser autónomo, público, humanista, departamentalizado y concentrado en ciudades universitarias en las capitales centroamericanas (Avendaño, 2018; Murillo y Arango, 2023).

En este contexto se aprobaron para las universidades del istmo los Estudios Generales, una serie de cursos básicos de Ciencias y Humanidades obligatorios para todos los estudiantes, en los cuales se estudia y critica la realidad nacional. Esto permitió el análisis en las aulas centroamericanas de escuelas de pensamiento como el marxismo, el estructuralismo y la teoría de la dependencia. Además se inició una expansión en la matrícula universitaria que permitió la entrada de alumnos provenientes de clases populares y zonas rurales, lo que aumentó la base social del estudiantado (Chavarría, 2012).

Estos elementos, combinados con el ambiente revolucionario latinoamericano impulsado por el triunfo de la Revolución cubana en 1959, tuvieron gran influencia en el aumento significativo de la radicalización de amplios sectores del movimiento estudiantil centroamericano. Posturas simpatizantes con la izquierda antiimperialista empezaron a escalar hasta vislumbrar la opción revolucionaria armada como mecanismo válido para transformar a la sociedad (Chaves, 2021; Martínez, 2016; Pérez, 2014).

Particularmente para el caso de Nicaragua, el movimiento estudiantil se ubicó en la "oposición desleal" al régimen somocista. En 1944 y 1959 protagonizaron manifestaciones en contra del gobierno, por lo cual fueron víctimas de represión por parte de la Guardia Nacional. En la década de 1960 la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN) se convirtió en un importante centro de reclutamiento para organizaciones universitarias, como el Frente Estudiantil Revolucionario (FER), que posteriormente formarían parte del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) (Rocha, 2019; Rueda, 2019).

Dentro de este contexto, y con el escenario de la Guerra Fría de fondo, la Iglesia católica y los grupos conservadores centroamericanos iniciaron la fundación de universidades privadas como estrategia para contrarrestar la politización de los centros estatales, además de utilizarlas como plataformas para promocionar su sistema de valores y su posicionamiento claramente anticomunista entre la juventud. De esta manera se creó la UCA en Nicaragua en 1960, la Universidad Rafael Landívar en Guatemala en 1961 y la UCA José Simeón Cañas en El Salvador en 1965, administradas por la Compañía de Jesús y con la participación de grupos de intelectuales y padres de familia católicos en su fundación (Alvarado, 2010; Doggett, 2001; Medrano y Albizúres, 2001).

En el caso específico de la UCA de Nicaragua, esta fue creada como un proyecto cultural del Partido Conservador y la intelectualidad conservadora agrupada en la ciudad

de Granada, presentándose como una alternativa a la politizada UNAN. Su referente inmediato es el jesuita Colegio Centroamérica,<sup>2</sup> creado en 1919 dentro del proceso de fundación de colegios católicos realizado durante la Restauración Conservadora (1911-1927) (Rodríguez, 2005). La Asociación de Ex Alumnos del Colegio Centroamérica (ECCA) fue la organización encargada de gestionar todo lo necesario para la creación de la primera universidad privada nicaragüense, contando entre sus miembros a importantes intelectuales como los poetas Pablo Antonio Cuadra y José Coronel Urtecho, miembros del nacionalista Movimiento Vanguardia (Alvarado, 2010).

La fundación de la UCA se logra en 1960 y contó con la cooperación del gobierno de Luis Somoza Debayle, la Alianza para el Progreso, el pueblo católico alemán y la iniciativa privada nicaragüense. Además se afilió a la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC) y a la Organización de Universidades Católicas de América Latina (ODUCAL) (UCA, 1970b).

La institución nació con un claro compromiso de vincular el sistema de valores católico con la promoción del nacionalismo, el desarrollismo y el anticomunismo. En palabras de Coronel Urtecho, durante el discurso de inauguración de la UCA, esta institución debía fomentar el cristianismo en los cuadros profesionales del país para salvarlos del ateísmo comunista a la vez que humanizaba al materialismo capitalista (Coronel, 1961).

Con el pasar del tiempo, hacia la década de 1970 y con la influencia de Vaticano II y la segunda Conferencia General del Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM) en Medellín, el discurso de esta universidad transitó hacia un cristianismo con mayor compromiso social. Sin abandonar la visión desarrollista, las autoridades de la UCA ahondaron en la misión transformadora del cristianismo dentro del contexto de pobreza y desigualdad existente en Nicaragua. Después de 1979, con el triunfo sandinista, la UCA abrazó el proyecto revolucionario y la política educativa de la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional (JGRN). Incluso uno de sus rectores, Juan Bautista Arrien, afirmó que, de no sintonizar con los objetivos de la revolución, "la Universidad será aplastada por la fuerza misma de la revolución" (Arrien, 1980, 133).

El objetivo principal de este trabajo es analizar la composición del estudiantado matriculado en la UCA entre los años de 1961 y 1986 para visualizar, a través de este grupo, los principales cambios académicos y socioeconómicos sufridos por esta institución desde su fundación dentro del régimen somocista hasta el proceso revolucionario y el inicio del gobierno sandinista.

---

<sup>2</sup> Una descripción precisa del Colegio Centroamérica durante la segunda mitad de la década de 1930 se encuentra en el segundo tomo de las memorias de Ernesto Cardenal *Los años en Granada*.



Para lograr lo anterior primero se examinan aspectos académicos relacionados con el comportamiento de la población matriculada y graduada, considerando la distribución presentada por sexo y carrera. Seguidamente se estudian elementos socioeconómicos del alumnado, observando procedencia geográfica, oficio de los padres, ingreso mensual del hogar, condición de la vivienda, condición laboral y forma de costear los estudios.

Estos indicadores se consideran esenciales para comprender la dinámica de las instituciones de educación superior. Sibaja (2021) destaca cómo la construcción del perfil estudiantil es una herramienta vital para analizar el impacto social de la institución universitaria. Comprendiendo el origen social del estudiante se puede determinar el grado de libertad de la persona que aprende, el nivel de vinculación con su propio contexto y cómo su realidad es parte de la forma en la cual se apropia de los distintos saberes aprendidos.

Se utilizaron como fuentes los informes estadísticos realizados por la UCA entre 1967 y 1986. Estos fueron realizados por el Centro de Cálculos y Estadísticas de la Secretaría General de la universidad a partir de datos recopilados por las Facultades y departamentos, además de cuestionarios y boletas de censo entregadas por los estudiantes durante el proceso de matrícula (UCA, 1967, p. 3). Se aplicó un análisis estadístico a los datos contenidos en estos documentos, construyendo series estadísticas que muestran las continuidades, rupturas, relaciones y tendencias existentes entre las variables estudiadas (Briones, 1997).

Junto a esto se consultaron los informes del rector correspondientes a los años 1968 a 1973, además de discursos y artículos realizados por autoridades e intelectuales de la UCA durante el periodo en estudio. Así se obtienen datos que permiten contextualizar la información estadística analizada.

Este trabajo busca sintonizarse con investigaciones previas realizadas para la región centroamericana que analizan la composición social del estudiantado universitario y así determinan quiénes se beneficiaron con las políticas de expansión educativa aplicadas desde la segunda posguerra y hasta inicios del siglo XXI en la región (Calderón, 2011; Marquina de Reyes y García de Gonzáles, 2017; Molina, 2015; Tobar, 2011; Tünnermann, 2008).

Estos trabajos llaman la atención sobre la estrecha relación entre la sociedad, la política y el sistema educativo. De esta manera concluyen que las políticas públicas sobre educación superior responden directamente al modelo productivo puesto en práctica en Centroamérica desde la década de 1950. La aplicación del desarrollismo implicó una expansión de los servicios universitarios, en especial su matrícula. Con la crisis de este modelo en la década de 1980, provocada por el conflicto armado y las políticas neoliberales, se reorientaron los esfuerzos hacia cubrir las demandas del mercado y se expandió la educación superior privada. En todo caso, dicha ampliación de la cobertura universitaria no se tradujo en una democratización inmediata, pues siguen existiendo diferencias claras en el acceso a este tipo de educación determinadas por sexo, procedencia geográfica, etnia y clase social.

Lo anterior apunta hacia un debate sobre la democratización o la masificación en la educación superior de la región, pues la mayor entrada de alumnos no significa que estos tengan las mismas condiciones ni oportunidades dentro del sistema universitario (Mendiola, 1989). Esto cuestiona el papel de la educación como una herramienta de ascenso social y coloca en discusión su rol como reproductor del orden imperante, brindado ventajas a las clases que ya se benefician del sistema (Rodríguez y Artavia, 2021).

## **Características académicas de la población estudiantil de la UCA**

En 1965 Lorenzo Diez Calaibuig, secretario técnico de la UCA, realizó un balance sobre los primeros cinco años de vida de la institución. A su juicio,

La presencia de la Universidad Centroamericana a través de sus Facultades, Escuelas y Centros será decisiva en un futuro inmediato en el Derecho y la Educación Media, en la Industria, el Comercio y el Campo [sic]. Estamos seguros que esta presencia será determinante en ese mañana mejor que todos anhelamos [Diez, 1965, p. 7].

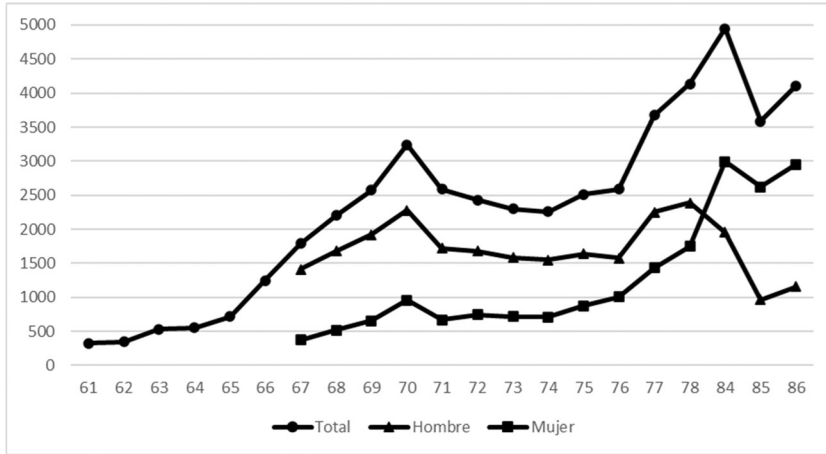
En contraste, en 1980 se realizó el “Seminario político educativo sobre Sandino, el sandinismo y sus proyecciones en la determinación del proceso educativo” en las instalaciones de la UCA. Juan Bautista Arrien, quien fuera rector de la institución, afirmaba en dicha actividad que la universidad debía colaborar con la revolución siendo la formadora “ideológica y técnica de los recursos requeridos para responder a todas las demandas sociales y humanas de todo el pueblo nicaragüense” (Arrien, 1980, p. 133).

Lo anterior muestra cómo la oferta académica de la UCA buscó sintonizar con los requerimientos políticos del momento. Durante el somocismo intentó seguir las exigencias del modelo desarrollista creando los cuadros necesarios principalmente para impulsar la diversificación productiva; en tanto después del triunfo de la revolución la UCA buscó ser un espacio para entrenar a los cuadros precisos para echar a andar el proyecto revolucionario sandinista.

Con este panorama de fondo, el principal objetivo de esta sección es examinar el comportamiento de la población estudiantil y los graduados producidos por la UCA entre el somocismo de las décadas de 1960 y 1970 y el proyecto revolucionario de la década de 1980.

Lo primero a considerar es la cantidad de estudiantes matriculados durante este periodo, información que se expone en la Figura 1.

Figura 1.  
 Universidad Centroamericana (UCA).  
 Total de matrícula por sexo, 1961-1986.



*Fuente:* Elaboración propia a partir de UCA, Datos estadísticos, curso 1967-68 cuadro II; Facultades, curso 1968-69 cuadro 1, cuadro 5; curso 1969-70 cuadro 6, cuadro 9; Informe estadístico, curso 1970-71 cuadro 1, p. 13, cuadro 3, p. 15; curso 1971-72 cuadro 1, p. 13, cuadro 2, p. 14; curso 1972-73 cuadro 1, p. 15, cuadro 3, p. 17; curso 1973-1974 cuadro 1, p. 27, cuadro 3, p. 29; curso 1974-1975 cuadro 1, p. 25, cuadro 4, p. 28; curso 1975-1976 cuadro 1, p. 23, cuadro 6, p. 28; curso 1976-77 cuadro 1, p. 27, cuadro 2, p. 28; curso 1977-78 y curso 1978 cuadro 1, p. 27, cuadro 12, p. 41; curso 1985 pp. 2 y 11; curso 1986 cuadro 2, p. 3, cuadro 10, p. 12.

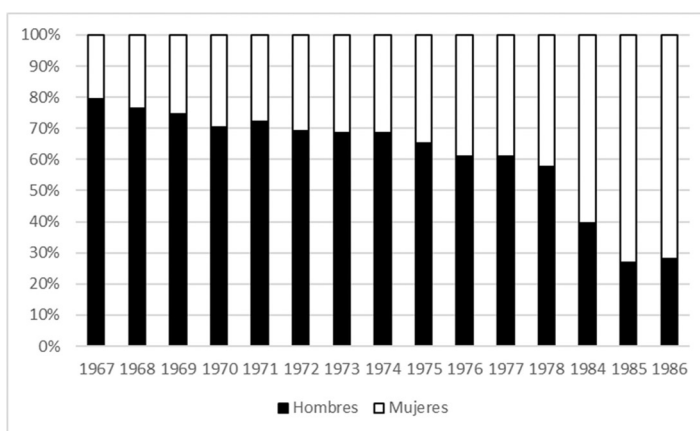
El primer elemento para destacar es el crecimiento que presentó la matrícula desde la inauguración de la UCA. Desde 1965 a 1970 se observa un incremento que muestra cómo este proyecto educativo se consolidó durante la segunda mitad de la década de 1960. Esta situación colocó presión en las autoridades de la UCA para mejorar las condiciones de la universidad, tanto en su planta física como en su cuerpo docente, pues en 1969 afirmaban que “buscamos la enseñanza para el mayor número de nicaragüenses”, comprendiendo que “si llegan a aprender queremos enseñarles con eficiencia” (UCA, 1969b, p. 20). Para 1970 se creó la Dirección de Estudiantes, con el fin de atender las demandas de esta población creciente ofreciendo servicios de orientación, atención psicológica y coordinando el movimiento estudiantil con las autoridades universitarias (UCA, 1970b, p. 162).

Aunque hubo una disminución al iniciar la siguiente década, explicada en parte por el terremoto de Managua de diciembre de 1972 y su impacto en la infraestructura de la UCA, la cantidad de alumnos volvió a repuntar al finalizarse el periodo.

Los datos se pierden entre 1979 y 1983 como consecuencia directa de la insurrección contra Anastasio Somoza García y el reacomodo del nuevo gobierno. La información que sobrevive de la década de 1980 muestra dos elementos importantes: primero, el año de 1984 presenta la mayor cantidad de estudiantes, lo que puede interpretarse como un indicador del éxito de la política de universalización educativa del gobierno sandinista (Arnové, 1994); segundo, la caída reportada en 1985 y 1986 fue una consecuencia directa de la guerra de la Contra y la crisis política del gobierno revolucionario.<sup>3</sup> Aun así, la UCA logró mantener a una cantidad de estudiantes superior a la reportada una década antes, con lo cual el crecimiento de este centro de estudios logró sostenerse durante la época revolucionaria.

Los datos referidos a la distribución por sexo de estos estudiantes se ahondan en la Figura 2.

Figura 2.  
Universidad Centroamericana (UCA).  
Distribución porcentual de estudiantes según sexo, 1967-1986.



*Fuente:* Elaboración propia a partir de UCA, Datos estadísticos, curso 1967-68 cuadro I; Sexo, curso 1968-69 cuadro 5; curso 1969-70 cuadro 9; Informe estadístico, curso 1970-71 cuadro 3, p. 15; curso 1971-72 cuadro 2, p. 14; curso 1972-73 cuadro 3, p. 17; curso 1973-1974 cuadro 3, p. 29; curso 1974-1975 cuadro 4, p. 28; curso 1975-1976 cuadro 6, p. 28; curso 1976-77 cuadro 2, p. 28; curso 1977-78 y curso 1978 cuadro 12, p. 41; curso 1985 p. 11; curso 1986 cuadro 10, p. 12.

<sup>3</sup> Durante la década de 1980 se movilizó una fuerza paramilitar fragmentada en varios grupos opositores al gobierno revolucionario sandinista. Por este motivo fueron apodados con el término genérico de "La Contra", al ser contrarrevolucionarios. Se agruparon en la región fronteriza de Honduras y Costa Rica, recibiendo apoyo en armas y logística primero de militares argentinos y después del gobierno de Estados Unidos. El periodo de guerra abierta entre la Contra y el ejército sandinista es conocido como "La guerra de la Contra" y supuso un enorme desgaste político, económico y social para Nicaragua (Rueda, 2021).

Combinando los datos de las figuras 1 y 2 se muestra que, desde su fundación y hasta el final de la década de 1970, la UCA fue un espacio marcadamente masculino, aunque conforme la institución se fue consolidando y la matrícula aumentó, permitió una entrada cada vez mayor de mujeres.

Este aumento llevó a las autoridades a la creación de residencias estudiantiles “para señoritas” que tenían “verdadera necesidad de un ambiente de familia y de comodidad relativa para el estudio” (UCA, 1969b, p. 103). El rector manifestó que “la seguridad moral que gozan allí las jóvenes es indiscutible y los padres de familia pueden tener garantías ilimitadas de que sus hijas gozarán de respeto pleno” (UCA, 1969b, p. 104).

Lo anterior muestra las políticas de control sobre las juventudes realizadas en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX, utilizando como base los centros educativos (Meza y Moreno, 2020). En este caso particular se observa cómo se combina un servicio estudiantil con el control moral sobre las jóvenes cuyas familias les permitían trasladarse a estudiar.

Como se profundizará más adelante, el aumento en la presencia de mujeres reportado a partir de 1972 coincide con el aumento en la matrícula (y posterior graduación) del área de Humanidades y Ciencias, específicamente en las carreras de educación.

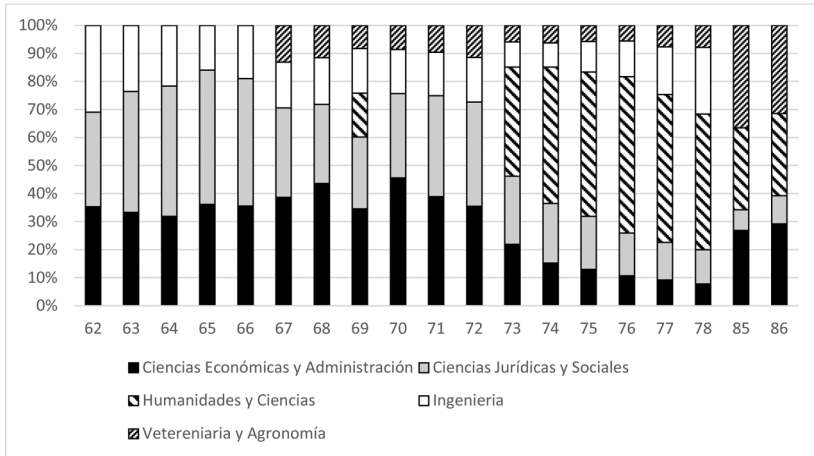
La disminución abrupta del porcentaje de hombres registrada en la década de 1980, cómo se consignó anteriormente, es una consecuencia directa de la guerra de la Contra, pues en esa época se aplicó el Servicio Militar Patriótico (SMP) que movilizó a los varones mayores de 16 años para combatir en defensa de la revolución (Rueda, 2021). Esto afectó considerablemente la matrícula, pues jóvenes en edad universitaria fueron obligados a suspender sus estudios para cumplir con su deber militar (CRESALC, 1988).

Lo anterior muestra que mientras se aplicó la política revolucionaria de puertas abiertas y universalización de la educación superior, como consecuencia de la guerra dicha política fue más aprovechada por mujeres, mismas que habían sido la minoría una década antes.

Las áreas del conocimiento en donde se concentró esta matrícula y la oferta académica brindada por esta universidad durante el periodo analizado se muestran en la Figura 3.

Como se mencionó líneas atrás, la UCA nació con un claro compromiso con el programa desarrollista somocista. Por lo tanto, su oferta se ajustó para fomentar los perfiles profesionales necesarios para llenar este modelo económico. Lo anterior se evidencia al observar que de 1962 a 1972 entre un 60 y un 85 por ciento de la matrícula se concentraba en carreras de Economía y Administración y Ciencias Jurídicas. Con esto la universidad en sus inicios impartió carreras relacionadas con negocios, fundamentales dentro de la expansión capitalista del momento, y Derecho, relacionada con un histórico prestigio social. La otra área importante fue Ingeniería, conexas con el proceso de industrialización experimentado por Nicaragua en ese periodo.

Figura 3.  
Universidad Centroamericana (UCA).  
Distribución porcentual de matrícula por área de conocimiento, 1962-1986.



*Fuente:* Elaboración propia a partir de UCA, Datos estadísticos, curso 1967-68 cuadro II; Facultades, curso 1968-69 cuadro 1, cuadro 5; curso 1969-70 cuadro 6, cuadro 9; Informe estadístico, curso 1970-71 cuadro 1, p. 13, cuadro 3, p. 15; curso 1971-72 cuadro 1, p. 13, cuadro 2 p. 14; curso 1972-73 cuadro 1, p. 15, cuadro 3, p. 17; curso 1973-1974 cuadro 1, p. 27, cuadro 3, p. 29; curso 1974-1975 cuadro 1, p. 25, cuadro 4, p. 28; curso 1975-1976 cuadro 1, p. 23, cuadro 6, p. 28; curso 1976-77 cuadro 1, p. 27, cuadro 2, p. 28; curso 1977-78 y curso 1978 cuadro 1, p. 27; cuadro 12, p. 41; curso 1985 pp. 2 y 11; curso 1986 cuadro 2, p. 3, cuadro 10, p. 12.

A partir de 1973 el área de Humanidades cobró importancia, fenómeno relacionado con la creación de carreras de educación y la formación de docentes, principalmente para educación media.

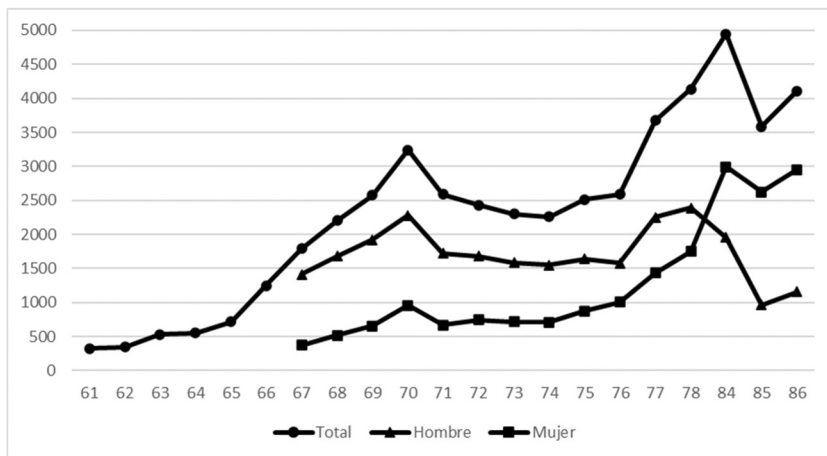
Esta oferta se amolda a lo que Miguel Castilla denomina la fase “de reproducción” de las ciencias sociales nicaragüenses. Para este autor, durante la época somocista la oferta en Ciencias Sociales respondía al proyecto-nación de la burguesía agroexportadora ligada al poder. La profesionalización y especialización de dicho periodo buscó capacitar a tecnócratas idóneos para aplicar los programas de los entes de cooperación estadounidenses como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la USAID. Lo anterior explica el énfasis en carreras de Economía y Administración y la tardía fundación de carreras como Sociología, Antropología e Historia. Esto último ocurrió hasta la creación de la Escuela de Sociología en la UCA a inicios de la década de 1970, justamente cuando esta universidad tomaba un rol más crítico de la sociedad (Castilla, 1986).

Con el triunfo de la revolución se creó el Consejo Nacional de Educación Superior (CNES) como la entidad suprema en política universitaria. Dentro de sus potestades se encontraba la de “modificar la estructura de las universidades y demás centros de educación superior, creando o eliminando Facultades o Carreras con el objeto de lograr racionalidad en el esfuerzo educativo” (La Gaceta Diario Oficial, 1982, p. 105). Lo anterior eliminó en la práctica la autonomía universitaria y permitió al gobierno decidir sobre temas tan sensibles como la oferta académica de todos los centros de educación superior.

En el caso de la UCA el CNES le dio la responsabilidad de especializar a la mano de obra necesaria para la producción agrícola con el propósito de aplicar de manera más eficiente la Reforma Agraria, una política central del gobierno revolucionario. De esta manera se reforzaron las carreras de Veterinaria y Agronomía, Facultad que existía desde 1967 cuando fue fundada en la ciudad de Rivas. Además, el CNES tomó la decisión de evitar la duplicación de carreras, lo que afectó a la UCA al cerrar la carrera de Periodismo. Junto a esto se decidió trasladar a la mayoría de los estudiantes de Derecho a la UNAN, lo que explica la baja en esta área mostrada en la Figura 3.

Además del comportamiento de la matrícula, otro elemento a tomar en cuenta en esta sección es la composición de la población graduada. La Figura 4 muestra la cantidad de graduados y su distribución por sexo antes del triunfo sandinista.

Figura 4.  
Universidad Centroamericana (UCA).  
Distribución total de graduados por sexo, 1965-1977.



Fuente: Elaboración propia a partir de UCA, Informe estadístico curso 1977-78 y curso 1978 cuadro 108, p. 164.

A partir de 1968 se reportó una expansión importante de titulados, alcanzando su punto máximo en 1972. El declive posterior se explica nuevamente por el terremoto de Managua y el impacto que tuvo en la comunidad universitaria.

En tanto la distribución por sexos también muestra varios elementos a resaltar. Aunque la presencia de mujeres tituladas fue temprana en esta universidad, esta mantuvo un crecimiento pausado durante el periodo analizado, alcanzando sus puntos máximos después de 1972. Las transformaciones más importantes en este rubro se explican al analizar en detalle la distribución de los títulos por área de conocimiento, resultados que se exponen en la Tabla 1.

Tabla 1.  
Universidad Centroamericana (UCA).  
Distribución porcentual de graduados por  
área de conocimiento y sexo, 1965-1976.

	Ciencias Económicas y Administración		Ciencias Jurídicas y Sociales		Humanidades y Ciencias		Ingeniería		Ciencias Agropecuarias		% total M
	%	%M	%	%M	%	%M	%	%M	%	%M	
1965	-	-	-	-	-	-	25	0	75	0	0
1966	46,7	42,8	36,6	18,2	-	-	16,7	0	-	-	26,7
1967	23,8	33,3	45,5	17,5	-	-	30,7	0	-	-	15,9
1968	23,1	6,7	56,9	37,8	-	-	20	0	-	-	23,1
1969	23,8	30	38,1	14,6	0,8	100	25,4	0	11,9	0	13,5
1970	46,7	25	29,9	8,7	11,7	61,1	10,4	0	1,3	0	21,4
1971	33,5	25,7	37,5	19,3	19	71,4	9	0	1	0	29,4
1972	22,5	17,7	31,5	25,3	29	72,5	10,1	3,6	6,9	0	33,3
1973	38,6	31,2	18,1	26,7	23,3	75,8	15,3	0	4,8	0	34,6
1974	40,3	39,4	24,3	21,7	16,3	71	12,4	3,4	6,4	6,7	33,5
1975	27,2	28,6	27,2	32,9	32,4	72,3	10,5	11,1	2,7	14,3	41,5
1976	28,6	29,5	38	40,7	16,4	54,3	13,1	14,3	3,3	14,3	35,2

Fuente: Elaboración propia a partir de UCA Informe estadístico curso 1977-78 y curso 1978 cuadro 108, p. 164.

Comparando estos resultados con la información mostrada en la Figura 3, se evidencia claramente que una mayor matrícula en Ciencias Jurídicas y Ciencias Económicas conduce lógicamente a una mayor titulación en esas dos áreas. Esto refuerza la tesis de que la UCA fue creada como una universidad especializada para atender el área de negocios.



En lo que respecta a la diferenciación por sexo, el aumento presentado por las mujeres durante la década de 1970 se explica en gran parte por la enorme graduación femenina en el área de Humanidades y Ciencias, en donde las mujeres fueron la mayoría durante todo el periodo. Esto se explica en parte por las carreras de educación impartidas en esta área. Contrariamente, Ingeniería y Veterinaria y Agronomía son las áreas que reportan menor cantidad de tituladas. Lo anterior estaría ligado a los roles tradicionales de género en una sociedad como la nicaragüense, en donde carreras en educación se concibieron más adecuadas para la supuesta mayor afinidad femenina al cuidado, en tanto carreras manuales, mecánicas, de campo y con un núcleo de ciencias duras se limitaron a los varones.

## **Perfil socioeconómico del estudiantado de la UCA**

En 1968 Julio Ycaza Tigerino, docente de Derecho de la UCA, al hablar sobre la proyección social de esta universidad, señalaba que:

La democratización de la universidad no consiste tanto en que unos cientos de hijos de campesinos y de obreros lleguen a ser doctores, ingenieros o catedráticos, cuanto que los doctores, ingenieros y catedráticos trabajen en beneficio de todos los obreros y campesinos, en beneficio de todo el pueblo y toda la nación [Ycaza, 1968, p. 64].

Este argumento lo apuntaba el autor dentro de la discusión presentada en torno a la naturaleza clasista de la educación superior y el grupo privilegiado que significaban los estudiantes universitarios. Para Ycaza, "la desigualdad de la inteligencia es una realidad que no puede abolirse por decreto", con lo cual la democratización pasaba por la responsabilidad del universitario al servir a las clases populares que no pueden acceder a este tipo de educación (Ycaza, 1968, p. 65).

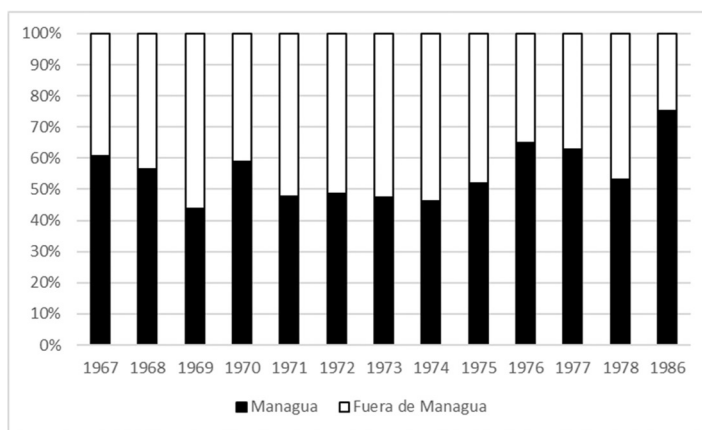
Teniendo presente esta visión elitista, en 1980 el rector Amando López señalaba que "todo miembro de esta comunidad universitaria deberá tener muy claro que la UCA va a pretender elaborar cultura revolucionaria a favor de las mayorías explotadas y oprimidas de este país" (López, 1980, p. 136). De esta manera el jesuita renegaba del pasado clasista de este centro de estudios y enfatizaba el nuevo rol que asumiría dentro de la revolución, democratizando el saber al ponerlo al servicio de la mayoría de la sociedad.

Considerando el panorama anterior, este apartado pretende estudiar las características socioeconómicas de los estudiantes matriculados en la UCA para observar su origen social y los cambios que presentaron durante la transición del somocismo al sandinismo. Así se puede determinar, en alguna medida, quiénes fueron los principales beneficiados con la apertura de esta universidad privada y qué transformaciones ocurrieron con el cambio de régimen.

El primer indicador para estudiar es la procedencia geográfica de los alumnos. La Figura 5 permite observar la relación existente entre los estudiantes procedentes de la capital Managua y aquellos originarios de afuera de dicha ciudad.

La figura muestra que el porcentaje de estudiantes provenientes de Managua, esto es, el principal centro urbano del país, fue variable durante la primera década de existencia de la UCA, oscilando entre el 60 y el 43 por ciento, con lo cual en promedio cerca de la mitad de los estudiantes matriculados en esta institución eran capitalinos.

Figura 5.  
Universidad Centroamericana (UCA).  
Distribución porcentual de estudiantes  
según procedencia geográfica, 1967-1986.



*Fuente:* Elaboración propia a partir de UCA, Datos estadísticos curso 1967-68 cuadro V; Procedencia por Departamento, curso 1968-69 cuadro 12; curso 1969-70 cuadro 13; Informe estadístico, curso 1970-71 cuadro 10, p. 23; curso 1971-72 cuadro 5, p. 17; curso 1972-73 cuadro 9, p. 19; curso 1973-1974 cuadro 6, p. 33; curso 1974-1975 cuadro 6, p. 30; curso 1975-1976 cuadro 3, p. 25; curso 1976-77 cuadro 6, p. 32; curso 1977-78 y curso 1978 cuadro 14, p. 43; curso 1986 cuadro 19, p. 21.

En tanto, el único dato registrado en la década de 1980 es muy significativo, pues presenta una elevada presencia de estudiantes managuenses. Esto puede ser interpretado como otra consecuencia de la guerra de la Contra, mostrando la limitación en la movilización sobre el territorio nicaragüense producida por el conflicto. Los grupos contrarrevolucionarios se ubicaron principalmente en la región Atlántica y Central en las zonas fronterizas al norte con Honduras y al sur con Costa Rica (Rueda, 2021). Su accionar imposibilitó el libre tránsito en todo el territorio nacional y eso puede explicar,

en parte, que la matrícula se concentrara en capitalinos que no necesitaban desplazarse para llegar al centro de estudios.

Esto añade otro elemento a la paradoja antes descrita, pues a pesar del discurso de universalización de la educación superior del gobierno revolucionario, una de sus universidades más importantes poseía una marcada mayoría de alumnos provenientes del principal centro urbano del país.

Una aproximación más detallada de la procedencia geográfica de esta población estudiantil podemos observarla en la Tabla 2.

Tabla 2.  
Universidad Centroamericana (UCA).  
Distribución porcentual de estudiantes según  
procedencia geográfica por región, 1967-1986.

	Región									
	Pacífico			Central			Atlántico		Nicaragua	
	I- Norte	II- Centro	III- Sur	IV- Norte	V- Cen- tral	VI- Sur	VII- Norte	VIII- Sur	Pací- fico	Cen- tral
1967	7,9	77,1	2,5	8,2	3,0	0,1	1,2	87,5	11,3	1,2
1968	9,3	74,3	2,3	8,5	3,5	0,3	1,8	85,9	12,3	1,8
1969	10,3	66,1	2,8	13,4	4,9	0,2	2,3	79,2	18,5	2,3
1970	8,4	77,2	1,9	7,6	3,7	0,0	1,2	87,5	11,3	1,2
1971	11,1	69,8	2,2	9,5	4,7	0,1	2,5	83,1	14,4	2,5
1972	11,1	70,1	1,8	9,7	4,9	0,1	2,2	83	14,8	2,2
1973	9,4	71,4	2,8	7,9	5,1	0,3	3	83,6	13,4	3
1974	9,1	73,2	2,3	7,4	4,4	0,3	3,2	84,7	12,1	3,2
1975	9,5	70,8	2,3	8,9	4,6	0,3	3,5	82,7	13,9	3,5
1976	5,5	85,4	1,4	4,5	2	0	1,2	92,2	6,5	1,2
1977	6,8	81,4	1,6	5,9	2,9	0	1,4	89,8	8,9	1,4
1978	9,7	71,4	2,8	9,4	3,7	0,3	2,9	83,8	13,4	2,9
1986	3,9	88,8	1,3	3,6	1,9	0,1	0,4	94	5,6	0,4

Fuente: Elaboración propia a partir de UCA, Datos estadísticos, curso 1967-68 cuadro V; Procedencia por Departamento, curso 1968-69 cuadro 12; curso 1969-70 cuadro 13; Informe estadístico, curso 1970-71 cuadro 10, p. 23; curso 1971-72 cuadro 5, p. 17; curso 1972-73 cuadro 9, p. 19; curso 1973-1974 cuadro 6, p. 33; curso 1974-1975 cuadro 6, p. 30; curso 1975-1976 cuadro 3, p. 25; curso 1976-77 cuadro 6, p. 32; curso 1977-78 y curso 1978 cuadro 14, p. 43; curso 1986 cuadro 19, p. 21.

En general, la mayoría de los estudiantes en la totalidad del periodo analizado procedían de la región Pacífico, esta es la región poblacional y productiva más importante del país y donde se ubican los principales centros urbanos, pues además de la capital Managua se encuentran León al norte y Granada al sur. Dentro de esta región es su zona Central, donde se encuentra la capital Managua, un importante núcleo poblacional como Masaya y Granada, centro histórico en la creación de la UCA, la que aporta la mayoría de los estudiantes. En tanto los datos de la zona Pacífico Norte se explican principalmente por la presencia de alumnos procedentes de la mencionada ciudad de León.

Para el caso de la región Central la mayor presencia se observa en su zona Norte, donde existen importantes centros urbanos en Estelí, Jinotega y Matagalpa.

Finalmente cabe resaltar la participación marginal de la zona Sur, tanto de la región Pacífico y Central como de la región Atlántico.<sup>4</sup> En el caso de Pacífico Sur y Central Sur, estas abarcan departamentos fronterizos con Costa Rica como Rivas y Río San Juan.

En tanto el Atlántico ha sido excluida históricamente del proyecto-nación nicaragüense. Esta región se vio particularmente aislada durante el gobierno sandinista, pues fue escenario de enfrentamientos con la Contra, en especial en el río Coco y la frontera con Honduras (Rueda Estrada, 2021). Lo anterior explica en parte su casi nula presencia en el año de 1986, evidenciando nuevamente que la política de puertas abiertas del gobierno revolucionario tuvo repercusiones limitadas en su dimensión geográfica.

Lamentablemente, la procedencia geográfica es la única categoría de la que se cuenta con información tanto del periodo somocista como del sandinista. A partir de este punto solo se posee información de las décadas de 1960 y 1970, con lo cual se imposibilita realizar una comparación más profunda entre las características socioeconómicas de los estudiantes durante ambos regímenes políticos. A pesar de esta limitante, la información recopilada muestra valiosos datos para reconstruir el perfil de los estudiantes durante la época de consolidación institucional de la UCA, de la radicalización política del movimiento estudiantil y su organización contra el gobierno somocista.

La distribución de los estudiantes según el oficio declarado por sus padres se observa en la Tabla 3.

La categoría de Comerciante e Industrial agrupa alrededor de una cuarta parte de los alumnos durante todo el periodo registrado. Este elemento puede relacionarse con la oferta académica de la UCA y sugiere que los estudiantes de un área como Economía y

---

<sup>4</sup> Hasta 1987 esta región abarcaba el departamento de Zelaya. A partir de esa fecha fue declarada como región autónoma y dividida en la Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) y Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS). Actualmente se conocen como Región Autónoma de la Costa Caribe Norte (RACCN) y Región Autónoma de la Costa Caribe Sur (RACCS).

Tabla 3.  
 Universidad Centroamericana (UCA).  
 Distribución porcentual de estudiantes según oficio del padre, 1967-1978.

	Obrero	Oficinista	Comer- ciante e Industrial	Agricultor Gana- dero	Profe- sional	Militar	Otro
1967	11,9	28,5	25,7	19,7	14,2	0,0	0,0
1968	8,9	30,1	25,9	19,2	15,9	0,0	0,0
1969	5,3	24,4	27,9	21,4	21	0,0	0,0
1970	8,2	20,2	26,9	18,1	15,1	4,0	7,5
1971	9,0	22,3	30,4	20,7	17,6	0,0	0,0
1972	6,2	20,5	27,3	17,4	16,3	4,4	7,9
1973	6,7	18,0	26,9	18,7	17,2	5,3	7,2
1974	6,1	20,3	27,2	16,5	17,1	5,1	7,7
1975	4,6	16,5	26,7	18,4	20,5	5,0	8,3
1976	6,7	16,4	25,1	17,2	21,7	5,7	7,2
1977	6,4	16,4	25,1	17,7	22,4	4,8	7,2
1978	7,4	16,9	25,2	17,0	21,5	3,8	8,2

Fuente: Elaboración propia a partir de UCA, Datos estadísticos, curso 1967-68 cuadro II; Condiciones socioeconómicas del padre, curso 1968-69 cuadro 9; curso 1969-70 cuadro 10; Informe estadístico, curso 1970-71 cuadro 8, p. 21; curso 1971-72 cuadro 131, p. 158; curso 1972-73 cuadro 7, p. 21; curso 1973-1974 cuadro 8, p. 35; curso 1974-1975 cuadro 8, p. 32; curso 1975-1976 cuadro 20, p. 45; curso 1976-77 cuadro 14, p. 43; curso 1977-78 y curso 1978 cuadro 21, p. 50.

Administración procedían de familias que educaban a sus hijos para dirigir sus propios negocios.

Otra de las categorías que mantiene un porcentaje similar durante todo el periodo es la de Agricultor-Ganadero, que oscila entre el 20 y el 17 por ciento. Esto hace presumir que se refiere a hijos provenientes de familias de hacendados, dedicados a agronegocios y beneficiados con la expansión de cultivos como el algodón y la exportación de carne bovina (Vilas, 1994). Sumando ambas categorías, tenemos que durante este lapso cerca del 40 al 45 por ciento de los estudiantes de la UCA procedían de familias que reportaban como oficio actividades económicas vinculadas al sector más pudiente de la sociedad nicaragüense, a la vez que el más beneficiado con las políticas desarrollistas (Bataillon, 2008).

La categoría de Profesional muestra un incremento considerable desde 1967, aumentando poco más de 7 puntos porcentuales entre 1967 y 1978. Este elemento sugiere la expansión de trabajadores especializados, principalmente en el ambiente urbano,

registrada en Nicaragua con el impulso de las políticas desarrollistas y la creación de la burocracia necesaria para aplicarlas (Bataillon, 2008). Estos profesionales se encargaron de reproducir su posición social al colocar a sus hijos en la universidad.

En contraste, oficios ligados a las clases populares como Oficinista y sobre todo Obreros sufrieron una importante disminución durante el desarrollo del periodo estudiado. El número de padres Oficinistas cayó más de 11 puntos porcentuales en una década, en tanto los Obreros disminuyeron casi a la mitad en ese mismo periodo.

Las características del estudiantado brindadas por los datos anteriores pueden ampliarse al observar el ingreso mensual de los hogares, según se muestra en la Tabla 4

Tabla 4.  
Universidad Centroamericana (UCA).  
Distribución porcentual de estudiantes  
según ingreso familiar mensual, 1970-1978.

	Menos de C1000	De C1000 a C2000	De C2001 a C3000	De C3001 a C4000	De C4001 a C6000	Más de C6000
1970	7,5	21,3	20,4	15,5	20	15,3
1972	8,1	19,1	22,3	16	18,3	16,2
1973	11,8	24,2	17,1	14,5	16,1	16,3
1974	8,8	19,8	17,3	16,7	17,6	19,8
1975	5,1	13,4	16,7	18,1	18,7	28
1976	4,2	12,6	14,6	16,1	19,3	33,2
1977	5,7	9,7	15,3	16,1	18,9	34,3
1978	4,3	10,4	15,3	16,9	18,8	34,3

*Fuente:* Elaboración propia a partir de UCA, Informe estadístico, curso 1970-71 cuadro 12, p. 25; curso 1972-73 cuadro 11, p. 25; curso 1973-1974 cuadro 9, p. 36; curso 1974-1975 cuadro 9, p. 33; curso 1975-1976 cuadro 24, p. 49; curso 1976-77 cuadro 16, p. 45; curso 1977-78 y curso 1978 cuadro 25, p. 54.

Entre 1970 y 1978 los alumnos provenientes de hogares con los ingresos más altos (más de 6,000 córdobas) crecieron sustancialmente, llegando a ser más del doble al final del periodo y siendo prácticamente la única categoría que aumentó su porcentaje. En contraste, los hogares con ingresos bajos, los que van de menos de 1,000 córdobas a entre 2,001 y 3,000 córdobas, disminuyeron significativamente. Particularmente los hogares con ingreso de 1,000 a 2,000 córdobas se redujeron casi a la mitad en los ocho años reportados; en tanto los hogares que reportaron el ingreso más bajo (menos de 1,000

córdobas) tuvieron una representación marginal, la cual se fue reduciendo acentuadamente conforme avanzaba el periodo.

Otro dato importante relacionado con los hogares de los estudiantes es el referente a la condición de la vivienda del núcleo familiar. Los datos recuperados se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5.  
Universidad Centroamericana (UCA).  
Distribución porcentual de estudiantes según vivienda, 1970–1978.

	Casa propia	Casa de padres	Casa de familiares	Casa alquilada	Casa huéspedes
1970	27,9	32,8	8,1	24,7	6,5
1972	33,2	27,4	9	23,2	7,2
1973	33,4	23	13,1	23,2	7,3
1974	36,2	26	10,9	20,1	6,8
1975	36,8	31,3	11,1	13,7	7,1
1976	38,8	33,7	10,1	12	5,4
1977	38	35,6	9,2	12,2	5
1978	40,8	34,8	9,2	10,5	4,7

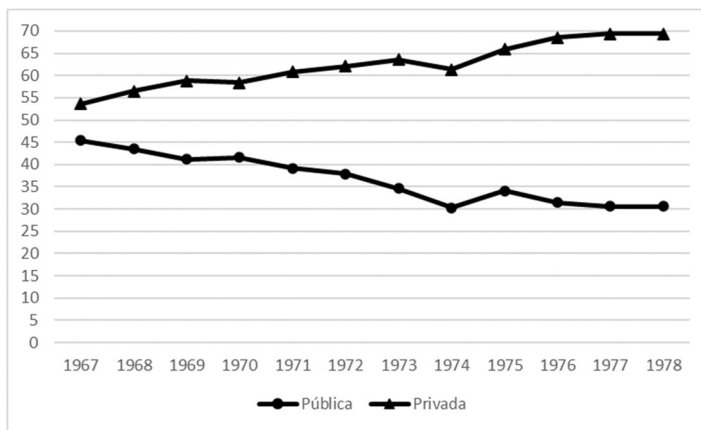
*Fuente:* Elaboración propia a partir de UCA, Informe estadístico, curso 1970–71 cuadro 22, p. 36; curso 1972–73 cuadro 21, p. 35; curso 1973–1974 cuadro 10, p. 37; curso 1974–1975 cuadro 10, p. 34; curso 1975–1976 cuadro 22, p. 47; curso 1976–77 cuadro 16, p. 45; curso 1977–78 y curso 1978 cuadro 23, p. 52.

Los alumnos provenientes de familias que contaban con casa propia aumentaron significativamente, lo que muestra el peso que fue tomando la presencia de estudiantes cuya familia poseía un bien tan significativo como ese. En contraste, la cantidad de aquellos alumnos que procedían de familias que alquilaban, lo que significa que no podían permitirse ese tipo de bien, disminuyó más de la mitad.

Además de los datos de oficio e ingreso, se considera relevante la información que proporciona la modalidad educativa de la que provienen los alumnos de la UCA. Los resultados se muestran en la Figura 6.

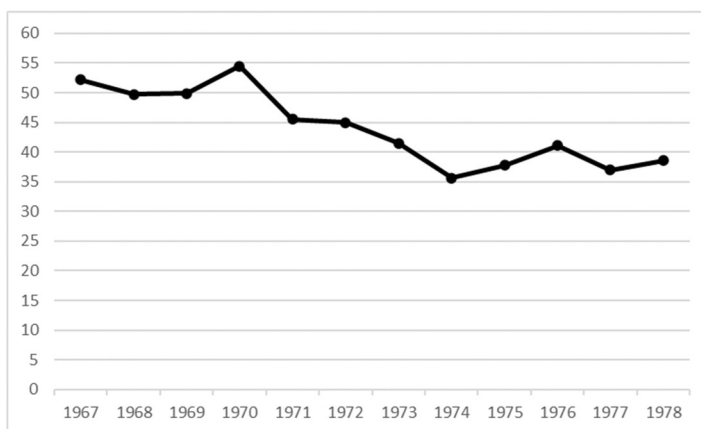
La relación de estudiantes provenientes de educación secundaria pública y privada era más pareja hacia 1967, época, recordemos, cuando había más presencia de hogares con ingresos medios y bajos y con oficios Obreros y Oficinistas. Esta correspondencia se desproporcionó conforme avanzó la década de 1970, con lo cual ingresaron cada vez más estudiantes procedentes de colegios privados nicaragüenses.

Figura 6.  
Universidad Centroamericana (UCA).  
Distribución porcentual de estudiantes según modalidad educativa, 1967-1978.



Fuente: Elaboración propia a partir de UCA, Datos estadísticos, curso 1967-68 cuadro IX; Colegio de Graduación, curso 1968-69 cuadro 16; curso 1969-70 cuadro 17; Informe estadístico, curso 1970-71 cuadro 6, p. 19; curso 1971-72 cuadro 130, p. 157; curso 1972-73 cuadro 5, p. 19; curso 1973-1974 cuadro 16, p. 43; curso 1974-1975 cuadro 16, p. 40; curso 1975-1976 cuadro 16, p. 38; curso 1976-77 cuadro 11, p. 37; curso 1977-78 y curso 1978 cuadro 17, p. 46.

Figura 7.  
Universidad Centroamericana (UCA).  
Porcentaje de estudiantes que labora, 1967-1978.



Fuente: Elaboración propia a partir de UCA, Datos estadísticos, curso 1967-68 cuadro VII; Trabajo, curso 1968-69 cuadro 14; curso 1969-70 cuadro 15; Informe estadístico, curso 1970-71 cuadro 13a, p. 26; curso 1971-72 cuadro 7, p. 19; curso 1972-73 cuadro 12, p. 26; curso 1973-1974 cuadro 20, p. 47; curso 1974-1975 cuadro 20, p. 44; curso 1975-1976 cuadro 29, p. 54; curso 1976-77 cuadro 22, p. 51; curso 1977-78 y curso 1978 cuadro 29, p. 58.



Otro indicador social importante está relacionado con los estudiantes que laboraban, cuyo resultado se muestra en la Figura 7.

Para finales de la década de 1960 alrededor de la mitad de los alumnos de la UCA laboraban y estudiaban. Conforme avanzaba la década siguiente ese porcentaje fue disminuyendo, con lo cual ingresaron cada vez más personas con la capacidad de dedicarse exclusivamente a sus estudios. Esto puede sugerir que se trató de estudiantes provenientes de hogares cuyo ingreso les permitía suspender su incorporación al mercado laboral hasta finalizar sus estudios, además de no tener otro compromiso más allá de su propia manutención y concentración en finalizar una carrera universitaria.

En tanto la forma en la cual los alumnos financiaban sus estudios se presenta en la Tabla 6.

Tabla 6.  
Universidad Centroamericana (UCA).  
Distribución porcentual de estudiantes  
según financiamiento de sus estudios, 1970-1978.

	Trabajo propio	Ayuda de padres	Educrédito	Otro
1970	44,6	48,7	2	4,7
1972	37,9	52,7	1,2	8,2
1973	39,3	52,6	0,8	7,3
1974	32,7	59,7	0,7	6,9
1975	28,1	62,6	1,2	8,1
1976	24,2	63,6	1,8	10,4
1977	20,9	67,8	1,5	9,8
1978	22,1	67,9	2,1	7,9

Fuente: Elaboración propia a partir de UCA, Informe estadístico, curso 1970-71 cuadro 24, p. 38; curso 1972-73 cuadro 23, p. 37; curso 1973-1974 cuadro 13, p. 40; curso 1974-1975 cuadro 13, p. 37; curso 1975-1976 cuadro 25, p. 50; curso 1976-77 cuadro 19, p. 48; curso 1977-78 y curso 1978 cuadro 26, p. 55.

Relacionando los resultados de la Tabla 6 con la Figura 7 se vuelve evidente que al disminuir el porcentaje de estudiantes que trabajan también lo hace el porcentaje que paga sus estudios con los ingresos generados por su trabajo propio. Así, desde 1970 y hasta 1978 este se reduce hasta la mitad.

En contraposición, el aumento más significativo se observa en los estudiantes que pagan su carrera gracias al aporte brindado por sus padres. Esto indica un marcado cre-

cimiento de aquellos alumnos provenientes de entornos familiares capaces no solamente de posponer la entrada de uno de sus miembros al mercado laboral, sino además de realizar un gasto extra mientras la persona no está económicamente activa y se dedica exclusivamente a sus estudios.

En lo que respecta a la categoría de Educrcédito, esta fue la modalidad de beca utilizada por la UCA, con lo cual se subvencionaba al alumno mientras desarrollaba sus estudios (UCA, 1969, p. 90). A pesar del aumento de matrícula, esta modalidad prácticamente no sufrió ninguna variación sustancial en su porcentaje. Lo anterior evidencia que un sistema de becas no fue prioridad para las autoridades de la UCA y la ausencia de este tipo de mecanismos restringió cada vez más el perfil del estudiante que ingresaba, orientándolo hacia aquellos que pudieran costear con sus propios recursos su educación.

Sumando los resultados mostrados en esta sección, se concluye que la importante expansión en matrícula reportada por esta institución desde su fundación en 1960, acelerada a partir de 1965, se alimentó principalmente de estudiantes provenientes de hogares pudientes ubicados en los centros urbanos del Pacífico del país. De esta manera, la consolidación de la UCA durante la década de 1970 se logró gracias a un estudiantado que procedía cada vez más de las capas medias y altas de la sociedad nicaragüense.

No se reporta ningún esfuerzo institucional para detener este fenómeno o intentar diversificar el origen social de los alumnos. El rector López advertía esta situación al diagnosticar la situación de la universidad antes de la revolución, pues al estudiar el origen social de los alumnos para 1978 señalaba que “apenas una cuarta parte” eran “pertenecientes a una extracción social cuyos intereses objetivos son solidarios de los intereses de las mayorías nacionales”, por lo tanto “estas cifras nos hablan inequívocamente del carácter privilegiado del estudiantado de la UCA dentro de la estructura social nicaragüense” (López, 1980, p. 138).

Esto no deja de ser paradójico si se considera que durante la década de 1970 la UCA tomó un discurso más progresista y de apertura a la sociedad. Por ejemplo, en el discurso de toma de posesión como rector en 1976 Arrien afirmaba que “la inspiración cristiana” de la UCA “juzga la lucha por la transformación y promoción de los más necesitados” para lograr así “la recreación de un hombre nuevo en una sociedad nueva, más justa y mejor” (Arrien, 1976, p. 16).

Aún así el Informe del rector de 1973 advertía que “una de las mayores objeciones que se hacen a la Universidad consiste en no haber asegurado la promoción colectiva de su enseñanza por entregarse a los grupos de selección” (UCA, 1973, p. 1). El análisis anterior muestra la validez de esta objeción, pues efectivamente el perfil estudiantil de la UCA terminó inclinándose hacia estudiantes procedentes de los grupos más pudientes de la sociedad nicaragüense.

Esta paradoja aumenta si se toma en cuenta que esa época, cuando se concretizó el proyecto de la UCA, es también el momento en que se configuró con mayor fuerza la oposición contra el régimen somocista. El papel de los estudiantes universitarios, incluidos los de la UCA, fue primordial en dicho proceso. La escritora nicaragüense Gioconda Belli brinda evidencia de esto al describir un episodio ocurrido en 1966 en el que

...un grupo de estudiantes hicieron historia al lanzarse al engramado del estadio en el partido inaugural de la liga nacional, desplegando frente a la tribuna presidencial donde se hallaba el tirano, una manta donde se leía: Basta Ya. No más Somoza [Belli, 2010, p. 124].

Dentro de ese grupo de manifestantes se encontraba el presidente del Centro Estudiantil Universitario de la UCA (CEUUCA) Dioniso "Nicho" Marengo (Alvarado, 2010). También se suma a esta mitología de estudiantes rebeldes Julio Buitrago Urroz, estudiante de Derecho y coordinador de la resistencia urbana del FSLN, asesinado por la Guardia Nacional en julio de 1969 (Anónimo, 1982).

Esto lleva a Carlos Tünnermann, ministro de Educación del gobierno revolucionario, a afirmar que los estudiantes de la UCA "no solo combatieron al tirano con las armas del pensamiento, sino que entre ellos se cuentan muchos héroes y mártires de la lucha por la liberación nacional" (Tünnermann, 1982, p. 10).

Lo expuesto muestra que, aunque la UCA se visualizó como un espacio de la élite, muchos de sus estudiantes estuvieron involucrados de lleno en la oposición al régimen somocista, participando activamente dentro del FSLN y en la insurrección final de 1979 (Vilas, 1985). Considerando el origen ligado al Partido Conservador de esta universidad, se puede sugerir que una parte de la joven élite conservadora se sumó a la lucha siguiendo la tradición antisomocista iniciada por sus abuelos y padres décadas antes<sup>5</sup> (Gobat, 2010).

## Conclusiones

En el Informe del rector del periodo 1971-1972, Arturo Dibar discutía acerca del papel de una universidad católica dentro de las transformaciones sociales y políticas de la Amé-

<sup>5</sup> Un interesante testimonio sobre el vínculo entre la joven élite conservadora, la tradición antisomocista conservadora y la militancia en el FSLN se encuentra en las memorias de Belli *El país bajo mi piel*. La autora recuerda haber conocido al caudillo Emiliano Chamorro, con quien compartía una lejana familiaridad; describe con precisión el Colegio Centroamérica en Granada al visitar a sus hermanos internados ahí, lugar donde "por los anchos pasillos pululaban los jóvenes con quienes mis amigas y yo nos casaríamos" (Belli, 2010, p. 37). También menciona la militancia antisomocista de su familia, con un primo participante en la invasión a Olama y Mollejones, y su experiencia en el diario *La Prensa* junto al poeta Pablo Antonio Cuadra. La autora transita entre estos elementos tan distintivos del conservadurismo nicaragüense y su posterior militancia en el FSLN.

rica Latina de la época. Siguiendo lo propuesto por el Departamento de Educación de la CELAM, el jesuita concluía que este tipo de universidades debían “orientar la educación hacia la búsqueda e implantación de estructuras sociales justas que compartan una democratización auténtica” (UCA, 1973b, p. 6). De esta manera,

La comunidad educativa requiere un proyecto educativo orientado hacia la liberación y la afirmación del ser nacional, que canalice los esfuerzos de todos a la creación colectiva de una sociedad justa con plena participación y de una cultura original y fecunda [UCA, 1973b, p. 6].

A pesar de estas aspiraciones democratizantes en el discurso de la primera universidad privada de Centroamérica, la realidad señala que la composición de su estudiantado no representaba a esos “todos”. Contrariamente, se evidencia el origen elitista de los beneficiados con esta modalidad de educación. Conforme la UCA fue consolidando su institucionalidad, convirtiéndose en una sólida opción educativa en Nicaragua, fue aumentando ese crecimiento con la entrada cada vez mayor de estudiantes provenientes de las capas más favorecidas con las políticas económicas desarrollistas y la expansión estatal del somocismo.

Esta orientación elitista de la UCA se observa desde su raíz en el Colegio Centroamérica, el cual es calificado por uno de sus más famosos estudiantes, el poeta y sacerdote Ernesto Cardenal, como “un colegio para la burguesía” aunque “ni los alumnos ni los padres usáramos ese nombre” (Cardenal, 2002, p. 16). Este testimonio también revela otro elemento fundamental: esta élite estaba en su mayoría ligada al Partido Conservador y la UCA es un producto fuertemente ligado al proyecto cultural conservador.

La combinación de estos dos elementos dio como resultado que la UCA se transformara en un centro que manifestó la contradicción que más atrae a Michel Gobat en su estudio sobre Nicaragua: explicar cómo una élite apoyó un movimiento revolucionario (Gobat, 2010). Los estudiantes caracterizados en esta investigación pertenecían a la élite, pero una élite conservadora, por lo tanto, estos jóvenes crecieron alimentados de un antisomocismo militante. Esto explica, en parte, su participación en el derrocamiento del régimen y su integración a la organización más visible para hacerlo: el FSLN.

La posición clasista de esta universidad se refuerza al estudiar su oferta académica, pues es clara la intención de convertirla en un centro para formar a los tecnócratas necesarios para dar soporte al sistema productivo imperante, beneficiado en mucho con la expansión de las actividades agroexportadoras, la apertura de frontera agrícola y el apoyo a la industrialización propios de la política desarrollista.

Después de julio de 1979 y con la instalación del gobierno revolucionario, la UCA renegó de ese pasado clasista y se colocó a disposición de las nuevas necesidades surgidas del

proceso revolucionario. En la práctica esto se tradujo en la eliminación de la autonomía universitaria y en la alineación de las políticas universitarias con el Estado a través del CNES. Lo anterior afectó a la UCA principalmente en su oferta académica, definiendo desde el gobierno qué carreras iban a ser impartidas.

La política de puertas abiertas impulsada por la revolución significó un aumento en la matrícula en la década de 1980, pero seriamente limitada en sus alcances de procedencia geográfica y distribución por sexo, como consecuencia de la guerra de la Contra que reclutó a hombres jóvenes para el frente y limitó la movilización a lo interno del país.

## Referencias

- Alvarado Martínez, E. (2010). *La UCA: una historia a través de la historia*. Editorial UCA.
- Anónimo (1982). El papel de las organizaciones en la vida universitaria. *Encuentro: Revista Académica de la Universidad Centroamericana*, (18), 17-34.
- Arnoe, R. (1994). *La educación como terreno de conflicto: Nicaragua, 1979-1993*. Editorial UCA.
- Arrien, J. B. (1976). Universidad - cambio y cristianismo. *Encuentro: Revista Académica de la Universidad Centroamericana*, (9), 3-18.
- Arrien, J. B. (1980). La filosofía universitaria para la nueva Nicaragua. *Encuentro: Revista Académica de la Universidad Centroamericana*, (15), 128-134.
- Avendaño Rojas, X. (2019). Reforma e integración de la educación superior: los retos del primer congreso de universidades centroamericanas en 1948. En X. Avendaño Rojas (coord.). *Integración y reformas 1948-2010* (pp. 19-54). Editorial Universitaria.
- Bataillon, G. (2008). *Génesis de las guerras intestinas en América Central*. Fondo de Cultura Económica.
- Belli, G. (2010). *El país bajo mi piel. Memorias de amor y guerra*. Seix Barral.
- Briones, G. (1997). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. ICFES.
- Calderón Padilla, R. (2011). El crecimiento y desarrollo de la educación superior en Honduras, una perspectiva desde la UNAH. *Innovación Educativa*, 11(57), 81-89. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350010>
- Cardenal, E. (2002). *Los años de Granada. Continuación de Vida Perdida*. Anamá Ediciones.
- Castilla Urbina, M. (1986). Aproximación a una historia de las ciencias sociales en Nicaragua. *Revista de Ciencias Sociales*, (33), 57-92. <https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/index.php/1986?layout=edit&cid=29>
- Chavarría Alfaro, G. (2012). *Los estudios generales en las universidades públicas de Centroamérica: 1950-1970*. ALICAC.
- Chaves Zamora, R. (2021). *Rebelión en la memoria. El movimiento estudiantil contra Alcoa (Costa Rica, 1968-1970)*. EUNED.
- Coronel Urtecho, J. (1961). Inauguración de la Universidad Centroamericana. *Revista del Pensamiento Conservador*, 2(9), 1-5.
- CRESALC [Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe] (1988). *La educación superior en Nicaragua*. CRESALC/UNESCO.

- Diez Calabuig, L. (1965). La Universidad Centroamericana a 5 años de labor. *Revista del Pensamiento Conservador*, 13(62), 6-8.
- Doggett, M. (2001). *Una muerte anunciada. El asesinato de los jesuitas de El Salvador*. UCA Editores.
- Gobat, M. (2010). *Enfrentando el sueño americano. Nicaragua bajo el dominio imperial de Estados Unidos*. IHNCA/UCA.
- La Gaceta Diario Oficial (1982, may. 6). *Reforma a la ley de creación del CNES*.
- López, A. (1980). La Universidad Centroamericana ante el proceso revolucionario en Nicaragua. *Encuentro: Revista Académica de la Universidad Centroamericana*, (15), 135-146.
- Marquina de Reyes, A. M., y García de Gonzáles, M. M. (2017). Matrícula y titulación en El Salvador, con perspectiva de género. *Realidad y Reflexión*, 16(46), 54-66. <http://dx.doi.org/10.5377/ryr.v0i46.5507>
- Martínez, C. (2016). La huelga de áreas comunes. *La Universidad*, (10-11), 13-54. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/launiversidad/article/view/134>
- Medrano Valenzuela, G., y Albizúres Gil, M. (2001). *Pasado, presente y futuro de la Universidad Rafael Landívar*. Universidad Rafael Landívar.
- Mendiola Terán, H. (1989). Expansión de la educación superior costarricense en los setenta. Impacto en la estratificación social y en el mercado de trabajo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(3), 125-153. <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/issue/view/88/RLEE.XIX.3>
- Meza Huacuja, I., y Moreno Juárez, S. (2020). Introducción. En I. Moreno Huacuja y S. Moreno Juárez (eds.), *La condición juvenil en América Latina. Identidades, culturas y movimientos estudiantiles* (pp. 11-28). UNAM-IISUE.
- Molina Jiménez, I. (2015). La composición social de los estudiantes universitarios en América Latina. El caso de la Universidad de Costa Rica (1950-1973). *Revista de Historia de América*, (151), 57-90. <https://doi.org/10.35424/rha.151.2015.393>
- Molina Jiménez, I. (2016). *La educación en Costa Rica de la época colonial al presente*. Edupuc.
- Murillo Lizardo, O., y Soto Arango, D. E. (2023). Reformas universitarias en Centroamérica: la influencia de Rudolph Atcon. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(39), 127-146. <https://doi.org/10.19053/01227238.14231>
- Pérez, O. (2014). Entre movimientos y reformas universitarias en Guatemala: de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad. *Estudios Digital*, (14), 1-27. <https://iihaa.usac.edu.gt/sitioweb/wp-content/uploads/2016/12/OP%C3%A9rez-ED4.pdf>
- Rocha, J. L. (2019). *Autoconvocados y conectados: los universitarios en la revuelta de abril en Nicaragua*. UCA Editores.
- Rodríguez Pineda, M., y Artavia Aguilar, C. V. (2021). Reproducción social en el rendimiento de estudiantes en la educación superior. El caso de la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista de Ciencias Sociales*, (171), 75-93. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i171.49239>
- Rodríguez Rosales, I. (2005). La restauración conservadora y la creación de colegios religiosos. *Encuentro: Revista Académica de la Universidad Centroamericana*, 38(71), 119-135.
- Rueda Estrada, C. (2019). *Students of revolution: Youth, protest, and coalition building in Somoza-era Nicaragua*. University of Texas Press.
- Rueda Estrada, V. (2021). Ni paladines de la libertad ni mercenarios. La experiencia de los comandos en Nicaragua. *Canadian Journal of Latin America and Caribbean Studies*, 46(3), 359-381. <https://doi.org/10.1080/08263663.2021.1970333>

- Sibaja López, I. (2021). La caracterización de los perfiles estudiantiles: reflexiones sobre su importancia. *Estudios*, (esp.), 1-14. <https://doi.org/10.15517/rev.v0i0.46028>
- Tobar Piril, L. A. (2011). La educación superior en Guatemala en la primera década del siglo XXI. *Innovación Educativa*, 11(57), 69-80. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350009>
- Tünnermann, C. (1982) La Universidad Centroamericana en el proceso revolucionario. *Encuentro: Revista Académica de la Universidad Centroamericana*, (18), 9-11.
- Tünnermann, C. (2008). La educación superior en Nicaragua. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 337-367. <https://www.scielo.br/fj/aval/a/sGHnfqF5HW69pDzD4mTZWct/?format=pdf&lang=es>
- UCA [Universidad Centroamericana] (1967). *Datos estadísticos. Curso 1967-1968*. Publicaciones UCA.
- UCA (1968). *Datos estadísticos. Curso 1968-1969*. Publicaciones UCA.
- UCA (1969a). *Datos estadísticos del curso 1969-1970*. Publicaciones UCA.
- UCA (1969b). *Informe del rector. 1968-1969*. Publicaciones UCA.
- UCA (1970a). *Informe estadístico curso 1970-1971*. Publicaciones UCA.
- UCA (1970b). *Informe del rector. 1969-1970*. Publicaciones UCA.
- UCA (1971). *Informe estadístico curso 1971-1972*. Publicaciones UCA.
- UCA (1973a). *Informe estadístico curso 1972-1973*. Publicaciones UCA.
- UCA (1973b). *Informe del rector. 1971-72 1972-73*. Publicaciones UCA.
- UCA (1974). *Informe estadístico curso 1973-1974*. Publicaciones UCA.
- UCA (1975). *Informe estadístico curso 1974-1975*. Publicaciones UCA.
- UCA (1976). *Informe estadístico curso 1975-1976*. Publicaciones UCA.
- UCA (1977). *Informe estadístico curso 1976-1977*. Publicaciones UCA.
- UCA (1979). *Informe estadístico curso 1977-1978, curso 1978*. Publicaciones UCA.
- UCA (1985). *Informe estadístico curso 1985*. Publicaciones UCA.
- UCA (1986). *Informe estadístico curso 1986*. Publicaciones UCA.
- Vilas, C. (1985). El sujeto social de la insurrección popular: La revolución Sandinista. *Latin American Research Review*, 20(1), 119-147.
- Vilas, C. (1994). *Mercado, Estados y revoluciones. Centroamérica. 1950-1990*. UNAM.
- Ycaza Tigerino, J. (1968). Proyección social del diálogo universitario. *Encuentro: Revista Académica de la Universidad Centroamericana*, (2), 63-65.





# Feminismo estatal en Ucrania soviética y la educación de mujeres en México posrevolucionario

State feminism in Soviet Ukraine and the  
education of women in postrevolutionary Mexico

Ingrid Ots\*

## Resumen

Este artículo rastrea las similitudes, las divergencias y el entrelazamiento de los proyectos de emancipación de la mujer en la educación en la Ucrania soviética y México en las primeras dos décadas posrevolucionarias. Toma como punto focal los discursos propagandísticos acerca de las políticas educativas en ambas regiones en 1920-30, inspirados en las premisas utópicas socialistas, y discute los obstáculos y las resistencias que enfrentaron, así como sus limitaciones inherentes. Profundiza sobre los efectos de tales políticas en cuanto a la transformación del orden de género tradicional así como los procesos sociales principales de la época tales como la industrialización y la racionalización de la vida doméstica.

**Palabras clave:** Educación femenina, educación socialista, liberación femenina.

\* Investigadora posdoctorante, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Maestría y Doctorado en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana, México, y Licenciatura en Periodismo por la Universidad de Sheffield, Reino Unido. Más de una década con experiencia laboral en docencia, investigación académica, redacción y traducción, trabajando con español, inglés y ruso. Estudia nuevas perspectivas en los campos de la historia, la sociología y los estudios de género. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5295-9924>, correo electrónico: [ingrid.ots@gmail.com](mailto:ingrid.ots@gmail.com)

### Cómo citar este artículo:

Ots, I. (2024). Feminismo estatal en Ucrania soviética y la educación de mujeres en México posrevolucionario. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(23), 41-57. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i23.547>



## Abstract

*The present article traces the similarities, divergences and intertwining of the projects of women's emancipation in education in Soviet Ukraine and Mexico in the first two post-revolutionary decades. It takes as its focal point the propagandistic discourses about educational policies in both regions in 1920-30, inspired by utopian socialist premises, and discusses the obstacles and resistances they faced as well as their inherent limitations. It delves into the effects of such policies in terms of the transformation of the traditional gender order as well as the major social processes of the time such as industrialization and the rationalization of domestic life.*

**Keywords:** *Female education, socialist education, female liberation.*

## Introducción

El socialismo del principio del siglo XX, en sus diversas manifestaciones nacionales, respondió a las desigualdades producidas por el avance galopante del capitalismo y el imperialismo. La emancipación de la mujer a través de la educación formó parte de su horizonte aspiracional político, por un lado, dada la creciente conciencia de la inferioridad de la posición femenina en el espacio público y privado y, por el otro, debido a la dependencia creciente de la labor femenina para el proceso de la industrialización.

El objetivo del presente artículo es mostrar cómo dos estados, México y la República Socialista Soviética (RSS) de Ucrania, interpretaron el impulso emancipatorio del socialismo en sus proyectos educativos orientados a las mujeres, así como encontrar entrelazamientos y divergencias en cuanto a las políticas de género en la educación en el periodo de las primeras dos décadas posrevolucionarias (1920-30). El punto focal del análisis para tales fines es la propaganda, entendida no como una herramienta desdeñosa de manipulación de las masas que se limita a panfletos y pancartas sino como un medio de estructurar la percepción de las acciones de diversos actores sociales y políticos a través del amplio abanico de herramientas, desde la literatura y el arte hasta la prensa y los discursos públicos (Auerbach y Castronovo, 2013).

Partiendo de esta premisa teórica, el artículo hace uso de diversas fuentes: para el proyecto soviético en Ucrania analiza notas periodísticas, informes y boletines oficiales producidos en su territorio, así como los escritos de figuras políticas influyentes tales como la destacada funcionaria comunista Alejandra Kollontái (1872-1952). En cuanto al estudio de la educación en México se revisan los contenidos de la revista *El Maestro Rural*, publicada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a partir de 1932 y pensada como "un órgano de comunicación mutua entre las escuelas rurales federales del país y

(...) los Departamentos de Educación Rural y de Misiones Culturales” (El Maestro Rural, núm. 1, marzo 1932, pp. 3-4). El artículo yuxtapone las políticas modernizadoras en ambos espacios y discute los obstáculos que enfrentaron, así como sus efectos y legados.

## **La educación como “la primera piedra del nuevo edificio”**

La derrota del zarismo y la victoria de los bolcheviques en la guerra civil (1917-22) culminaron en la fundación de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) en 1922, compuesta por repúblicas de Rusia, Ucrania, Bielorrusia y Transcaucasia. Tras las revoluciones de 1917, soñadores utópicos de todo tipo estaban ansiosos por interpretar el futuro revolucionario como propio (Buck-Morss, 2000) pero, a medida que el nuevo Estado propuso como uno de sus objetivos principales socavar la fuerza de la religión y la familia tradicional, el Partido Comunista de la Unión Soviética (el PCUS)<sup>1</sup> se consolidó como actor clave no solo en la política y la economía sino también en la definición de las normas de género (Zdravomyslova y Temkina, 2007).

Al adoptar el marxismo, el PCUS lo declaró la única vía política capaz de resolver el problema de la desigualdad entre sexos de forma definitiva como parte integral de la dictadura del proletariado, argumentando que la teoría marxista, inspirada en el socialismo utópico francés, la filosofía idealista alemana y la economía política clásica inglesa, desde sus orígenes ha prestado atención al papel de la familia y formas de regulación social de la reproducción (Usmanova, 2010). A través del conjunto de reformas legislativas y medidas políticas, el PCUS manifestó la intención de reestructurar las normas culturales e ideológicas que se asociaban con la llamada “cuestión de la mujer”, enfatizando la necesidad de la liberación femenina y su emancipación de la dominación ejercida por la sociedad de clases y por la familia patriarcal (Pushkareva, 2012).

El involucramiento de las mujeres en el proceso de transformación de la sociedad se dio bajo las consignas de proporcionarles las condiciones sociales y económicas de igualdad con los hombres. En la práctica, los bolcheviques necesitaban recursos laborales adicionales, así como el apoyo político de más actores, de allí la pragmática decisión de apelar a las mujeres (Hlopova, 2012). En 1917 se creó el primer Comisario del Pueblo de Bienestar Social, encabezado por Alejandra Kollontái, una política revolucionaria de origen ucraniano y la primera mujer en el mundo frente a un ministerio público. Kollontái sostuvo que, dado que el trabajo de la mujer se había convertido en un factor esencial en la sociedad, el Estado tenía la obligación de crear instituciones y condiciones adecuadas para la nueva economía feminizada (Kollontái, 1937). La influencia de Kollontái fue tal que se

---

<sup>1</sup> En ruso: Коммунистическая партия Советского Союза, КПСС.

puede denominar al conjunto de sus políticas como “feminismo estatal” (Yukina, 2007), ya que dentro de un corto plazo se introdujeron las medidas legislativas progresistas: los periodos pagados de maternidad, la igualdad del salario mínimo y de la jornada laboral para mujeres y hombres, e incluso la legalización del aborto.

Las aspiraciones de los bolcheviques contemplaban la construcción de un nuevo tipo de individuo; Kollontái misma escribió sobre “la nueva mujer”, más autónoma, políticamente activa y liberada de las presiones sociales del pasado (Kollontái, 1937). Para Kollontái, la obligación del Estado era movilizar todos sus recursos para educar a sus ciudadanos, ya que la función primordial de la educación era ser “la primera piedra del nuevo edificio” en la creación de la generación naciente, de tal manera que “la familia del pasado, mezquina y estrecha, con riñas entre los padres, con sus intereses exclusivistas para sus hijos” dejara de ser la influencia principal, dado que los infantes pasarían “la mayor parte del día” en organizaciones socialistas, jardines infantiles, residencias y guarderías (Kollontái, 1937, p. 82).

Sin embargo, en los primeros años posrevolucionarios la razón principal para incorporarse al trabajo pagado para la población femenina eran la necesidad material y el hambre, con las mujeres presentando las tasas más altas de analfabetismo y carencias de preparación para el trabajo industrializado (Goldman, 2010). Por consiguiente la población femenina fue el blanco principal de diversas reformas educativas (Nevinchana, 2006; Amanzholova, 2012; Hlopova, 2012; Balalaieva, 2023): se diseñaron numerosas campañas contra el analfabetismo, se abrieron centros nocturnos y redes de guarderías y centros escolares. En 1922, inspirado en el movimiento de scouts, el Estado impulsó la creación de la organización juvenil de pioneros, encargada del tiempo libre y la instrucción ideológica de los jóvenes, con la participación muy equitativa de niños y niñas (Sáenz González, 2022). Finalmente, gracias a la iniciativa de Kollontái, sus colegas y las mismas trabajadoras, en 1919 se establecieron los Comités de Mujeres (Женотделы) que tenían como su propósito unificar a las obreras y las campesinas, informarles sobre las nuevas formas de trabajo, educación y estructura familiar, así como involucrarlas en los asuntos sociales, incluyendo los escolares (Evans, 2018).

## **Las políticas educativas en Ucrania en los años 1920**

Desde la fundación de la URSS, la RSS de Ucrania, con su enorme riqueza agraria y reservas de materia prima, se convirtió en el laboratorio de las políticas del nuevo Estado: la colectivización en el campo y la aceleración de la industrialización (Plokyh, 2017) fueron directamente ligadas a la modernización y la feminización de la educación. En el programa del PCUS, adoptado en 1919, se planteó la tarea de convertir la escuela en

“instrumento para la transformación de la sociedad” (Suponitskaya, 2012, p. 90). El sistema educativo ucraniano fue reformado de acuerdo con los principios básicos del sistema soviético: universalidad, accesibilidad, educación escolar gratuita y obligatoria (Zakovich, 2007). Se emitieron decretos que separaron a la Iglesia del Estado, abolieron los pagos en todas las instituciones educativas sin excepción, transfirieron las escuelas privadas al Estado, e introdujeron planes de estudio basados en la coeducación de niños y niñas (Glavsocvosom Narkompros, 1923).

Las reformas se inspiraron en la filosofía de John Dewey, quien consideraba a la escuela como una herramienta para cambiar la sociedad y escribió sobre la necesidad de una estrecha comunicación entre la escuela y la vida, esta última siendo la base de su método de *escuela activa* (Dewey, 1923). En las escuelas ucranianas, el Estado activamente introducía “nuevas tradiciones” como, por ejemplo, la celebración del Día Internacional de la Mujer, en la cual se sugería hablar del papel del arduo trabajo de la madre y su nuevo lugar en la sociedad (Nevinchana, 2006). Tales discursos reflejaban cierta tensión entre las políticas emancipatorias soviéticas tempranas y las experiencias vividas de mujeres.

La carga doméstica femenina era conceptualizada como una reliquia burguesa, que distraía a la mujer del trabajo socialmente útil, de su papel de camarada preparada para la lucha de clases y la construcción del comunismo (Kollontaí, 1937). Los eslóganes de la propaganda soviética tales como “Del fogón al libro” y “Abajo la esclavitud de la cocina” incitaban a romper el vínculo entre la mujer y el hogar, ya que estando en casa y preparando comida casera la mujer actuaba como agente de formación de las prácticas privadas que eran vistas con sospecha y, al mismo tiempo, ridiculizadas por atrasadas e ineficientes (Sohan, 2011). Mientras que el Estado se encontraba ante la enorme tarea de la construcción de las instituciones capaces de retomar las funciones de reproducción social tales como comedores y lavanderías públicas, buscaba las formas de influir en la redistribución del trabajo doméstico a través de la apelación a la población escolar. Los infantes de ambos sexos eran invitados a participar en las tareas del hogar de modo igualitario, como, por ejemplo, muestra el análisis del contenido de las revistas infantiles, distribuidas en las bibliotecas escolares de todas las repúblicas soviéticas en los años 1920 (Sáenz González, 2022).

Mientras que el Estado llamaba a la mujer ucraniana a la toma del rol activo laboral y político así como al aprovechamiento del acceso a las oportunidades educativas, las mujeres en el campo enfrentaron retos específicos. A pesar de ser emancipadas “desde arriba”, las campesinas aún vivían dentro de estructuras tradicionales de sus comunidades y sus familias. Según un informe, aunque las campesinas mostraban el entusiasmo para participar en las reuniones de su pueblo, a menudo tenían que lidiar con la oposición de sus maridos, quienes no les dejaban convivir en el espacio público con otros hombres,

razón por la cual, en algunas aldeas, sus reuniones inicialmente se organizaron por separado (Pilatska, 1930).

Pese a las dificultades iniciales, en la primera década posrevolucionaria la participación de las mujeres en los asuntos públicos y la educación se elevó notablemente. Los Comités de Mujeres en particular jugaron un papel clave: para 1925 la red ucraniana de Comités abarcaba un millón y medio de mujeres (Zemzyulina, 2009, p. 4). Los comités recaudaban dinero para el mantenimiento de las aulas y la construcción de nuevos edificios, organizaban cuidado infantil, funcionamiento de comedores y eventos culturales (Bohachevsky-Chomiak, 1988), y además eran actores en la introducción de nuevas formas de socialización.<sup>2</sup>

A finales de la primera década posrevolucionaria las políticas educativas, que concentraron sus esfuerzos en la alfabetización de la población rural, la extensión rápida de la matrícula educacional y las campañas antirreligiosas, dieron sus frutos. En el informe sobre los resultados preliminares del primer plan quinquenal (1927-1932) se anunció que la población infantil en educación formal en la RSS de Ucrania se había casi duplicado en cinco años a partir de 1924 (Skripnik, 1932, p. 8). El avance de la educación de adultos era igual de significativo: en el periodo de 1921 a 1927 el número de hombres alfabetos creció de 33.7 a 44.6 por ciento y el de mujeres de 25.8 a 34.4 por ciento (Skripnik, 1932, p. 5).

Otro logro de las políticas educativas soviéticas fue la integración de infantes abandonados y huérfanos a la sociedad. Siendo una región directamente afectada por una devastadora serie de enfrentamientos militares, tales como la Primera Guerra Mundial y la guerra civil, y consecuentes malas cosechas y hambrunas, la RSS de Ucrania heredó un gran número de ellos, con las niñas en situación de calle a menudo sufriendo del abuso sexual sistemático, inevitable en el contexto de caos político. En los años 1920 cientos de miles de estos infantes fueron puestos en instituciones estatales: casas hogares, orfanatos y pequeñas comunas (Chekh, 1954). Los y las menores en las instituciones estatales se convirtieron en los más fieles soldados del nuevo régimen.<sup>3</sup> Estos infantes fueron educados de acuerdo con el patriotismo soviético, internacionalismo obrero y el énfasis en el deber social de cada uno, los valores que a menudo entraban en conflicto con las nuevas libertades individuales, conseguidas gracias a los esfuerzos de Kollontái y otras legisladoras. La mezcla del discurso paternalista y progresista son evidentes en

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, los Comités de Mujeres eran encargados de los "bautizos rojos", introducidos a principios de los años veinte en el intento de reemplazar rituales y festejos religiosos y dotar a las ceremonias tradicionales de un sentido marcado ateo y político. Según la nota periodística de la época, en Zaporzhyya, en una fiesta comunal ideada bajo principios de esta nueva "ritualidad soviética", las dirigentes mujeres tomaron el papel central, reservado antes para el clero, y proclamaron que el futuro de infantes participantes se dedicaría a la Revolución (Chervono Zaporzhyya, 5 enero 1924, p. 1).

los escritos del pedagogo soviético más famoso de la época, proveniente de la ciudad de Poltava en Ucrania central, Anton Makarenko. En su inmensamente exitosa novela autobiográfica *El poema pedagógico* (1933), sobre su dirección de una comuna infantil en los años 1920, cuenta la historia de Vera, una adolescente que se embaraza y le pide llevarla a abortar. Makarenko explica que sus motivaciones para el aborto son hedonistas, de querer tener la vida como “el festejo gratuito” y si “antes había personas que no trabajaban y solo festejaban”, ahora “las hemos echado” (Makarenko, 1933, p. 312). A pesar de las protestas y las amenazas de Vera de cometer suicidio, Makarenko le niega intervención médica y el embarazo prosigue.

En cierto sentido, el campo fue el mayor beneficiario del nuevo sistema educativo ya que se erradicó el abandono que sufrió en el viejo imperio: si en 1897 la encuesta de las poblaciones rurales en Ucrania registró un nivel de analfabetismo cercano al 72 por ciento, para el año 1939 solo el 15 por ciento de la población rural menor de 50 años no practicaba lectoescritura (Kulchinsky, 1999, p. 254). Para la década de los 1930 las mujeres, receptoras de educación *en masse* al principio del régimen comunista, se convirtieron en una fuente de mano de obra en las fábricas y grandes proyectos estatales (Goldman, 2010).

## El proyecto emancipatorio en la etapa del estalinismo

Para tener una imagen más completa de la posición de las mujeres en la educación en la RSS de Ucrania en el periodo de entreguerras considero indispensable señalar que las experiencias de niñas y mujeres ucranianas fueron influidas por dos procesos particulares: el apoyo y, más tarde, la abrupta persecución de su cultura nacional, y la hambruna orquestada por el Estado. Las dos estaban intrínsecamente ligadas y afectaron al campo y la provincia de forma mucho más profunda que a las grandes ciudades.

<sup>3</sup> La literatura de la época muestra que los infantes abandonados y huérfanos mostraban un desprecio especialmente fuerte hacia el imperio y todo lo que se conectaba con él. En el relato sobre la visita escolar a las aldeas, un director de la casa de huérfanos en la ciudad portuaria de Odesa escribe:

Como si fuera ahora, veo a la pequeña Lyalya, de 7 años, rodeada por un círculo de adultos y niños campesinos. Ella esquivo hábilmente sus golpes.

—¿Has visto a Dios? Ellos no lo vieron, y nadie lo vio. Así que no existe.

Una mujer adulta le responde:

—Dios está en todos lados.

Lyalya contesta:

—¿Entonces tu dios también está en el basurero?

Risa general, y Lyalya sale ganadora [...] Y en este momento pienso: “Pero Lyalya es la hija de un Guardia Blanco que huyó a Turquía con Wrangel, y fue abandonada por su madre en la calle. Y a Lyalya nadie le enseñó específicamente sobre lo que habló con tanta pasión y convicción” [traducción propia - I.O.] (Kohansky, 1925, p. 91).

Para los principios del siglo XX el nacionalismo ucraniano como fuerza social empezó a ganar terreno: según los relatos de los integrantes del Ejército Rojo, que entró a Ucrania varias veces para combatir a los alemanes y las fuerzas nacionalistas en 1917, en ese periodo el campo estaba consumido por la "ola" de nacionalismo, apoyado también por los trabajadores civiles, los maestros y el clero (Tabakov, 1922). A pesar de su retórica tajantemente anti-imperialista, se observan ciertas continuidades entre esta y el Imperio ruso ya que ambos emprendieron políticas nacionales "alternando prohibiciones con acomodaciones, violencia con reconocimiento" (Smith, 2018, p. 128), incluso en la materia de la educación. Al principio el PCUS favoreció las causas nacionales para consolidar su poder y pacificar a los grupos rivales. Esta política llamada *korenizatsia*, significando "volviendo a las raíces", impulsó la creación de zonas designadas a las minorías étnicas (los polacos, los judíos y los alemanes, entre otros) y, en materia de educación, la apertura de enseñanza en lenguas maternas de los alumnos en escuelas y centros de estudio, así como mayor diversidad lingüística en materiales didácticos (Kulchinsky, 1999). El magisterio rural dio la bienvenida a estas reformas, pues previamente el ucraniano como idioma de instrucción era sistemáticamente denigrado, marginalizado y estigmatizado (Riabchuk, 2022). La situación común en el periodo imperial era que los campesinos, que en su mayoría hablaban ucraniano, perdían el idioma para facilitar su movilidad social. Esto a pesar de la larga tradición de la educación en lenguas locales y el reconocimiento de su necesidad ampliamente promulgado por la intelligentsia nacional: ya en la segunda mitad del siglo XIX la escritora rutenia (proveniente de la parte occidental de Ucrania) Nataliia Kobrynska convocaba a las mujeres campesinas a establecer sus propias guarderías, para poder proteger el patrimonio cultural y avanzar la causa nacional, ya que se consideraba que al preservar el idioma de "la gente común" las mujeres pudieran servir mejor a la causa de la ilustración universal (Bohachevsky-Chomiak, 1988, p. 82).

Tras asegurar su autoridad como líder supremo, Iósif Stalin dio un giro total a las políticas nacionales. Las pugnas dentro de la intelligentsia ucraniana abarcaron, en una medida desproporcionada, el magisterio rural, las maestras y los maestros que ayudaron a cosechar los frutos de la "revolución cultural" en la década de los 1920, y resultaron en el ahogamiento de la *korenizatsia*. Las zonas de minorías fueron liquidadas, y sus poblaciones enviadas a Siberia o exterminadas (Plokyh, 2017). El campo ucraniano sufrió un golpe aún mayor debido a la gran hambruna, conocida en la historiografía ucraniana como Holodomor, que sucedió entre 1932 y 1934 debido a la colectivización y las políticas de extracción forzada de grano y otros productos agrícolas, destinadas para las ciudades y la exportación.

La hambruna apagó la resistencia abierta de los campesinos ucranianos a la colectivización y sus luchas nacionalistas y religiosas y contribuyó a la urbanización y el creci-



miento rápido de la industria, ayudando a que la RSS de Ucrania se volviera “la república soviética ejemplar”, según las propias palabras de Stalin, ya que para 1939 su capacidad industrial creció ocho veces en comparación con 1913 (Plokyh, 2017, p. 254). Los años 1930 marcaron también el retorno a las políticas estatales pronatalistas y conservadoras, incluyendo la criminalización del aborto (Zdravomyslova y Temkina, 2007). Los Comités de Mujeres fueron abolidos en 1930, y sus asuntos pasaron a manos de las instituciones estatales, integradas al aparato burocrático soviético unificado (Evans, 2018).

Dentro del contexto de la privación de libertades individuales y maneras de organizarse horizontalmente, la extensión rápida de la educación estatal y los servicios como jardines de niños en las aldeas puede ser considerada como una de las formas del control social (Hlopova, 2012). Si bien las redes de instituciones estatales beneficiaron a diversos sectores de la población, previamente marginados, aislados o desatendidos, hicieron que las mujeres, obligadas a trabajar intensamente fuera del hogar, quedaran dependientes de sus servicios. La omnipotencia acelerada de las instituciones estatales formaría más tarde una actitud pasiva frente a problemas de la organización del trabajo, la crianza y el ocio (Amanzholova, 2017).

Podemos afirmar que el proyecto educativo soviético en la RSS de Ucrania fue suficientemente eficaz para movilizar a la población femenina en los años 1920–30, a menudo a costa del repudio de su lengua materna, creencias espirituales y formas de organización política, así como el desarraigo de sus tierras y pérdida de comunidades en la etapa estalinista. La alfabetización, capacitación y posterior incorporación de las mujeres a la industria cambió el rostro de la región de manera irreversible, creando un precedente histórico único y un ejemplo para seguir en otros espacios nacionales donde la búsqueda de las formas de modernizar la sociedad fue ligada a la influencia del socialismo, como era el caso del México posrevolucionario.

## **La mujer en las políticas educativas del México posrevolucionario**

En México, así como en la URSS, la nueva escuela era la creación de la Revolución. Las políticas del periodo callista (1924–1928) y el Maximato (1928–1934) reformaron el sistema educativo para apelar a las mujeres como alumnas, integrantes activas del magisterio y colaboradoras en el proceso educativo en diversos espacios, desde las escuelas Normales rurales (López Pérez y Hernández Santos, 2019) hasta las artes visuales (Lear, 2017). El proyecto soviético atrajo a las élites intelectuales mexicanas que vieron en la educación no solo una vía de superación de las desigualdades estructurales (Britton, 1976, p. 40), sino también una pieza clave en la propagación de discursos estatales y

la homogeneización cultural (Ruiz Lagier, 2013). Desde la perspectiva de los gobiernos revolucionarios, las instituciones escolares rurales de antaño, con su naturaleza religiosa, servían más al hacendado que a los campesinos. Comparado con el fervor revolucionario de la primera década en la URSS, el proceso de reformas en educación en México fue menos acelerado: solo después de las dos décadas de luchas políticas que siguieron al Porfiriato fue que el discurso socialista encontró su lugar en políticas públicas del nuevo Estado, “definitivamente instalado, sostenido por su aparato y por una capa social privilegiada” (Meyer, 2016, p. 337).

Ya en el periodo callista y el Maximato las reformas hicieron de la escuela el pilar de un programa económico nacionalista, multiplicándose escuelas, sobre todo en el medio rural, y haciéndolas más accesibles, en términos de género, clase y etnia (Civera, 2009). Sin embargo, fue durante el periodo de Cárdenas cuando el proyecto de educación estatal amplió su escala de forma más radical, pues la garantía del derecho de las masas a la educación emancipadora, gratuita, racional, coeducativa, desfanatizadora y socialista quedó grabada en la Constitución (Britton, 1976, p. 127).

La izquierda mexicana, que llegó al poder en los años 1930, tuvo faceta doctrinaria, que se manifestó, entre otras cosas, en “la apropiación acrítica de la pedagogía soviética, pieza fundamental de la utopía staliniana” (Quintanilla y Vaughan, 2003, p. 52). El prestigio del marxismo fue acompañado por la imagen sobrevalorada de los logros obtenidos en la URSS tras la Revolución de Octubre, transmitidos por la propaganda soviética al exterior. En 1934, el año en el cual los líderes en Moscú estaban perfectamente enterados de la escala de la devastación del campo por la hambruna en Ucrania y otras regiones sometidas a la colectivización forzada, la SEP a través de las publicaciones en la revista *El Maestro Rural* daba amplia difusión a los comunicados soviéticos que afirmaban que en su territorio “ningún habitante carece de medios de subsistencia y de escuelas” (*El Maestro Rural*, 1934, p. 6).

Al igual que en la URSS, los socialistas en México adoptaron los discursos que asignaban espacio definitivo a la mujer en la esfera pública, tanto en su rol de trabajadora como de ciudadana (Arteaga, 2002). La reforma agraria fortaleció la situación económica de las campesinas ya que las mujeres podían representar el derecho a la parcela ejidal. La apertura de la esfera pública, incluyendo el aula escolar, a la población femenina marcó un profundo partaguas en el discurso oficial de los años 1930 en México. La nueva escuela se pensó coeducativa, no solo como la escuela mixta que se brinda a niños y niñas por las necesidades del sistema, sino como la plataforma para la formación de un nuevo concepto del mundo, de un ideal de vida entre ambos sexos (Quintanilla y Vaughan, 2003). Las políticas educativas modernizadoras permitieron a las mexicanas desarrollar competencias y habilidades mentales, navegar relaciones personales y competir abierta-

mente en un espacio físico y social compartido por ambos sexos. Buscaban despertar los sentimientos del respeto mutuo y camaradería como consecuencia del trabajo en común, y ser “estímulo efectivo del progreso de la sociedad” (El Maestro Rural, 15 marzo 1934, t. IV, n. 6, pp. 12-13). La creación de las escuelas Normales en el campo permitió encontrar nuevas vías educativas, culturales, laborales, económicas y políticas a las poblaciones anteriormente marginadas, sobre todo las indígenas (Civera, 2009).

Al mismo tiempo el Estado intentó resolver “el problema del indio”, castellanizando a las poblaciones indígenas y llevando “la civilización” a las masas con la ayuda de campañas nacionales en torno a la higiene y la salubridad, la alfabetización y la abstinencia del alcohol (Lira García, 2014), inspirándose en las campañas similares en la URSS de los años 1920. La condición de la mujer indígena en particular era percibida como demasiado atrasada. En su campaña presidencial, Cárdenas asignó a la mujer el papel de promotora social y agente del desarrollo nacional (Tuñón Pablos, 2013). Las campañas destinadas a la población femenina eran muy diversas: se le asignaba la tarea de transmitir ciertos conocimientos y valores, tanto dentro del aula, en su capacidad de maestras, como en sus hogares, como las responsables de la alimentación, el aseo y el ocio. En 1934 la SEP intentó introducir la materia de la enseñanza doméstica como integrante de la educación primaria, justificando la necesidad de aquella dada “la existencia de hogares mal organizados y por niveles ínfimos de vida cotidiana” (El Maestro Rural, 1 julio 1934, t. V, n. 1, p. 6). La interpretación por parte de la SEP del método de la escuela activa de Dewey se basaba en los imaginarios de género binarios, propagados por las teorías dominantes de la psicología de ese entonces,<sup>4</sup> y era ideada para “capacitar a las niñas para hacer bien aquellas cosas que ya están haciendo actualmente”, porque “en sus casas las hacen mal” (El Maestro Rural, 15 mayo 1934, t. IV, n. 10, p. 22). La iniciativa mostró tanto la inclinación hacia la racionalización de la vida cotidiana, presente en el socialismo utópico y semejante a la soviética, como la persistencia del apego a la división tradicional del trabajo según el género, ya que las niñas eran incitadas a verse a ellas mismas como principalmente gestoras del hogar.

Los discursos estatales concordaban con la Iglesia en cuanto a la preeminencia del papel reproductivo de la mujer, si bien no desde el ángulo religioso del don sagrado de la vida sino de su importancia para el fortalecimiento de la nación. Debido a la percibida “escasez de habitantes”, “la defensa misma nacional”, se exigía a la mujer ser lo más fecunda posible para que el país “cuenta con una masa suficiente de ciudadanos que

---

<sup>4</sup> El artículo titulado “Psicología aplicada a la educación. La diferencia sexual en la infancia” recogía los consensos de psicólogos contemporáneos, afirmando que las niñas tienen “más facilidad para el sentimentalismo y menos para el conocimiento”, y mientras que “el mundo de la niña es la casa, el mundo es la casa del niño” (El Maestro Rural, 15 mayo 1934, t. IV, n. 10, p. 22).

pueden convertirse, en caso necesario, en soldados, para rechazar incursiones extrañas” (El Maestro Rural, 1 marzo 1934, t. IV, n. 5, p. 18). Con el aborto tipificado como un delito y declarado condenable, hacer hogar era hacer patria.

Fuera del magisterio y la participación en los asuntos del ejido, las vías de actividad pública para la mujer, sin embargo, eran contadas. Su incorporación a la industria en los 1920 enfrentó la resistencia de los hombres que deseaban salvaguardar sus empleos (Lear, 2017). La mano de obra cualificada que podían proporcionar y el liderazgo de las mujeres fueron vistos por los dirigentes sindicales como amenazas. En la Ciudad de México, la participación femenina en la mano de obra industrial descendió de un tercio en 1920 a menos de una cuarta parte en 1930 (Lear, 2017, p. 130). Los proyectos estatales basados en la propaganda de la racionalización de la educación y la igualdad de género enfrentaron obstáculos debido a la influencia de la derecha política, así como la resistencia organizada de varios sectores de la población, entre ellos los campesinos (Meyer, 2016) y las familias (Britton, 1976). La coeducación, vista como un signo de la modernidad por el gobierno, producía desconfianza ya que la ligaban a los intentos del Estado de destruir la fuerza de la Iglesia católica. En particular, el cambio al artículo 3° de la Constitución exacerbó el conflicto con los maestros rurales, vistos como portadores de cambios y, por lo tanto, transgresores del orden social tradicional.<sup>5</sup>

La resistencia a las reformas fue motivada en parte por el miedo a la “amenaza roja”, el pánico moral y el rechazo de cualquier propuesta asociada con los comunistas. Las huellas de la influencia de la URSS que se encontraban, o se imaginaban, presentes en los discursos oficiales fueron percibidas como elementos extranjeros e invasores, o como un peligro inminente. Podemos rastrearlo en el conflicto emblemático de la época en la materia educativa: en los debates acerca de la educación sexual, el proyecto fallido de Narciso Bassols, el secretario de Educación Pública en México entre 1931 y 1934.

## La propuesta de la educación sexual de Bassols

En 1932, la Sociedad Eugénica Mexicana (SEM) hizo solicitud a Bassols para implantar en las escuelas primarias y secundarias el programa de educación sexual, basado en conceptos científicos (Arteaga, 2002). Las propuestas de la SEM tenían su origen en el Congreso Panamericano del Niño de 1930, organizado en Perú, donde participaron médicos, maestros y psicólogos. El secretario sometió dicho programa al dictamen de la SEP y al escrutinio de la opinión pública, y en mayo del siguiente año se publicó el dictamen

---

<sup>5</sup> Britton (1976, p. 22) calcula que entre septiembre de 1934 y diciembre de 1936 los maestros fueron involucrados en actos violentos en 50 ocasiones y 37 de ellos murieron como consecuencia. En comparación, de inicios de 1931 a agosto de 1934 solo ocurrieron cinco incidentes.

donde se explicaba la pertinencia de la educación sexual y el deber del Estado de incluir los contenidos relativos a la genitalidad y reproducción humana en primaria y secundaria.

La iniciativa tuvo respuesta inmediata. Incluso antes de la publicación del dictamen, a la prensa conservadora se filtró información acerca del programa y el papel de la SEM en su diseño. *Excélsior* publicó una nota editorial donde, con tonos ambiguos, proclamaba que en sus sesiones se trataban “puntos tan arduos que es imposible consignar en las columnas de un diario” y cuales además “degeneren en reuniones cuya frivolidad es indisculpable”. “La inmensa mayoría” de sus socios, implicaba la nota, eran del sexo femenino, y las “inconformes sexuales” entre ellas, “han resuelto hacer a las mujeres, y, lo que es peor, a las mujeres cuyo espíritu no está aún totalmente formado, por su edad, todo el mayor daño posible”, a partir de la enseñanza del curso sobre la educación e higiene sexual y propagación de sistemas que “tienen por objeto la limitación o el aniquilamiento de la maternidad”. Entre estas “inconformes”, sugería la nota, se encontraban sus dos directoras: “una mexicana, divorciada recientemente, y la otra, de nacionalidad rusa” (*Excélsior*, 16 marzo 1933, pp. 5).

Días después de la publicación del dictamen de la SEP, *Excélsior* publicó la respuesta de la Unión Nacional de los Padres de Familia (UNPF), la organización civil con una fuerte vocación religiosa y una de las más influyentes dentro del sector educativo. La UNPF, representando “la mayoría de la opinión de todos los padres de familia de la República”, afirmaba que la educación sexual en las escuelas era “extraordinariamente peligrosa”. Calificaba el movimiento en su favor de complot comunista con fines “antipatrióticos” contra la nación mexicana. Se comprometía a comprobar que su meta principal era “la corrupción de la niñez y de la juventud, en el desprecio absoluto por el padre y la madre, en el establecimiento de las uniones sexuales libres y pasajeras, en la destrucción completa de la familia, en convertir la escuela en un instrumento ciego del Partido Comunista, en el desquiciamiento de todas las instituciones morales, y en el derrumbamiento definitivo de las naciones por el envilecimiento del individuo” (*Excélsior*, 30 mayo 1933, pp. 1, 7).

A simple vista los sectores conservadores se manifestaron contra la idea científica e imparcial del cuerpo y el sexo, razonando que la ausencia del elemento moral era un rito iniciático del vicio. Las madres de las familias fueron convocadas por la UNPF a salir a las calles y protestar contra la transformación de la escuela que, bajo su lógica, podría convertirse en la gran ejecutora de la perversión individual y social. El gobierno, a su vez, mostró su rostro autoritario y paternalista descalificando a sus voces disidentes como ignorantes y reaccionarias (Arteaga, 2002).

El proyecto de la educación sexual se ahogó en la atmósfera de la polarización social. En 1934, *Excélsior* seguía insinuando la mano comunista en el asunto, insistiendo que los comportamientos de los maestros eran el resultado de “una subterránea e insidiosa

propaganda” llevada a cabo con el dinero bolchevique. Los integrantes del magisterio que intentaron introducir la educación sexual en el aula fueron señalados como criminales. Según el diario, las maestras desnudaban a las niñas en plena clase, con todo en el esfuerzo de destruir la nación y “contagiar de semejantes doctrinas destructoras, a las Repúblicas vecinas” (Excélsior, 10 febrero 1934, pp. 1, 9).

A partir de 1938, los gobiernos desplegaron políticas educativas más conciliadoras orientadas hacia la unificación nacional frente al creciente peligro del fascismo y la Segunda Guerra Mundial (Civera, 2009). De las páginas de *El Maestro Rural* poco a poco desapareció la retórica de la dictadura futura e inevitable de la clase obrera, y sus publicaciones adoptaron tonos de exaltación en cuanto a la maternidad, prácticamente santificando a las madres y pidiendo a las mujeres poner su fecundidad y abnegación sin límites al servicio de las necesidades de la Patria (El Maestro Rural, 1 junio 1936, t. VIII, n. 11, pp. 13-15). Finalmente, en 1945 se reformó el artículo 3°, dejando atrás la educación socialista y la coeducación como elementos obligatorios de la educación estatal.

## Conclusiones

Hoy en día es necesario repensar el desarrollo histórico del socialismo y ubicarlo en el panorama global de grandes procesos sociales del siglo XX: la modernización, la industrialización, y la propagación de la educación estatal. Es pertinente reconocer el significado del colosal crecimiento de la actividad cívica y la formación de un sistema eficaz de socialización de las masas a través de las instituciones públicas, sobre todo las de educación estatal. De igual manera es necesario considerar el efecto de esas instituciones en las estructuras de organización horizontal, las alianzas tradicionales y las culturas e idiomas indígenas. Para estos fines considero absolutamente crucial enfocarse en los contextos locales y nacionales.

En el caso de la RSS de Ucrania, el avance de la educación y el legado de las deportaciones, la persecución y el exterminio en el campo aún están tratados en la academia como temas separados. Sin embargo, espero poder haber mostrado que están intrínsecamente ligados: el Partido Comunista se apoyaba en la instrucción ideológica y en el poder homogeneizador de la educación formal para llevar a cabo su proyecto modernizador y fortalecer su dominio político. La escuela soviética pretendía tomar el papel hegemónico en la organización de valores y normas sociales y de género y la jerarquización de estilos de vida y, a pesar de los obstáculos, podemos concluir que logró dicho propósito.

En el México posrevolucionario, las reformas destinadas para emancipar las masas e introducir las políticas de igualdad de género fueron percibidas como demasiado radicales para conseguir el apoyo entre diversos sectores de la población. Los intentos de adaptar

las experiencias soviéticas por parte de élites políticas provocaron una fuerte resistencia, aumentada por la reacción de la prensa nacional, que no dudaba en usar el comunismo como un espantajo universal y propagar el temor de la contaminación moral de las familias y la nación. Al mismo tiempo, es muy notable que, a pesar de su aparente ruptura con el pasado, el proyecto socialista educativo mexicano no dejó de enfatizar el alto valor social puesto en la maternidad, el cuidado y el manejo del hogar, enfatizando la “esencia” femenina y la importancia de sus “dones” para la construcción nacional. Comparando con el proyecto emancipador soviético, el mexicano no se enfocó suficientemente en la creación de oportunidades laborales y económicas e instituciones de redes de apoyo para la mujer.

Las reformas educativas en México posrevolucionario, por lo tanto, lograron cambios sociales cuya escala fue más limitada, si lo comparamos con la transición abrupta por la que tuvieron que pasar las repúblicas soviéticas, entre ellas la RSS de Ucrania. En México el orden social, las jerarquías y la tradición fueron defendidos por varios sectores de la sociedad, algo que no fue posible en la URSS debido a las políticas coercitivas estatales. Los pasos hacia la dictadura del proletariado, la ambición y meta final del comunismo soviético, fueron llevados a cabo gracias al extractivismo de recursos tanto del campo como de la población femenina. Esto invita a hacer reflexiones matizadas sobre el rol de la violencia y la represión en el diseño y la implementación de las políticas educativas, un enfoque que hasta ahora ha sido subrepresentado en la historia de la educación.

## Referencias

- Amanzholova, D. (2017). De la historia de la cuestión de la mujer en la URSS (de la tradición a la modernidad). Los años 1920-1930 [en ruso]. *Questio Rossica*, 4(4), 45-54.
- Arteaga, B. (2002). *A gritos y sombrerazos. Historia de los debates sobre educación sexual en México 1906-1946*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Auerbach, J., y Castronovo, R. (2013). *The Oxford handbook of propaganda studies*. Oxford University Press.
- Balalaieva, O. (2023). Transformation of gender role and image of women in Ukrainian media: Historical and sociopolitical aspects. *Cogito*, 15(2), 146-164.
- Bohachevsky-Chomiak, M. (1988). *Feminists despite themselves: Women in Ukrainian community life, 1884-1939*. University of Alberta Press.
- Britton, J. (1976). *Educación y radicalismo en México. Vol. 2. Los años de Cárdenas (1934-1940)*. Secretaría de Educación Pública.
- Buck-Morss, S. (2000). *Dreamworld and catastrophe: The passing of mass utopia in East and West*. MIT Press.
- Chekh, S. (1954). *Actividades del Partido Comunista y el gobierno soviético para combatir la falta de vivienda infantil durante el periodo de restauración de la economía nacional de la URSS (1917-1925)* [en ruso] [Tesis de doctorado]. El Instituto Nacional Pedagógico de Kiev, Ucrania.

- Chervono Zaporizhyia [Zaporizhyia Rojo, periódico en ucraniano], 5 de enero 1924. Zaporizhyia.
- Civera, A. (2009). Mujeres, cultura escrita y escuela en el estado de México durante la primera mitad del siglo XX. *Cuadernos Interculturales*, 7(12), 161-178.
- Dewey, J. (1923). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- El Maestro Rural (1934-1939). Secretaría de Educación Pública. Hemeroteca Nacional de México.
- Evans, K. (2018). "Woe to those who look backward into the ever vanishing past!" Bolshevik women in Russia and the Soviet Union, 1900-1924. *Burkhardt Review*, 1(1), 15-34.
- Excelsior (1933-1934). Hemeroteca Nacional de México.
- Glavsocvosom Narkompros [Dirección General de Educación Social y Educación Politécnica de la Infancia] (1923). *Currículo educativo unificado en instituciones de educación social para los niños hasta los 15 años* [en ruso]. Publicación del Departamento de Educación Pública de Ekaterinoslav.
- Goldman, W. (2010). *Las mujeres en la entrada. Las relaciones de género en la industria soviética* [en ruso]. Rosspen.
- Hlopova, A. (2012). La cuestión de la mujer en la "Revolución Cultural" [en ruso]. *Los problemas modernos de ciencias y educación*, 4, 1-8.
- Kohansky, M. (1925). De la experiencia del contacto de los niños de la ciudad con el campo [en ruso]. *Nuestra escuela*, (3-4), 87-93.
- Kollontái, A. (1937). *El comunismo y la familia*. Editorial Marxista.
- Kulchinsky, S. (1999). *Ucrania entre dos guerras (1921-1939)* [en ucraniano]. Academia Nacional de Ucrania.
- Lear, J. (2017). *Picturing the Proletariat?: Artists and labor in revolutionary Mexico, 1908-1940*. University of Texas Press.
- Lira García, A. (2014). La alfabetización en México: campañas y cartillas, 1921-1944. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 1(2), 126-149.
- López Pérez, O., y Hernández Santos, M. (2019). *Presencia de las mujeres*. El Colegio de San Luis Potosí.
- Makarenko, A. (1933). *El poema pedagógico* [en ruso]. Pedagogika.
- Meyer, J. (2016). *La revolución mexicana*. Tusquets.
- Nevinchana, I. (2006). El impacto del sistema de la educación escolar en la formación de la nación en Ucrania en 1920-1930 [en ucraniano]. *Estudios de Ucrania*, (1), 107-111.
- Pilatska, O. (1930). *Las mujeres obreras en la construcción del socialismo*. Kharkiv.
- Plokyh, S. (2017). *The gates of Europe*. Basic Books.
- Pushkareva, N. (2012). El sistema de género en la Rusia Soviética y los destinos de las mujeres rusas [en ruso]. *Nuevas Publicaciones Literarias*, 117, 8-23.
- Quintanilla, S., y Vaughan, M. K. (2003). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. Fondo de Cultura Económica.
- Riabchuk, M. (2022). White skins, black languages: Traumatic experiences of colonial subjugation. *Istor*, 23(89-90), 229-254.
- Ruiz Lagier, V. (2013). El Maestro Rural y la Revista de Educación: el sueño de transformar al país desde la editorial. *Signos Históricos*, 15(29), 36-63.
- Sáenz González, M. (2022). Propaganda y educación sobre igualdad de género y su influencia en la participación de las mujeres en el Ejército Rojo de la Unión Soviética durante la Segunda Guerra Mundial. *Investigaciones Históricas, Época Moderna y Contemporánea*, 42, 1111-1144.



- Skripnik, N. (1932). *Los materiales del informe del Comité del Pueblo de la Educación de la República Soviética Socialista de Ucrania en el VIII Congreso de toda la Unión de los Trabajadores de la Educación* [en ruso y ucraniano]. Kharkiv.
- Smith, M. G. (2018). An empire of substitutions: The language factor in the Russian Revolution. *Harvard Ukrainian Studies*, 1/4, 125–144.
- Sohan, I. (2011). ¡Abajo la esclavitud en la cocina! La cuestión de las transformaciones de género de las estructuras de la vida cotidiana en la Rusia soviética de los años veinte [en ruso]. *La mujer en la Sociedad Rusa*, 4, 88–95.
- Suponitskaya, I. (2012). John Dewey y el “hombre nuevo” de la Rusia soviética [en ruso]. *Odiseo. El Hombre en la Historia. Escuela y Educación en la Edad Media y la Edad Moderna*, (1), 90–105.
- Tabakov, Z. (1922). La revolución de Octubre en Chernigovzhina [en ruso]. *Crónica de la Revolución. La revista de la Comisión Ucraniana de la Historia de la Revolución de Octubre y el Partido Comunista (Bolchevique) de Ucrania*, (1), 143–170.
- Tuñón Pablos, E. (2013). El Frente Único Pro Derechos de la Mujer durante el Cardenismo. En G. Espinosa Damián y A. Lau Jaivén (eds.), *Un fantasma recorre el siglo: luchas feministas en México 1910–2010* (pp. 95–124). UAM Xochimilco/Colegio de la Frontera Sur/Editorial Itaca.
- Usmanova, A. (2010). Sobre la teoría marxista del amor [en ruso]. *Topos*, 3, 195–227.
- Yukina, I. I. (2007). *El feminismo ruso como el desafío de la modernidad* [en ruso]. Aleteya.
- Zakovich, M. (2007). *Culturología: la cultura ucraniana y extranjera* [en ruso y ucraniano]. Znaniya.
- Zdravomyslova, E., y Temkina, A. (2007). *Orden de género en Rusia: un enfoque sociológico* [en ruso]. La Universidad Europea de St. Petersburgo.
- Zemzyulina, A. (2009). Vías de la socialización de mujeres en la Ucrania Soviética en los años veinte y treinta del siglo XX [en ucraniano]. *Lecturas históricas de Gurzhiev*, 3, 324–329.



## La traductología en la educación. “L’esprit et l’eau” de Paul Claudel, confrontación traductiva: Rosario Castellanos y Miguel Ángel Flores

Translatology in education.  
Paul Claudel’s “L’esprit et l’eau” translation confrontation:  
Rosario Castellanos and Miguel Ángel Flores

María Estela Leyva Jurado\*  
Jesús Erbey Mendoza Negrete\*\*

\* Universidad Autónoma de Chihuahua. Licenciada en Letras Españolas, Maestra en Humanidades por la Universidad Autónoma de Chihuahua y Doctora en Educación, Artes y Humanidades por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Doctora en Ciencias Humanas y Sociales con especialidad en Lengua y Literatura por la Universidad de Reims Champagne-Ardenne. Editora del trabajo de investigación del doctor Eduardo Ochoa de la Universidad Sybrook de California, USA con la publicación *Complementarity. A collaborative tool for the solution of complex problems* en el año 2020. Editora del mismo trabajo en su versión en español, *Complementariedad. Una herramienta colaborativa en la solución de problemas complejos*, en el mismo año. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8192-0487>, correo electrónico: [estela.leyva@gmail.com](mailto:estela.leyva@gmail.com)

\*\* Profesor de la Universidad Autónoma de Chihuahua en la Licenciatura en Lengua Inglesa, la Maestría en Investigación Humanística y el Doctorado en Educación, Artes y Humanidades. Miembro del Cuerpo Académico Estudios Humanísticos de la Cultura (UACH), del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1) y de la Asociación Mexicana de Traductores Literarios. *Publicaciones: La expedición punitiva: reporte del General Mayor John J. Pershing* (traducción, UACH, 2014), *Entorno de los días* (poesía, Ichicult, 2016), *El destino en un sombrero* (poesía, UACH, 2019), *Arreolaro: diálogos interdisciplinarios con Juan José Arreola* (investigación, Eón, 2021); artículos de investigación en revistas nacionales e internacionales; traducciones literarias en revistas universitarias. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2122-4516>, correo electrónico: [jmendozan@uach.mx](mailto:jmendozan@uach.mx)

### Cómo citar este artículo:

Leyva Jurado, M. E., y Mendoza Negrete, J. E. (2024). La traductología en la educación. “L’esprit et l’eau” de Paul Claudel, confrontación traductiva: Rosario Castellanos y Miguel Ángel Flores. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(23), 59-76. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i23.579>



## Resumen

El reconocimiento de la traductología como ciencia a partir de la década de 1970 ha contribuido para que los planteles educativos consagren espacios para la investigación en la materia y el ejercicio de la traducción se profesionalice. El propósito de este artículo es analizar, a la luz de la metodología propuesta por Antoine Berman, las traducciones de Rosario Castellanos y Miguel Ángel Flores del poema de Paul Claudel "L'esprit et l'eau", contenido en la obra *Cinq grandes odes: suivies d'un processionnal pour saluer le siècle nouveau* (1936). La confrontación presenta dos maneras de abordar la traducción poética. El análisis se basa en tres dimensiones: posición, proyecto y horizonte del traductor. Dicha confrontación pretende extraer las soluciones aportadas por cada uno de los traductores, la primera sin formación en traductología, el segundo, con amplio conocimiento de los estudios de traducción.

**Palabras clave:** Educación, poesía, Paul Claudel, traductología.

## Abstract

*The recognition of translatology as a science since the 1970s has contributed to the creation of spaces for research in this field in educational institutions and to the professionalization of the practice of translation. The purpose of this article is to analyze, in the light of the methodology proposed by Antoine Berman, the translations by Rosario Castellanos and Miguel Ángel Flores of Paul Claudel's poem "L'esprit et l'eau" contained in the work *Cinq grandes odes: suivies d'un processionnal pour saluer le siècle nouveau* (1936). The confrontation presents two ways of approaching poetic translation. The analysis is based on three dimensions: position, project and horizon of the translator. Such confrontation aims to extract the solutions provided by each of the translators, the first one without training in translation studies, the second one with extensive knowledge of translation studies..*

**Keywords:** Education, poetry, Paul Claudel, translatology.

## Introducción

La traductología o estudios de la traducción es una disciplina de reciente reconocimiento en el ámbito de la ciencia que ocupa ya un importante espacio como especialidad dentro de la comunidad universitaria. Su importancia reside en que representa un campo de estudio que no ha sido explorado en toda su dimensión, pues se asocia con diversas ramas del conocimiento y aspectos socioculturales, tales como la lingüística, la teoría literaria, la filosofía, la historia, la educación, entre otras. Las interacciones internacionales implican transferencias y adecuaciones para que los elementos en intercambios puedan ser bien recibidos y comprendidos en el sistema de llegada, lo cual incrementa su riqueza cultural, de ahí su importancia. Se trata, pues, de una disciplina de estudio en la que necesariamente se establecen objetivos pedagógicos que comprometen el aspecto teórico.

Si bien el ejercicio de la traducción ha existido desde la antigüedad, la traductología emergió como una disciplina a inicios de la década de los años 1970 a partir de las aportaciones de James Holmes, quien describe los fenómenos traductivos y propone teorías explicativas y predictivas para dar cuenta de dichos fenómenos. "En 1972, James Holmes (1924-1986) rédige un article fondateur *The Name and Nature of Translation Studies* (publié seulement en 1988) qui marque le début de la discipline consacrée spécifiquement à la traduction" (Rakovà, 2014, p. 15). A partir de entonces, investigadores en la materia han contribuido con distintas posturas teóricas y metodologías que están siendo discutidas y enseñadas dentro de los recintos educativos. El presente artículo tiene como objetivo principal comparar dos concepciones de lo que es traducir, las cuales se ven afectadas por dos épocas dentro del mismo contexto cultural y las respectivas posiciones de dos traductores, una mujer y un hombre: Rosario Castellanos y Miguel Ángel Flores, quienes interpretan y trasladan la poesía francesa de Paul Claudel al idioma español, cuya traducción hecha por Castellanos llegaba a México a un público hasta entonces desconocedor del autor y de sus letras. El análisis de la confrontación traductiva en este estudio se sustenta en la propuesta metodológica del teórico francés Antoine Berman (1942-1991). Los resultados de dicho análisis permitirán una discusión sobre la libertad del traductor, la fidelidad al texto, el respeto a su autor y el traslado de la poética, temas que conducen al estudio de las distintas propuestas teóricas en torno a la traducción. El creciente interés por la traductología abre cada vez más espacios dentro de las universidades en las que la investigación deriva hacia importantes hallazgos relacionados con la cultura, la historia y los nuevos nichos de desarrollo intelectual y profesional.

## Sustento teórico-metodológico

Antoine Berman, teórico francés de la traducción, sostiene que ir al traductor es esencial, pues una de las tareas de la hermenéutica de la traducción es la manera en que el tema es manejado por el traductor, ya que "Tout traducteur entretient un rapport spécifique avec sa propre activité [...] puisque le traducteur est effectivement marqué par tout un discours historique, social, littéraire, idéologique sur la traduction"<sup>1</sup> (Berman, 1995, p. 74). De manera que la investigación acerca del traductor representa una etapa de acuerdo con el método que se define en tres momentos (Berman, 1995, p. 82):

- 1) La posición traductiva, que son todos aquellos aspectos que hayan moldeado su concepción de lo que significa traducir, pues sus traducciones se verán afectadas

<sup>1</sup> Traducción propia a partir de aquí a no ser que se mencione otro traductor: "Todo traductor mantiene una relación específica con su propia actividad [...] ya que el traductor está ligado por todo un discurso histórico, social, literario, ideológico sobre la traducción".

por su lugar de origen, su formación, sus actividades, su contexto social, sus ideologías, el tipo de traducciones que ha realizado y el dominio que tiene de los idiomas que ostenta.

- 2) El proyecto de traducción define la manera en que debe llevar a cabo su traslado, pues finalmente "elle va où la mène le projet"<sup>2</sup> (Berman, 1995, p. 77).
- 3) El horizonte traductivo se define como "l'ensemble de paramètres langagiers, littéraires, culturels et historiques qui déterminent le sentir, l'agir et le penser d'un traducteur"<sup>3</sup> (Berman, 1995, p. 79).

Es por eso que el traductor asume el compromiso de traducir, es decir, su proyecto va de acuerdo con la forma en que este percibe la tarea que tiene por delante. De modo que entender cuáles son las áreas del conocimiento que domina el traductor, qué traducciones ha realizado, si ha escrito estudios, artículos, tesis, determinan su posición, lo capacitan para realizar proyectos de traducción con los que logra extender su horizonte traductivo, es lo que sostiene el teórico.

La contribución de Rosario Castellanos no solo fue para el enriquecimiento del mundo de las letras. En lo social tocó, a través de su obra, las conciencias respecto al trato desigual de las mujeres en lo que concierne a la educación. Su pensamiento crítico se ocupó, por medio de su narrativa, de representar una época en que a la mujer se le educaba solo para satisfacer las necesidades domésticas de la familia. Se menoscababa así su capacidad intelectual y su derecho a recibir una educación universitaria. La ironía con que exponía sus reflexiones colocaba en la superficie los temas de la marginación de la mujer dentro de la sociedad mexicana, temas que serían planteados en sus obras en la lucha por darle a la mujer su derecho a la educación y su dignidad como ser humano pensante y capaz de desarrollarse en ámbitos que hasta el momento estaban ocupados exclusivamente por los varones. "Mi lugar está aquí desde el principio [...] Yo anduve extraviada en aulas, en calles, en oficinas; desperdiciada en destrezas que ahora he de olvidar para adquirir otras. Por ejemplo, elegir el menú" (Castellanos, 2003, p. 7).

La experiencia de vida de la escritora representa un ejemplo, pues aún nadando contra corriente, ella se convirtió en escritora, poeta, ensayista, crítica literaria y traductora, todos estos quehaceres casi exclusivos de los varones. En su obra, Rosario Castellanos realiza una labor reflexiva no solo sobre la sociedad, sino aún más, realizó reflexiones filosóficas, interpretaciones hermenéuticas del pensamiento de grandes poetas como lo fue el francés Paul Claudel, cuyo poema "L'esprit et l'eau" fue traducido por la escritora

<sup>2</sup> "ella va por donde la lleve el proyecto".

<sup>3</sup> "el conjunto de parámetros lingüísticos, literarios, culturales e históricos que determinan el sentir, el actuar y el pensar de un traductor".

al idioma español. La aportación de Rosario Castellanos al traducir el poema acercó a México la poesía francesa y el pensamiento filosófico de un poeta influido por la obra de Mallarmé, Rimbaud, la lectura de la Biblia y los clásicos, como lo afirma Miguel Ángel Flores (2011, p. 4). En un artículo publicado por la Secretaría de Cultura del Gobierno de México, Dolores Castro Varela, narradora, ensayista y crítica literaria, hace referencia a la crítica de Emmanuel Carballo respecto a la importancia de la contribución de Rosario Castellanos por los derechos de las mujeres:

...para él Rosario Castellanos fue una de las principales precursoras del movimiento de liberación femenina, no sólo por las ideas que expuso en sus textos, sino por la capacidad con que desempeñó las tareas docentes, administrativas e intelectuales [Secretaría de Cultura, 2013, párr. 6].

Respecto a la posición traductiva de Rosario Castellanos, es importante mencionar que su labor de escritora y poeta la facultaría para la interpretación hermenéutica del poema. Su compromiso es el de traducir a Paul Claudel haciéndolo comprensible para el lector mexicano, o para hablar más ampliamente, para el lector latinoamericano. Rosario Castellanos percibe el poema de Paul Claudel como lo describe en su ensayo "Traduciendo a Claudel", incluido en su obra *Poesía no eres tú*: "El universo es una gran metáfora tras la cual se oculta Dios" (Castellanos, 1972, p. 154). Un Dios cuyo misterio hay que desentrañar, pues del texto emerge un discurso el cual dialoga o interactúa conceptualmente con el lector. Ante esto, dice Castellanos, "el autor se introduce a través de la pluma al alma del protagonista" (1972, p. 154). El protagonista al que se refiere "profiere palabras verdaderas que desafían nuestro buen sentido" (1972, p. 154), afirma la traductora. Con esto se entiende que se da una interacción entre el texto y el lector.

Berman sostiene que el traductor tiene su propia concepción de lo que es traducir (Berman, 1995, p. 74). Esto significa que Rosario Castellanos, al interiorizar el discurso en el poema, ha asumido su posición traductiva, de manera que su subjetividad se constituye y adquiere su espesor significativo, como lo afirma Berman: "C'est en élaborant une position traductive que la subjectivité du traducteur se constitue et acquiert son épaisseur signifiante"<sup>4</sup> (1995, p. 75). En este sentido, la sensibilidad y el gusto de la traductora hacia la poesía la impele a traducir los versos en aras de trazar su proyecto de traducción. La escritora y traductora declara en el ensayo "Traduciendo a Claudel":

Traducir a Claudel, por ejemplo, no se explica si no se tiene un gusto por el ritmo declamatorio, por la opulencia verbal y ornamental, por el tono solemne, por la

<sup>4</sup> "Es asumiendo una posición traductiva, como la subjetividad del traductor se constituye y adquiere su espesor significativo".

perspectiva según la cual los actos cotidianos se contemplan con la disposición ceremonial con que suele uno aproximarse al misterio [Castellanos, 1972, p. 154].

En este sentido, ella considera como parte importante de su proyecto de traducción cuidar tanto del ritmo como del esplendor de la palabra con que el autor transmite los conceptos que remiten a su interiorización, a su vida espiritual, es decir, a través de símbolos y metáforas.

Antoine Berman sostiene que "Le projet ou visée sont déterminés à la fois par la position traductive et par les exigences posées par l'œuvre à traduire"<sup>5</sup> (Berman, 1995, p. 76). Rosario Castellanos en su ensayo confiesa su deseo de "Ser, durante un breve momento, la encarnación del otro" y "dar a las etapas de sequedad [...] una apariencia laboriosa y fecunda" (1972, p. 153). Con esta declaración expresa un deseo personal como parte de su proyecto de traducción, sin olvidar que también menciona su gusto por el ritmo y el aspecto ornamental, de donde se puede inferir que la práctica de la escritura y la lectura poéticas no le es ajena. Esto vendría a ser parte de su posición como traductora. Así que la línea que separa posición de proyecto es muy delgada, sin embargo busca, según sus propias palabras, "disfrazarse usando sus investiduras, duplicar sus gestos, sus entonaciones" (1972, p. 153). Es decir, aspira, por medio de su proyecto, a convertirse en un segundo autor.

De manera que la frase anteriormente citada respecto al ritmo y el ornato es importante para entender que el proyecto de traducción se dirige, por una parte, a mantener la musicalidad en el verso, y por otra, a mantener la opulencia verbal del poema. "La mano es dócil al dictado de una forma no sólo viable sino viva hasta llegar a la feliz culminación y al cumplimiento total" (1972, p. 153), dice Rosario Castellanos. Así pues, el deseo de usar la investidura del poeta como proyecto, unido a su posición como traductora, se conjugan para cumplir con uno de los requisitos que establece el teórico francés que dice: "Il n'y a pas de traducteur sans position traductive"<sup>6</sup> (Berman, 1995, p. 75).

Con respecto a la musicalidad del poema, el análisis de la obra claudeliana realizado por el profesor Gérald Antoine en su libro *Les grandes odes de Claudel ou la poésie de la répétition* (1959) aportará claridad en cuanto a las motivaciones artísticas del poeta. El análisis se articula sobre por lo menos dos niveles, sostiene Antoine. Uno de estos niveles es el estético, el otro la cadencia, el ritmo. El profesor menciona que entre las muchas confidencias hechas por el poeta sobre el funcionamiento de su arte, una merece ser mencionada más que las demás por su particular claridad y es la que figura en el homenaje a

<sup>5</sup> "El proyecto u objetivo están determinados por la posición traductiva y por las exigencias específicas de la obra a traducir".

<sup>6</sup> "No hay traductor sin posición traductiva".



Honegger (Antoine, 1959, p. 7). Honegger fue un músico suizo de cuya obra Paul Claudel se extasió y de donde nace su inspiración. "Je vais vous révéler un autre secret!";<sup>7</sup> confiesa Claudel, "L'oreille tendue de l'exorde à la conclusion à ma propre justesse, il est arrivé que je chante!"<sup>8</sup> (Antoine, 1959, pp. 7-8). Y otra declaración dirigida a J. Rivière donde expresa la alegría por sus *Odas*: "véritables symphonies se développent non pas en suite continue à la manière littéraire, mais orchestralement, par thèmes entrelacés et décomposés"<sup>9</sup> (Antoine, 1959, p. 8). Las anteriores declaraciones del poeta, como ya se dijo, figuran en el homenaje a Honegger y van cargadas de emoción, dejan ver que representan la génesis de su inspiración para la escritura de las *Cinq odes*, pues dice: "Mais quelle découverte, Grand Dieu! [...] je me sers de ma propre substance pour me communiquer, et voici que j'ai provoqué au dehors une correspondance irrésistible [...] il est arrivé que je chante"<sup>10</sup> (Antoine, 1959, pp. 7-8).

Es, pues, en ese sentido que la cadencia del verso cobra una importancia fundamental para la selección de palabras en la traducción del poema, por lo que Rosario Castellanos al mencionar en su ensayo que la experiencia de traducir a Claudel no sería explicable si no tuviera el gusto por la declamación indica que la articulación del proyecto va alineada a las exigencias mismas de la obra, que es mantener la armonía en los versos para la transmisión del pensamiento que expresa a través de las figuras retóricas. Es así como posición traductiva y proyecto conforman el horizonte de la traductora. Esto se confirma en Rosario Castellanos al haber traducido también a los poetas Saint-John Perse del idioma francés y a Emily Dickinson del inglés. Estas conclusiones se extraen de la definición dada por Antoine Berman que dice: se puede definir el horizonte como el conjunto de parámetros que determinan el actuar del traductor (Berman, 1995, p. 79).

Es importante resaltar que Rosario Castellanos publicó la traducción del poema de Claudel dentro de su propia obra literaria en *Poesía no eres tú* (1972). Esto forma parte de su horizonte, pues su producción traductiva y literaria viene a integrarse al movimiento cultural al cual pertenece y al que con su trabajo contribuye no solo de manera funcional sino culturalmente, ya que transmite el pensamiento, la ideología y un nuevo lenguaje literario con aquello que viene a ser "extraño" o "lejano" volviéndolo cercano, de manera que al integrarse en la cultura meta la beneficia y enriquece con otras literaturas.

Por su parte, Miguel Ángel Flores, además de haber ejercido como periodista a lo largo de 30 años, cuyas colaboraciones han sido publicadas en periódicos como *El Universal*, *El*

<sup>7</sup> "Voy a revelarles un secreto".

<sup>8</sup> "El oído se extendió desde el exordio hasta la conclusión de mi propia precisión, ¡sucedió que yo canto!".

<sup>9</sup> "Verdaderas sinfonías, se desarrollan no en secuencia continua a manera literaria, sino orquestalmente, por temas, entrelazadas y deconstruidas".

<sup>10</sup> "¡Pero qué descubrimiento, Gran Dios! [...] me sirvo de mi propia substancia para comunicarme, y he aquí que he provocado una correspondencia irresistible [...] ¡Sucedió que yo canto!".

*Nacional*, la *Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*, *La Jornada*, entre otros tantos, se dedicó a la docencia y a la investigación literaria. Sus investigaciones representan una importante contribución para la educación y la cultura, pues su desempeño ha extendido los horizontes de los estudiantes e investigadores en literatura y traductología. Recibió una formación como traductor becado por el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), con el propósito de preparar una antología de los poetas de la llamada *Escuela de Nueva York*. Miguel Ángel Flores pronunció conferencias en universidades como la de Columbia en Estados Unidos, la Nova de Lisboa en Portugal, la Carolina en Praga, la de Varsovia en Polonia y en la ELTE de Budapest, además de impartir clases en la Universidad de Pekín y en la Escuela de Economía de Praga (Gobierno de México, 2014). Fue traductor de poemas entre los cuales figura "L'esprit et l'eau", que será analizado en este espacio para ser confrontado con la traducción de Rosario Castellanos con el propósito de presentar la manera en que ambos traductores aportan soluciones desde el pensamiento de la época que les tocó vivir; Miguel Ángel Flores como conocedor de las teorías de la traducción y Rosario Castellanos desde su posición como poeta, sin embargo, sin formación en el campo de la traducción.

La posición traductiva en Miguel Ángel Flores, al igual que en Rosario Castellanos, se ve atravesada por la escritura, la creación poética y la traducción, cualidades que lo facultan y lo hacen idóneo para realizar un proyecto de traducción de la talla del poema de Paul Claudel. Miguel Ángel Flores percibe el tema central del poema como "El impulso hacia el Dios absoluto [...] Visión de la Eternidad en la creación transitoria" (Flores, 2011, p. 7). Y, añade, es "la toma de conciencia de estar en un mundo regido por un orden divino" y de la necesidad de encontrar sentido a través de la "perfección cristiana" (Flores, 2011, p. 4). De acuerdo con el traductor, se establece una dialéctica entre el lector y el poema que parte de la concepción que cada uno tiene de Dios, pues dice: "La lectura de las Odas no es una operación sencilla. Claudel exige del lector la participación activa en su concepción del mundo" (Flores, 2011, p. 5).

En ese sentido, el proyecto del traductor contempla como articulación la comunicabilidad rítmica del poema. El traductor expresa que el poema "se ciñe a sus propias leyes para comunicar una experiencia" (Flores, 2011, p. 5), y según sus palabras: "para Claudel los ritmos del cuerpo dictaban la cadencia del verso. De los latidos del corazón y la respiración surge el versículo" (Flores, 2011, p. 5). Esta sensibilidad por parte del traductor concuerda con la expresión de Rosario Castellanos cuando dice: "La mano es dócil al dictado de una forma no sólo viable sino viva" (Castellanos, 1972, p. 153). Esa cadencia viva que percibe el traductor involucra al lector en la búsqueda del misterio participando en el mismo ritmo de latidos, respiración y versos.

Para Miguel Ángel Flores es importante estudiar la trayectoria del poeta. Esta búsqueda del autor aporta el conocimiento que enriquece el proyecto de traducción ya que considera que la obra del poeta “está teñida de dogmatismo” y es, dice el traductor, “el punto de partida en la búsqueda de ese reino donde las potencias del sueño y los sentidos producen liberación y poesía” (Flores, 2003, párr. 1). Así mismo el traductor contribuye en la divulgación de la obra de Paul Claudel a través no solo de la traducción sino de la crítica y el ensayo, como se puede observar en el escrito “Dos hermanos, dos destinos”, publicado en la *Revista Casa del Tiempo* de la Universidad Autónoma Metropolitana de Azcapotzalco (2003), en donde resalta el reconocimiento del poeta en la opinión de grandes escritores latinoamericanos tales como Octavio Paz y Juan José Arreola. De modo que Miguel Ángel Flores articula su proyecto de traducción con base en sus estudios e investigaciones, tanto del autor como de su poética.

Interesado por realizar un estudio sobre la recepción de Claudel en el medio cultural mexicano, atribuye el desconocimiento del poeta en México a la falta de traducción o de una “mala traducción” como lo expresa en el ensayo antes mencionado que se cita a continuación:

En México el Claudel poeta no ha gozado de la misma suerte en cuanto divulgación. Octavio Paz, al referirse a la poesía de José Carlos Becerra en el prólogo de su libro póstumo (*El otoño recorre las islas*) [...] señaló una de sus posibles influencias: la de Claudel, y mencionaba que se trataba, seguramente, de un Claudel leído en traducciones. José Carlos Becerra desconocía el francés. ¿Dónde había leído, entonces, al poeta de las *Cinco grandes odas*? ¿Acaso en la traducción de Enrique Badosa, publicada por Rialp, en 1955, y que nunca circuló en México? [Flores, 2003, párr. 3].

Posteriormente Miguel Ángel Flores dice en el ensayo antes mencionado: “Olvidaba decir que otro dato de la presencia de Claudel entre nosotros fue la desafortunada traducción de la «Tercera oda,<sup>11</sup> El espíritu y el agua», debida a Rosario Castellanos, y a la cual Juan Almela le señaló sus defectos” (Flores, 2003, párr. 6), mención que no viene acompañada de la supuesta crítica del escritor Juan Almela y de su referencia. Sin embargo, respecto a la crítica a Rosario Castellanos como traductora, existe una publicación de Fernando Fernández, poeta, ensayista y editor, fundador de la revista literaria *Viceversa*, quien le dedica una columna a Juan Almela en su artículo “Traducir como suena” (2022) y hace referencia a Juan Almela en su papel de crítico de traducciones, contratado por diversas editoriales para dicho fin. Fernando Fernández se basa en el hallazgo de ciertos recortes de publicaciones de crítica literaria que se encontraban entre los papeles del escritor y en donde aparece una crítica desfavorable para Rosario Castellanos sobre la

<sup>11</sup> Errata. “El Espíritu y el agua” corresponde a la *Segunda oda*.

traducción del francés al español de un poema de Saint-John Perse. Esta versión aparece en la obra de la escritora *Poesía no eres tú* (1972), que fue publicada por el Fondo de Cultura Económica. Es importante mencionar que dichos recortes no muestran al autor y la fecha de publicación, sin embargo el lugar de donde proviene el hallazgo orienta hacia la coincidencia con lo mencionado por Miguel Ángel Flores.

Se observa entonces que el proyecto de traducción de Miguel Ángel Flores para la *Segunda oda* del poema de Claudel se articula en las investigaciones que el traductor ha realizado sobre el poeta y su obra.

De acuerdo con la metodología de Antoine Berman para realizar el análisis de la traducción, la cual indica que el procedimiento inicia con la lectura a las traducciones (1995, p. 65) con el fin de identificar zonas textuales problemáticas, se seleccionaron cuatro pasajes del poema por considerar que manifiestan una densidad significativa que dificulta su interpretación y, por ende, su traducción. Cabe mencionar que dichas zonas son problemáticas respecto a su traducción, no así para el TO (texto origen).<sup>12</sup> Antoine Berman las define como "zones textuelles problématiques, qui sont celles où affleure la défectivité: soit que le texte traduit semble soudain s'affaiblir, se désaccorder, perdre tout rythme; soit qu'il paraisse au contraire trop aisé, trop coulant [...]"<sup>13</sup> (1995, p. 66). Conforme a las pautas metodológicas de Antoine Berman y de acuerdo con los objetivos planteados al inicio de este artículo, se procede al siguiente análisis comparativo entre el TO y las respectivas traducciones realizadas.

## Análisis

<u>Paul Claudel</u>	<u>Rosario Castellanos</u>	<u>Miguel Ángel Flores</u>
<p>Soudain l'Esprit de nouveau, soudain le souffle de nouveau, soudain le coup sourd au cœur, soudain le mot donné, soudain le souffle de l'Esprit, le rapt sec, soudain la possession de l'Esprit!</p> <p style="text-align: right;">[Claudel, 1936, p. 39].</p>	<p>de pronto el espíritu nuevamente, de pronto el sopro nuevamente, de pronto el golpe sordo en el corazón, de pronto la palabra dada, de pronto el sopro del espíritu, el raptó seco, ¡de pronto la posesión del espíritu!</p> <p style="text-align: right;">[Castellanos, 1972, p. 239].</p>	<p>De repente el Espíritu de nuevo, de repente el sopro de nuevo, ¡De repente el golpe sordo en el corazón, de repente la palabra dada, de repente el sopro del Espíritu, el raptó seco, de repente la posesión del Espíritu!</p> <p style="text-align: right;">[Flores, 2011, p. 7].</p>

<sup>12</sup> En adelante TO.

<sup>13</sup> "Zonas textuales problemáticas de donde afloran los defectos: ya sea que el texto traducido parezca debilitarse súbitamente, desafinarse, perder el ritmo; o por el contrario, parezca demasiado fácil, demasiado fluido".

En los primeros versos del poema se puede observar que la traductora mantiene la puntuación marcada por el autor. Entre los signos se encuentran las comas que marcan un ritmo que exige diminutas pausas que llegan a inhibir la respiración normal a fin de lograr la cadencia con la cual logra transmitir una emoción que la traductora culmina con la frase que encierra entre signos de admiración, “¡de pronto la posesión del espíritu!”. Este cambio en la última frase no se destaca de igual manera en el TO ya que en el idioma francés no existe el signo de admiración al inicio de la frase que se desea enfatizar, de manera que el cambio de tono no se demarca como una diferencia en la exclamación de la frase final de la estrofa. Sin embargo la aliteración, presente en las tres versiones del poema, las repeticiones y signos, son sutilezas que logran la cadencia de los versos. Gérald Antoine, autor de *Les cinq grandes odes de Claudel ou la poésie de la répétition* (1959), en su análisis de la poesía de Claudel, al hacer referencia al libro de Robert de Souza *Le rythme poétique* (1895) dice: “Le rythme doit être perceptible [...] et cette perception, ils l’obtiennent par la répétition: le mouvement rythmique lui même naît du retour fréquent de petites ondes successives différenciant les unes des autres, quoique subtilement liées entre elles”<sup>14</sup> (Antoine, 1959, p. 39); aspecto que Rosario Castellanos toma en cuenta de acuerdo con su proyecto y las exigencias específicas del poema. La traductora deja saber la importancia de este aspecto en una entrevista para Concha Castroviejo del 18 de marzo de 1965, cuando habla de su poema “Lamentación de Dido” (1972):

En *Lamentación de Dido* ensayé el versículo de la respiración ancha y rítmica y creo que en ningún otro momento han coincidido mejor mis propósitos con mis logros, ni el lenguaje poético ha sido para mí tan flexible y preciso [Gràcia, 2004, p. 326].

Miguel Ángel Flores, por su parte, abre los signos de admiración en el segundo enunciado, “De repente el golpe sordo en el corazón, de repente la palabra dada, de repente el soplo del Espíritu, el rapto seco, de repente la posesión del Espíritu”, pero, inexplicablemente, deja fuera el primer enunciado que dice: “De repente el Espíritu de nuevo, de repente el soplo de nuevo”. Esto da como resultado una prolongación de la exclamación cuyo énfasis se pierde, altera el ritmo de la estrofa y pierde el equilibrio en la musicalidad.

Por otra parte, una diferencia notoria respecto al TO es el cambio del uso de la mayúscula en la palabra “espíritu” por parte de Rosario Castellanos. Este cambio es significativo puesto que el tema del poema se centra en la persona de Dios, ya que el verso claudeliano, de acuerdo con el artículo de Jean Mazaleyrat “Le verset claudélien dans *Les Cinq Grandes Odes*” (1979), expresa los pensamientos y creencias del autor: “le corps de doctrine dans

<sup>14</sup> “El ritmo debe ser perceptible [...] y esta percepción se obtiene por la repetición: el movimiento rítmico que surge del ir y venir frecuente de pequeñas ondas sucesivas, diferentes las unas de las otras, pero sutilmente unidas entre ellas”.

lequel le verset prend place au sein de la pensée claudélienne non seulement dans l'ordre des formes, mais encore dans celui des croyances et des idées"<sup>15</sup> (Mazaleyrat, 1979, p. 47). Por lo tanto se deduce que el cambio de nombre propio a nombre común fue intencional. Esta variación remite el significado de la expresión al ámbito humano y no a lo divino.

En el siguiente fragmento se observa una interpretación del poema por parte de los dos traductores en cuyo traslado es posible que se dé un problema de comprensión lectora.

<u>Paul Claudel</u>	<u>Rosario Castellanos</u>	<u>Miguel Ángel Flores</u>
Comme jadis lorsqu'apportée du ciel la tête au-dessus du temple, La clé du voûte vint capter la forêt [Claudel, 1936, p. 60].	Como antes, cuando se levantaba la cabeza al cielo por encima del templo, y la llave de la bóveda vino a apresar el bosque pagano [Castellanos, 1972, p. 245].	Así como antaño cuando trajeron la cabeza desde el cielo encima del templo, La piedra clave de la bóveda vino a apresar el bosque pagano [Flores, 2011, p. 10].

El fragmento es interesante dado que ambos traductores efectúan una traducción distinta en la frase "La clé du voûte", traducida por Rosario Castellanos como "la llave de la bóveda" y como "La piedra clave de la bóveda" por Miguel Ángel Flores. La traducción de *clé de voûte* podría acercarse más al significado del poema como "piedra angular" por lo siguiente: la *clé de voûte* o "dovela" en español es, según la RAE, "piedra labrada en forma de cuña para formar arcos o bóvedas", es decir, es el centro que sostiene y da balance al arco en una edificación. Es angular porque se coloca en el eje que da simetría y evita que se derrumbe una bóveda. "Piedra angular" o "cabeza del ángulo" sería una traducción más aproximada al sentido del TO, pues remite a un significado bíblico. Esta expresión estaría relacionada con la estrofa que le antecede: "Comme jadis lorsqu'apportée du ciel la tête au-dessus du temple", donde Rosario Castellanos utiliza el verbo "levantar" conjugado en tiempo copretérito para traducir el verbo *apporter* (traer), que en el TO está escrito en participio, *apportée* (traída), lo cual significa que fue una acción terminada. Miguel Ángel Flores traduce la frase con el verbo "traer" y lo conjuga en pasado, lo cual no denotaría la acción definitiva o de carácter único (fue traída) expresada en el TO. La relación entre *tête apportée* (cabeza traída) y *clé de voûte* (piedra angular o cabeza del ángulo) es muy estrecha, pues en ambas expresiones se está metaforizando la persona de Jesucristo ya que de él se habla en la Biblia como "piedra angular" y "cabeza del ángulo": "Este Jesús

<sup>15</sup> "El cuerpo de doctrina en el cual el verso toma lugar en el pensamiento claudeliano, no sólo en el orden de las formas, sino también en el de las creencias y las ideas".

es la piedra reprobada por vosotros los edificadores, la cual ha venido a ser cabeza del ángulo” (*Hechos de los Apóstoles*, capítulo 4, versículo 11).

La última oración, “vint capter la forêt païenne”, es traducida tanto por Rosario Castellanos como por Miguel Ángel Flores como “vino a apresar el bosque pagano”, que remite a Jesucristo, que es quien sostiene la Iglesia, vino desde el cielo (“au-dessus du temple”) a este mundo y vio o captó todo un bosque de paganismo.

La dificultad de traducción de la siguiente estrofa es alta debido al hermetismo del poema, que requiere de un gran esfuerzo de reflexión para su interpretación y posterior traslado.

<u>Paul Claudel</u>	<u>Rosario Castellanos</u>	<u>Miguel Ángel Flores</u>
<p>Il est fermé par votre volonté comme par un mur et par votre puis- sance comme par une très fort enceinte! Et voici que comme Ezé- chiel autrefois avec la roseau de sept coudées et demi, Je pourrais aux quatre points cardinaux relever les quatre dimensions de la Cité</p> <p style="text-align: right;">[Claudel, 1936, p. 50].</p>	<p>¡Estás encerrado por tu voluntad como por un muro y por tu potencia como por un fortísimo cerco! Y he aquí que como antes Ezequiel con la caña de site codos y medio, yo podría levantar las cuatro dimensiones de la ciudad a los cuatro puntos cardinales</p> <p style="text-align: right;">[Castellanos, 1972, p. 245].</p>	<p>¡Estás cerrado por tu voluntad como por un muro y por tu potencia como por una fortísima muralla! Y he aquí que como antes Ezequiel con la caña de siete codos y medio [omisión de estrofas], Estás atrapado y de un rincón del mundo alre- dedor de ti</p> <p style="text-align: right;">[Flores, 2011, p. 14].</p>

Este fragmento, por su densidad simbólica, representa una dificultad no menor para su traslado. Se relaciona con la estrofa que le antecede: “Que m’arrive-t’il? Car c’est comme si ce vieux monde était fermé” (Claudel, 1936, p. 50), que Rosario Castellanos traduce como: “¿Qué me sucede? Porque es como si este viejo mundo estuviera ahora cerrado” (Castellanos, 1972, p. 245). Y haciendo referencia a “ce vieux monde”, el poeta continúa versos adelante: “il est fermé” (está cerrado). Sin embargo Miguel Ángel Flores lo traduce en la segunda persona del singular, refiriéndose a Dios “Estás cerrado como por un muro” (Flores, 2011, p. 14) lo cual es una incorrección ya que el verbo adecuado sería “encerrado”. Sin embargo, ambos traductores interpretan el espesor significativo del fragmento de la misma manera, ya que el poeta habla desde su interiorización, de una barrera espiritual en la que Dios está presente, tanto en el mundo visible como en el invisible, no así el personaje de la voz narrativa, pues dice versos antes: “Vous êtes en ce monde visible, comme dans l’autre, vous êtes ici et je ne puis pas être autre part qu’avec vous” (Claudel, 1936, p. 50), que ambos traductores traducen como: “Tú estás en este

mundo visible como en el otro. Tú estás aquí. Tú estás aquí y yo no puedo estar en otra parte mas que contigo”, pues dice: “Et vous m’empêchez de passer et moi aussi je vous empêche de passer” (Claudel, 1936, p. 48), “Y tú me impides pasar, y yo también te impido pasar”, traducen ambos (Castellanos, 1972, p. 244; Flores, 2011, p. 13). Esto representa una barrera espiritual entre lo santo y lo mundano, donde la naturaleza divina y la naturaleza humana son totalmente incompatibles no obstante la necesidad del personaje poético de estar cerca de Dios.

Antoine Berman sostiene que: “En tant que travail d’écriture la confrontation doit affronter le problème de sa *communicabilité*, c’est-à-dire de sa *lisibilité*”<sup>16</sup> (Berman, 1995, p. 87). Entonces decir que el mundo está cerrado o encerrado no tendría sentido, por el contrario, decir que Dios es inaccesible o se encuentra encerrado para el mundo material tendría mayor sentido. A pesar de la selección del verbo cerrar/encerrar, ambos traductores hacen una interpretación hermenéutica que se relaciona con la persona de Dios y a la imposibilidad de acceder desde su condición humana, a los espacios consagrados al plano espiritual.

Esto último se relaciona con el verso que dice: “Et voici que comme Ezéchiél autrefois avec la roseau de sept coudées et demi, je pourrais aux quatre points cardinaux relever les quatre dimensions de la Cité” (Claudel, 1936, p. 50), pues hace referencia al libro de Ezequiel capítulo 40 de la Biblia, donde espiritualmente el profeta es llevado a un recinto y se le pide que tome nota de las medidas de un espacio que se encuentra fuera de la dimensión terrenal. Mientras que Rosario Castellanos traduce el fragmento final “yo podría levantar las cuatro dimensiones de la ciudad a los cuatro puntos cardinales” (1972, p. 245), que expresa un deseo vehemente de estar cerca de Dios, Miguel Ángel Flores omite su traducción y varias estrofas más, para retomar la traducción del poema más adelante.

<u>Paul Claudel</u>	<u>Rosario Castellanos</u>	<u>Miguel Ángel Flores</u>
<p>Le mouvement ineffable des Séraphins se pro- page aux Neuf ordres des Esprits, Et voici le vent que se lève à son tour sur la terre, le Semeur, le Moissonneur!</p> <p style="text-align: right;">[Claudel, 1936, p. 52].</p>	<p>El movimiento inefable de los serafines se propaga en el nuevo orden de los espíritus. ¡Y he aquí el viento que se levanta a su vez sobre la tierra, el Sembrador, el Cosechador!</p> <p style="text-align: right;">[Castellanos, 1972, p. 245].</p>	<p>El movimiento inefable de los serafines se propaga en los Nueve órdenes de los Espíritus, ¡Y he aquí el viento que se eleva sobre la tierra, El sembrador, el Reco- lector!</p> <p style="text-align: right;">[Flores, 2011, p. 14].</p>

<sup>16</sup> “Como trabajo de escritura, la confrontación debe afrontar el problema de su *communicabilidad*, es decir, su *legibilidad*”.



En la estrofa anterior se puede observar que nuevamente Rosario Castellanos cambia deliberadamente el sentido de las palabras que el poeta distingue con el uso de las mayúsculas para denotar los conceptos divinos.

En este fragmento se puede observar que la traducción hecha por Rosario Castellanos plantea un problema que pudiera estar indicando una zona problemática respecto a la interpretación que la traductora hace del verso "aux Neuf ordres des Esprits" (Claudel, 1936, p. 52). Considerando el conservadurismo católico del poeta, esta expresión se estaría refiriendo a las jerarquías celestiales, pues su obra, de acuerdo con Miguel Ángel Flores, fue inspirada en el dogma católico (Flores, 2003, párr. 1). Al respecto, el traductor sostiene que "La toma de conciencia de estar en un mundo regido por un orden divino que sólo adquiere sentido en la medida que realizamos en nosotros el camino de la perfección cristiana, será la tarea poética más importante en Claudel" (Flores, 2011, párr. 5). Sin embargo, la traducción hecha por Rosario Castellanos realiza el traslado bajo una distinta concepción al cambiar las palabras "Nueve" por "nuevo", "Espíritus" por "espíritus". La traductora coloca un punto y aparte para dar por terminada la estrofa mientras que el traductor hace uso de la coma, como lo manifiesta el TO. De esa manera da continuidad a la idea expresada y abre enseguida los signos de admiración a la oración que parece ser la consecuencia de la "propagación del movimiento de los serafines" "¡Y he aquí el viento que se eleva sobre la tierra, el sembrador, el Recolector!" (Flores, 2011, párr. 14). Sin embargo hay que señalar que la palabra "sembrador" que utiliza Miguel Ángel Flores, a diferencia del TO, está escrita en minúscula.

## Conclusiones

Las traducciones realizadas por Rosario Castellanos y Miguel Ángel Flores representan una importante contribución a la difusión de la literatura francesa en México, a la educación artística y literaria. Por una parte, Rosario Castellanos tiende puentes ya que los intercambios culturales entre los países europeos y americanos eran escasos. Y por parte de Miguel Ángel Flores, trae nuevamente a los tiempos actuales un texto que presenta no poca complejidad en su estructura y contenido poético, propicio para su análisis y discusión a partir de las diversas propuestas en el campo de la literatura y la traductología.

En ese sentido es necesario destacar que la traducción realizada por Rosario Castellanos se interesa más por la musicalidad y las imágenes que se desprenden de los versos que por reflejar la densidad del poema. Esto se observa con el uso de las palabras en minúsculas que en el TO se escriben en mayúsculas indicando que se refieren a la deidad. De esa manera transforma ciertos conceptos que el poeta despliega a lo largo del poema como mensajes de difícil comprensión que requieren cierto conocimiento bíblico y/o

de los dogmas del catolicismo y que por voluntad propia la traductora los traslada con un significado más humano o terrenal. En cuanto al ritmo, el traslado marca en ciertos momentos un cambio respecto al TO, pues a través de los signos de admiración enfatiza ciertas frases para una declamación, digamos, más dramática. Por ejemplo: "¡De pronto el viento de Zeus [...]!" (Castellanos, 1972, p. 241), es una frase donde los signos se abren al inicio de la estrofa y los cierra anticipadamente en la palabra "Zeus", mientras que el poeta maneja el ritmo con sutileza deslizando el signo de admiración hasta que termina la estrofa. El TO dice: "Soudain le vent de Zeus dans un tourbillon plein de pailles et de poussières avec la lessive de tout le village!" (Claudel, 1936, p. 39).

Ejemplos como el anterior se pueden observar más detalladamente en estrofas que para este análisis no fueron consideradas debido a la extensión del poema cuyas zonas textuales problemáticas se extienden a lo largo del mismo. Sin embargo, la selección de estrofas muestra el grado de dificultad que representa el texto para su traducción y la manera en que ambos traductores determinan resolverla de acuerdo con su posición y el proyecto específico para este poema. El resultado de cada una de las traducciones y según el análisis en las tres dimensiones de Berman, se ve afectado por la época e ideología de los traductores, pues mientras Miguel Ángel Flores articula su proyecto de traducción con base en sus investigaciones y se apega al sentido del texto, Rosario Castellanos hace gala de una libertad que puede entenderse por su rebeldía, lo cual define su proyecto de traducción. Es decir, la escritora se apropia del poema, que es desde el principio su intención, como lo expresa en su ensayo.

Habría que añadir que entre las diferencias sobre la manera que ambos traductores tienen de traducir se encuentra un ejemplo que permite entender los procesos emanados de sus propias motivaciones. En la traducción de Miguel Ángel Flores se puede observar que, salvo en algunas estrofas, él concentra su esfuerzo en respetar la literalidad del TO procurando no causar un deterioro de su poética, como se observa en el siguiente fragmento: "Est-ce que vous lui choisissiez sa rotation, de la luzerne ou du blé ou des choux ou des betteraves jaunes ou pourpres?" (Claudel, 1936, p. 42). Miguel Ángel Flores lo traduce como "¿Acaso le elegís su rotación, alfalfa o trigo o coles o remolachas amarillas o púrpuras?" (Flores, 2011, p. 9). Como se puede observar, respetó cada palabra y la tradujo de la misma manera. Por el contrario, Castellanos hace uso de una libertad que no le teme al cambio en aras de lograr sus propósitos y lo traduce como "¿Es que le escogéis su rotación, o la de la zanahoria o la del trigo o la de los betabeles, o de las remolachas amarillas y púrpuras" (Castellanos, 1972, p. 241). Como se puede observar, la traductora incurre en un pleonasma ya que betabeles y remolachas son el mismo fruto, y esto no sucede en el TO. Cambia la palabra "alfalfa" por la palabra "zanahoria", con lo cual logra transmitir más colorido a la imagen. Con el color naranja, el verde, el púrpura y el amarillo

de los betabeles y el trigo, el verso se presenta más vívido, además hay que mencionar que añade más elementos que en el TO, pues dice “betabeles [...] amarillas y púrpuras” (cambio del adversativo “o” por el conjuntivo “y”). En este sentido, Antoine Berman dice en su obra *L'épreuve de l'étranger* (1984):

Il y aurait lieu aussi d'analyser dans ce cadre système de “gains” et de “pertes” qui se produit dans toute traduction. Ce que l'on appelle son caractère “approximatif”. En affirmant, au moins implicitement que la traduction “potentialise” l'original [...]. Il n'y a pas seulement un certain pourcentage de gains et de pertes. À côté de ce plan indéniable, il en existe un autre où quelque chose de l'original apparaît<sup>17</sup> [Berman, 1984, p. 20].

Gideón Tury, también teórico de la traducción abona en este sentido:

Un tema importante son las fronteras de los segmentos emparejados: ¿cómo hay que delimitarlas y cómo se justifica el modo de hacerlo? [...] (a) cualquier parte de un texto origen, de cualquier nivel y de cualquier longitud, puede en principio, haber representado un segmento relevante para la traducción; y (b) no hay ninguna necesidad de que la parte que reemplaza sea idéntica en rango o en longitud a la parte reemplazada [Tury, 2004, p. 122].

Lo que logra Rosario Castellanos al agregar palabras al segmento es trasponer una imagen que se presenta para el lector más vívida y llena de color.

Ambos traductores realizan un trabajo de traducción que implica no únicamente la experiencia en su campo sino profundas reflexiones e investigación en el caso de Miguel Ángel Flores para lograr la interpretación de un poema que presenta importantes dificultades de traslado en zonas de gran densidad significativa. Miguel Ángel Flores logra interpretar y trasladar el sentido del poema a partir de sus investigaciones que lo llevan a entender el dogmatismo del que está impregnada la obra del poeta. A diferencia de Rosario Castellanos, Flores dedicó “largas temporadas de su vida a traducir e investigar respecto a un amplio número de escritores, entre ellos: Leopold Sedar Senghor, Wallace Stevens, Fernando Pessoa, Paul Claudel, Eugénio de Andrade, Joseph Brodsky...” (Ruiz, 2018, p. 30).

Rosario Castellanos se apropia del poema por cuanto lo incluye dentro de su propia obra literaria logrando de esa manera hacer realidad lo que expresa en su ensayo “Traduciendo a Claudel”: “Ser, durante un breve momento, la encarnación del otro”, dice la

<sup>17</sup> “Habrà lugar también para analizar en este marco del sistema de pérdidas y ganancias que se produce en toda traducción lo que llamamos su carácter aproximativo. Afirmando, al menos implícitamente que la traducción potencializa el original [...]. No hay únicamente un cierto porcentaje de pérdidas y ganancias, junto a este plan innegable, existe otro donde cualquier cosa del original aparece y que no era perceptible en el idioma original”.

escritora (Castellanos, 1972, p. 153). Un dato muy importante es el hecho de que Rosario Castellanos –a diferencia de Miguel Ángel Flores, quien estudió y fue profesor de traductología– no recibió educación traductológica, ya que en la época en que tradujo el poema de Paul Claudel la traducción aún no se consideraba una ciencia, por lo que no se enseñaba en las academias y universidades. De ambas versiones se extraen elementos de análisis útiles para la discusión dentro de los recintos educativos.

Rosario Castellanos, Miguel Ángel Flores, dos visiones diferentes sobre lo que es traducir, dos épocas, dos poetas. Ambos dejan un poco de ellos mismos en pro del arte, la educación, la historia y la literatura.

## Referencias

- Antoine, G. (1959). *Les cinq grandes odes de Claudel ou la poésie de la répétition*. Lettres Modernes.
- Berman, A. (1984). *L'épreuve de l'étranger*. Gallimard.
- Berman, A. (1995). *Pour une critique des traductions John Donne*. Gallimard.
- Biblia. Versión Reina-Valera (1960).
- Castellanos, R. (1972). *Poesía no eres tú*. Fondo de Cultura Económica.
- Castellanos, R. (2003). *Álbum de familia*. Joaquín Mortiz.
- Claudel, P. (1936). *Cinq grandes odes; suivies d'un processionnal pour saluer le siècle nouveau*. Gallimard.
- Fernández, F. (2022). Traducir como suena. *Siglo en la brisa*. <https://sigloenlabrisa.com/2022/02/18/traducir-como-suena/>
- Flores, M. Á. (2003). Dos hermanos, dos destinos. *Revista Casa del Tiempo*. <https://www.uam.mx/difusion/revista/may2003/flores.html>
- Flores, M. Á. (sel., trad. e introd.) (2011). *Paul Claudel. Odas 2a. y 3a.* (col. Material de Lectura, n. 110). UNAM. <https://materialdelectura.unam.mx/imagenes/stories/pdf5/paul-claudel-110.pdf>
- Gobierno de México (2014). Autores. Miguel Ángel Flores. *Colección Periodismo Cultural*. <https://www.cultura.gob.mx/periodismo/autores/detalle?id=64>
- Gràcia García, J., y Marci, J. (eds.) (2004). *La llegada de los bárbaros. La recepción de la literatura hispanoamericana en España 1960-1981*. Edhasa.
- Mazaleyrat, J. (1979). Le verset claudélien dans *Les Cinq Grandes Odes. Persée*, 2, 47-53. [http://www.persee.fr/doc/igram\\_0222-9838\\_1979\\_num\\_2\\_1\\_2527](http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1979_num_2_1_2527)
- Raková, Z. (2014). *Les théories de la traduction*. Mazarykova univerzita. <https://hdl.handle.net/11222.digilib/130676>
- Ruiz, B. (2018). Miguel Ángel Flores: la fidelidad a la imagen. *Casa del Tiempo*, (50), 28-32. [https://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/50\\_mar\\_2018/casa\\_del\\_tiempo\\_eV\\_num\\_50\\_28\\_32.pdf](https://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/50_mar_2018/casa_del_tiempo_eV_num_50_28_32.pdf)
- Secretaría de Cultura (2013, 7 ago.). *Rosario Castellanos, la primera en dar voz a quienes no la tenían: Dolores Castro*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/cultura/prensa/rosario-castellanos-la-primer-a-en-dar-voz-a-quienes-no-la-tenian-dolores-castro?state=published>
- Toury, G. (2004). *Los estudios descriptivos de traducción y más allá. Metodología de la investigación en estudios de traducción*. Cátedra.

## Emociones y sentimientos que transmiten las imágenes y lecturas de algunos libros de la escuela socialista, analizados como elementos para el estudio de la historia

Emotions and feelings transmitted by texts and images in some books of the Socialist school, analyzed as elements for the study of history

Elvia Montes de Oca Navas\*

### Resumen

En este ensayo se hace un análisis de la serie de libros Simiente, escrita por el profesor Gabriel Lucio, dedicada a las escuelas rurales mexicanas durante de aplicación de la educación socialista en el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934–1940). El objetivo central que guía el trabajo es conocer, a través de los contenidos de estos textos, las emociones y sentimientos que pudieron haber provocado en los niños lectores, con base en la hipótesis de que ellos no solo son motivo de estudio de la biología y de la psicología, sino también de la historia que nos permite ubicar y conocer mejor una etapa importante en la historia de la educación, a través del análisis de los contenidos de los libros asociados con emociones, sentimientos, pensamientos e ideas que pudieron haber provocado en los alumnos–usuarios.

**Palabras clave:** Educación socialista, emociones, gobierno cardenista, historia de la educación, libros de texto.

\* Profesora de Educación Primaria, Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se le concedió la Medalla Gabino Barreda por haber obtenido el más alto promedio de calificación al término de sus estudios de doctorado. Miembro activo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Autora de trece libros individuales y de diversos libros colectivos. Libro reciente: *La tolerancia religiosa: una mirada desde México y el Estado de México. Una perspectiva histórica* (El Colegio Mexiquense A. C.). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8526-3210>, correo electrónico: [elvia.montesdeoca@gmail.com](mailto:elvia.montesdeoca@gmail.com)

#### Cómo citar este artículo:

Montes de Oca Navas, E. (2024). Emociones y sentimientos que transmiten las imágenes y lecturas de algunos libros de la escuela socialista, analizados como elementos para el estudio de la historia. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(23), 77–99. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i23.502>



## Abstract

*This essay conducts an analysis of the series of books Simiente, written by Professor Gabriel Lucio and dedicated to the Mexican rural schools during the implementation of the socialist education during Lázaro Cárdenas del Río's government (1934–1940). This work's main objective is to meet, through the contents of those texts, the emotions that could have been provoked in young readers; based on the hypothesis that these emotions are not just foundations for the study of biology or psychology, but also of the history that allows us to situate and learn more about an important stage in the history of education. This is done through the analysis of the contents of the books associated with emotions, feelings, thoughts and ideas that could have been provoked in students and readers.*

**Keywords:** *Socialist education, emotions, Cardenist government, history of education, text books.*

## Introducción

*Es aquí que la subjetividad del historiador por comparación con la del físico, interviene en un sentido original, bajo la forma de esquemas interpretativos. Es aquí por consiguiente que la calidad del interrogador influye en la selección misma de los documentos interrogados (Ricoeur, 1969, p. 11)*

Hasta el siglo pasado, las emociones fueron consideradas como fenómenos asociados con la biología y la psicología, elementos pertenecientes a la subjetividad de las personas, localizados en el plano personal y asociados con la salud mental, de carácter incontrolable y opuestas a la razón; naturales, universales, innatas, que escapaban al análisis de las verdaderas ciencias “objetivas”.

Hoy, gracias a los estudios realizados por Pablo Pineau, Agustín Escolano, Pablo Toro, Estela Roselló y otros investigadores más en quienes se apoya este trabajo, se han encontrado y expuesto nuevas líneas de investigación que analizan las emociones como elementos del proceso educativo que se realiza en las escuelas y que pueden ser estudiados desde la historia o la sociología. Otros como Manuel Escudero y Daniel López Rosetti diferencian lo que son las emociones y los sentimientos, dándole a las primeras el carácter de ser meras reacciones fisiológicas más que elementos cognitivos, no se aprenden, son instintivas, tienen reacciones faciales inmediatas, y a los segundos les es asignado un carácter reflexivo y duradero. Los sentimientos son considerados como la interpretación de las emociones, con mayor permanencia en el tiempo, controlables, y pueden tener una base cultural e histórica.

Agustín Escolano Benito (2018) reconoce la socialización emocional que se da en los grupos escolares entre maestro–alumnos–libros, estos últimos como transmisores de

emociones. Esto significa reconocer la historia de las emociones convertidas en categorías de análisis para la construcción de la historia de la educación.

Con estos fundamentos teóricos es posible analizar el probable clima emocional de un grupo escolar en un determinado momento histórico, sus emociones y sentimientos provocados como elementos de la cultura inmaterial de la escuela, asociados a la cultura material escolar, en este caso los libros de lectura *Simiente*, escritos por Gabriel Lucio Argüelles.

Las emociones sí tienen un sustrato biológico, pero también son elaboraciones histórico-sociológicas que se dan en la escuela, a lo que Escolano llama "cultura emocional escolar" y que forma parte importante de la vida e historia escolar.

En el ámbito de la cultura escolar se pueden identificar las emociones provocadas, comprenderlas, nombrarlas, comunicarlas a los demás; se les pueden dar múltiples significados y efectos a partir de una posición y visión personal. Provocar juicios reflexivos-críticos y a la vez valorativos sobre las emociones, con base en las lecturas e imágenes aprehendidas, procurando abarcar todos los elementos implicados en ellas: sociales, económicos, históricos, éticos, políticos. Llegar a la mayor y mejor comprensión del momento histórico que se vive, como fases continuas de cambio donde se dan quiebres y permanencias. Establecer conexiones entre momentos históricos distintos: pasado-presente-futuro, utilizando las sensaciones y emociones como elementos iniciales de análisis, hasta llegar a los sentimientos, pensamientos, expresiones y acciones. Esto si el estudio se refiere a un momento presente, lo que no se puede lograr en este estudio, donde se analiza el pasado, la reforma educativa de 1934, y en el cual solo se elaboran hipótesis sobre los sentimientos y emociones que incluyen y transmiten las lecciones contenidas en la serie de libros *Simiente*.

El objetivo central de esta investigación es analizar algo de la cultura material de la escuela socialista, los libros escolares que son utilizados como objetos de estudio, serie *Simiente*, en tanto que transmisores y provocadores de emociones y sentimientos en los lectores de una determinada época, el cardenismo, y la aplicación de nuevas políticas educativas, como lo fue la reforma de 1934 que estableció en México la educación socialista, en la que tuvieron que cambiarse planes y programas de estudio, recursos metodológicos, didácticos y pedagógicos, libros escolares, además de otras medidas necesarias como lo fue la capacitación, pedagógica e ideológica, de los nuevos profesores socialistas; analizar los contenidos de las lecturas y las ilustraciones de estos libros, y las huellas que probablemente dejaban en el sentir, pensar y actuar de los niños; reconstruir históricamente prácticas, vínculos, afectos que las emociones pudiesen haber provocado individual y colectivamente en un momento y entorno determinado (Roselló, 2023), en este caso durante el gobierno de Lázaro Cárdenas y la aplicación de la educación socia-

lista y los textos utilizados, en los cuales se resalta la asimetría social existente entonces, tanto en el ámbito rural como en el urbano, y los conflictos de clases, para despertar en los lectores la acción por el cambio; “crear una comunidad emocional que identifique al grupo” (Roselló, 2023).

La hipótesis que guía el trabajo es que la escuela y sus recursos, libros de lectura, actúan como emisores de emociones y sentimientos distintos, colectivos y comunicables, logrados a partir de las percepciones del mundo, natural y social, que los niños reciben a través de ellos; no solo el pensamiento, a la manera de Descartes: “Dudo, luego pienso; pienso, luego soy”, los seres humanos somos eso y mucho más: “me emociono, luego siento; siento, luego soy”.

Para alcanzar el fin de esta investigación y comprobar la hipótesis planteada se revisaron los cuatro libros que integran la serie *Simiente* del profesor Gabriel Lucio, autorizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), escritos para ser utilizados en las escuelas rurales mexicanas como apoyo a la formación escolar e ideológica de los niños del campo. Asimismo se revisaron varios teóricos, relacionados con el estudio de la historia de la educación y las emociones.

## **Objetividad y subjetividad de la historia y del historiador**

Desde el siglo XIX la objetividad científica se volvió relativa, se dudó de lo absoluto, se aceptaron los límites de las ciencias y de los científicos, ambos en permanente cambio y desarrollo, poniendo en duda el carácter absoluto de las ciencias “positivas”.

La discusión de la científicidad de la historia que llegó hasta la modernidad y que se constituye como ciencia independiente de otras, como lo fue de la filosofía, hace más difícil hacer un estudio histórico sobre un tema que desde su origen fue ubicado en el campo de la subjetividad, me refiero a las emociones y los sentimientos, considerados contrarios a la razón y por lo tanto, hasta tiempos recientes, fuera del campo de la historia y por lo tanto de la historiografía.

La historiografía es comprendida aquí como el estudio, comprensión y explicación científica de lo sucedido en el pasado, gracias al historiador que busca el ayer construido por los hombres para poder entender lo que sucede en el presente vivido. “[E]so no basta para delimitar la actividad del historiador de la de otros porque al interiorizar un acontecimiento remoto sólo se capta el hecho histórico, pero analizarlo y clasificarlo es hacerlo objeto de estudio científico” (Sánchez, 2005, p. 54). Todo conocimiento está determinado socialmente, históricamente. El historiador trabaja con testimonios y fuentes no producidos por él, pero a los que les da un sentido y da a conocer a través de



su producción historiográfica, se reconoce la intervención de la valoración en la selección de los hechos históricos.

"[C]uando un historiador describe el pasado se ve afectado por lo que él tiene que decir, por sus propios intereses, por sus prejuicios y por las personas de quienes habla" (Sánchez, 2005, p. 65). El historiador es a la vez objeto de estudio y sujeto que estudia, proceso objetivo-subjetivo; "[E]s la reflexión la que hace que cada uno sea espectador de sí mismo, y la observación la que asume la experiencia del prójimo como objeto" (Sánchez, 2005, p. 71). Hay un punto de vista particular, elementos objetivos a partir de la elección subjetiva, pero si esto es así y por eso hay quienes niegan la objetividad de la historia y del historiador, todos los científicos y todas las ciencias son selectivas.

¿Es posible la historia como ciencia? Frente al pensamiento dogmático positivista en el cual son los hechos y su experimentación los elementos necesarios e indispensables para llegar a leyes absolutas que posibilitan la ciencia, la respuesta a esta pregunta es negativa. Pero si los métodos de la historiografía son los relacionados con la "presentación, organización y justificación racional del material histórico (inducción, deducción, descripción, clasificación, etcétera)" (Sánchez, 2005, p. 55), entonces sí es reconocida como ciencia, a pesar de que el historiador no sea testigo de los hechos que estudia, y lo haga a partir de fuentes históricas, en su interés por conocer el pasado por sí mismo. Según Luis Fernando Sánchez, la historia como ciencia, a diferencia del relato, tiene tres características: es científica, parte de preguntas; es humanística y es racional.

"Cientificistas" llama Luis Sánchez a quienes niegan el carácter de otras ciencias que no sean "las ciencias duras". La historia, a diferencia de las otras que sí son, no es predictiva, puede prever el futuro, pero no predecirlo como lo hacen las ciencias exactas.

Paul Ricoeur nos ayuda a comprender el "problema" de la subjetividad de las ciencias no consideradas como verdaderas, de cuyo valor universal y objetivo no se duda: la objetividad debe ser tomada aquí en su sentido epistemológico estricto: es objetivo lo que el pensamiento metódico ha elaborado, ordenado, comprendido y aquello que puede hacer comprender. Esto es verdadero para las ciencias físicas, para las ciencias biológicas, también es verdadero para la historia (Ricoeur, 1969, p. 7).

No hablemos de objetividad de la ciencia sino de objetividades de las ciencias, la historia como un conocimiento logrado con base en "vestigios" analizados. Según Ricoeur, "la aprehensión del pasado en sus vestigios documentarios es una observación en el sentido fuerte del término, porque nunca observar significa registrar un hecho en bruto" (Ricoeur, 1969, p. 9). Se trata de reconstruir un acontecimiento, una situación, y convertirlo en un hecho histórico a partir de fuentes y testimonios históricos, haciendo "hablar" a las fuentes cuando antes se les ha sabido "preguntar"; se construye un "sentido" que permita entender

y explicar ese pasado. El hecho y el documento históricos lo son porque el historiador les otorga ese rango, por lo tanto el investigador "instituye fuentes y hechos históricos" a partir de hipótesis que demostrar. Hay orden desde el inicio del trabajo del investigador, aunque su subjetividad esté presente ahí mismo al elegir el problema histórico a resolver, los medios, caminos, procesos a seguir para lograrlo, como lo hacen los científicos de otras ramas del saber humano; la historia construye y se construye a sí misma gracias al trabajo científico del historiador. Una objetividad metódica, la llama Ricoeur. El método se va construyendo a lo largo de la investigación y el hallazgo de nuevas fuentes y nuevas preguntas a las mismas desde otros ángulos de interpretación (Roselló, 2023).

El historiador no revive el pasado, eso ya pasó, lo que hace es reconstruirlo, recomponerlo con base en los hallazgos localizados, seleccionados, ordenados, y hacer inteligibles sus resultados, utilizando en su camino "síntesis analíticas" (Ricoeur, 1969), en un proceso permanente, nunca definitivo ni total, sino meramente colaborador en este camino interminable de la investigación histórica, tomando en cuenta que "el historiador va hacia los hombres del pasado con su propia experiencia humana" (Ricoeur, 1969, p. 13). No se debe dejar de lado la intervención de lo azaroso, lo no previsible, lo probable que puede pasar en esa búsqueda de "sentido del pasado", esto hace más complicado el trabajo del historiador, pero más humano y cercano a los sujetos históricos complejos, en la búsqueda de su propio sentido envueltos en un mundo de valores y juicios que los guían a un determinado fin, sin caer en la tentación de un fácil determinismo en el que todo ya está hecho y dicho.

## Emociones y sentimientos

Pablo Pineau (2022) habla de *giro emocional* y *giro afectivo* al referirse a la dimensión histórica de los aspectos socioemocionales y de salud mental en la educación, antes considerados como anecdóticos, subjetivos, fugaces, ahora analizados desde diversas perspectivas, nuevas líneas de investigación que abordan los afectos, emociones, sentimientos que intervienen en el proceso educativo llevado a cabo en las escuelas, en este caso en las escuelas primarias rurales socialistas en México, 1934-1940, y el uso de libros escolares, específicamente la serie *Simiente*, escrita por el profesor Gabriel Lucio Argüelles.

"Desde la Antigüedad hasta la segunda mitad del siglo XIX, disciplinas como la filosofía y la teología, apoyadas en la retórica, la medicina y la literatura, fueron transformando paulatinamente la reflexión sobre los afectos" (Barrera y Sierra, 2020, p. 107). Los afectos, también denominados "emociones" por algunos autores, considerados ajenos al raciocinio y que se manifestaban de maneras diversas al exterior, más cercanos y unidos solamente a las sensaciones como función común a todos los seres humanos, quedaban en el ámbito

de lo íntimo y personal, especialmente asociadas con lo femenino; impulsos incontrolables ajenos a la razón y al conocimiento, más como asunto a tratar por la psicología o la biología por sus efectos mentales y corporales, ahora convertidos en temas de estudio de la historia y la sociología, considerados elementos importantes para comprender la historicidad de los problemas humanos, en este caso de la educación. Ahora "se considera a las emociones como formas de expresión moldeadas por la cultura, que se generan y expresan en función de prácticas, lenguajes y valores sociales" (Ramos, 2022, p. 98).

Para los años sesenta del siglo XX los investigadores de estos temas se propusieron "probar que estos [afectos y emociones] eran el resultado de la percepción de un objeto o situación y de su posterior procesamiento cerebral" (Barrera y Sierra, 2020, p. 108). Reacciones emocionales frente a una situación dada, compartidas por los sujetos en cuestión y asociadas con una dimensión valorativa de lo que sucede: percepción–valoración–emoción. "[L]a progresiva seducción por lo emocional que la historiografía ha ido mostrando y que ha desembocado en el llamado «giro afectivo» o «affective turn» a principios del siglo XXI" (Barrera y Sierra, 2020, p. 112). Reconocer el papel de la historia y la cultura en la generación de afectos, emociones y sentimientos comunicables. "Para los defensores del construccionismo social, las emociones se generan y se organizan de modo diferente según cada cultura, en función del lenguaje, las prácticas, las expectativas y los valores que esta promueva" (Barrera y Sierra, 2020, p. 109).

Martínez y Lara, basados en el libro de William M. Reddy *The navigation of feeling: A framework for the history of emotions*, distinguen entre afectos y emociones; de los primeros afirman que son profundos, vivos y de efecto momentáneo; "por su parte, las emociones son la complementación de esos afectos en prácticas colectivas, siendo de gran relevancia los sistemas culturales y el contexto social donde se llevan a cabo, ya que son estas variaciones lo que dota de historicidad a las emociones" (Martínez y Lara, 2022, p. 32).

Agustín Escolano Benito (2018) reconoce la socialización emocional que se da en los grupos escolares entre maestro–alumnos–libros como provocadores de emociones; se trata de reconocer la historia de las emociones convertidas en categorías de análisis para la construcción de la historia de la educación. "...los sentimientos son consecuencias temporales de las emociones en el sentido de que, al hacerse uno consciente de ellas, se tornan sentimientos" (Latapí, 2021, p. 253).

Las fuentes aquí estudiadas, libros de la serie *Simiente*, presentan y transmiten emociones y sentimientos difíciles de distinguir y delimitar entre sí, pero son reconocidos como construcciones sociales, se puede historizar estos elementos humanos; provocar lazos afectivos y producir un proceso identitario, legitimar socialmente una narrativa, articular las emociones con los sentimientos y las ideas en sujetos históricamente situados y localizables a través de las fuentes históricas.

Esos estados emocionales considerados antes como objetos de estudio de la psicología o de la biología, o temas de inspiración en la literatura romántica, ahora, si bien no se les niega su sustrato biológico, también son considerados y estudiados como elaboraciones histórico-sociológicas que se dan en la escuela, a lo que Escolano llama "cultura emocional escolar" y que forma parte importante de la vida e historia escolar. Pablo Toro nombra como emociones básicas: asco, miedo, sorpresa, alegría, enfado, tristeza.

En los textos escolares aquí analizados los temas son diversos pero comunes a los lectores: el trabajo, la vida en el campo, los campesinos, su vida cotidiana, los seres que constituyen la naturaleza. Se alude a valores humanos como el respeto a la naturaleza y a los seres humanos, el trabajo, la solidaridad, la veracidad, la caridad, etc.

Las lecturas e imágenes contenidas seguramente despertaban en los niños formas de ser que les permitían emocionarse, sentir y comprender mejor la realidad en la que vivían y en la que habían vivido sus antepasados, para ello se incorporaron lecturas sobre la historia nacional, las condiciones en las que se vivía entonces, y lo que podía ser el futuro dependiendo de las decisiones tomadas en ese momento. Es posible analizar los contenidos emocionales que las lecturas y las ilustraciones podían provocar en los niños lectores y las huellas que dejaban en su sentir y en su pensar. Impresión, afecto, emoción, sentimiento, todo integrado y no necesariamente sucesivos o totalmente diferentes, y todos relacionados entre sí y con relación a algo (Toro, 2022). Esto podía ser compartido, dialogado, comparado, evaluado.

Los lectores de estos libros pertenecían a ámbitos domésticos distintos pero estaban inmersos en un ambiente social semejante, podían experimentar emociones diferentes o semejantes frente al mismo estímulo, podían verbalizar sus afectos, emociones y sentimientos; expresar las emociones a través del cuerpo, especialmente del rostro, carácter facial de las emociones en un primer momento; luego podía venir la reflexión y el diálogo, hasta llegar a los sentimientos frente a lo vivido y comunicado.

La escuela, a través de la participación grupal con respecto a los contenidos de estos libros, podía disminuir los efectos negativos de ellos, desarrollar la tolerancia frente a las diferencias, aprender a dialogar y compartir lo que era considerado como meramente individual y subjetivo para convertirse en objeto de análisis y discusión grupal, desarrollando la automotivación para hacer este trabajo entre los lectores (Toro, 2022).

Los libros de Pablo Pineau (2022) y Paulina Latapí (2021) registran "pensar, sentir, hacer", yo cambio el orden de los conceptos y escribo "sentir, pensar, hacer": la percepción, afectos y emociones; el pensar, sentimientos y pensamientos, y el hacer, acción; elementos fundamentales para la comprensión del proceso educativo y la toma de decisiones en la producción y uso de todos los recursos implicados en ese proceso, por supuesto incluidos los textos escolares.

Las relaciones entre estos procesos sensoriales y mentales que permiten buscar, interpretar, seleccionar, comparar las percepciones recibidas a través de imágenes y lecturas, hasta llegar a un conocimiento que permita mayor comprensión y crítica de lo percibido en un primer contacto con los estímulos externos. Los lectores enganchados (Latapí, 2021) por los textos provocadores de emociones pueden ser empáticos con lo que perciben en un primer momento o pueden sentir rechazo por ello, enojo, ira u otra de las emociones fundamentales, y llegar a la reflexión y el diálogo con los otros lectores; descubrir el sentimiento provocado hasta llegar a un análisis más profundo y poder elaborar pensamientos y expresiones verbales y escritas sobre lo iniciado con una lectura o una imagen. Esto ayuda a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, especialmente de la historia, si se hace de las emociones objetos de reflexión, comparación, valoración entre los niños lectores.

Provocar la empatía por el otro que está en desventaja con el lector, especialmente por la acción de alguna injusticia cometida por los “fuertes contra los débiles”, la admiración por quienes merecen ser reconocidos por su nobleza, valor y sacrificio por los otros. Estímulos visuales y narrativos que despiertan emociones, procurando que sean positivas frente a lo narrado o lo visto; salir de sí mismo para entender el pensar y el hacer del otro.

Por lo tanto, afectos, emociones, sentimientos, pensamientos, conocimientos, todo está relacionado con la cultura y el momento histórico en el que se da este proceso cambiante en tiempos y espacios distintos que impactan también en el actuar de los sujetos; ¿cómo se pueden estimular estos procesos?, empezando por las impresiones, sensaciones, afectos y emociones, hasta llegar a su expresión cognitiva y el hacer concreto de los sujetos integrando ya grupos, como lo son, por ejemplo, los miembros de un salón de clases; dirigido este proceso por el docente y la participación colectiva de los alumnos, a través de recursos visuales y textuales, libros escolares de lectura.

Las emociones reconocidas no solo como elementos biológicos y psicológicos sino como elementos humanos asociados con las circunstancias históricas-culturales, que se manifiestan en el lenguaje que interpreta y expresa realidades concretas. Emociones diversas provocadas por los mismos estímulos, dependientes de diversas circunstancias personales y sociales: edad, género, etnia, posición social, etc., proceso en el que interviene la valoración moral: bueno-malo, justo-injusto. “El estudio de las emociones a través del discurso permite interpretar las emociones como algo que ocurre al interior de la vida social y que tiene efectos en esta realidad social y no como una referencia verídica de un estado interno” (Enciso y Lara, 2014, p. 271). El entorno moldea las emociones de los sujetos. Una es la experiencia emocional individual, y otra la historicidad en la que sucede, el peso de las instituciones, la escuela, y sus medios, los libros de lectura.

Reconocer el carácter social e histórico de las emociones, sus múltiples significados y efectos, no solo emocionales, considerar su amplio espectro de interpretación según las condiciones concretas del afectado; "...procesos internos y biológicos que evolucionan en tiempos de la especie, cambian de un momento a otro de la historia" (Enciso y Lara, 2014, pp. 273–274). Estados emocionales colectivos e individuales expresados en la comunicación, atender a las emociones e incorporarlas en la producción del conocimiento, disolver la dicotomía emoción–razón; considerar a las emociones como formas de percepción de la realidad, involuntarias frente a un estímulo que las provoca. Emociones como alegría, enfado, miedo, tristeza, sorpresa, asco, admiración, compasión, ira, provocan sentimientos más duraderos como felicidad, odio, gratitud, pérdida, envidia, inferioridad, vergüenza, nostalgia, orgullo (Hernández, 2020).

Se habla de un "repertorio emocional oficial" (Barrera y Sierra, 2020), ejercido desde el poder dominante, que moldea las emociones de los sujetos y con ello la concepción de sí mismos y de la sociedad en su conjunto, que provoca la elaboración y emisión de juicios, construyendo "comunidades emocionales", no necesariamente iguales y de apoyo a lo propuesto, sino con variables y diferencias que se perciben en el diálogo establecido después de esos efectos emocionales, y que muestran diferencias y acuerdos. Esto se manifiesta de manera evidente en la serie de libros *Simiente*, cuyos contenidos están apegados a la reforma educativa de 1934 y a las políticas educativas de entonces, además de concordar, seguramente, con la ideología del autor mismo.

## Serie libros *Simiente*

Gabriel Lucio muestra en sus libros un esmerado cuidado al escoger los contenidos, temas, extensión, ejercicios de reforzamiento en cada una de las lecturas y en cada uno de los grados escolares de las escuelas rurales, primero a cuarto, aunque no todas los tenían. La extensión y complejidad de las lecciones contenidas en los libros están graduadas de acuerdo al grado escolar en el que iban a ser utilizados, en este caso lo relacionado con las emociones asociadas con el desarrollo de los alumnos. Las posibilidades de análisis y comunicación de los alumnos, si se hizo al término de las lecturas, debieron estar también acordes con su desarrollo mental. ¿El autor fue plenamente consciente de las emociones que sus lecturas iban a despertar en los alumnos, se reflexionó grupalmente sobre ellas, se hicieron juicios, valoraciones y comparaciones? No tengo respuestas a estas preguntas.

La Comisión Editora Popular (CEP), encargada de la edición de la serie *Simiente*, surgió de la implantación de la educación socialista en México, considerado el libro como recurso pedagógico muy importante para llevar a cabo la reforma educativa. Para ello se tuvieron diversos problemas, uno de ellos –no el único– fue negociar con las

casas editoras existentes encargadas de la elaboración de libros escolares, firmas como Patria, Herrero Hermanos Sucesores, Sociedad de Edición y Librería Franco–Americana (Antigua Librería Bouret y el Libro Francés Unidos), Pluma y Lápiz, fueron afectadas en sus intereses económicos. Hubo que buscar escritores para los nuevos libros de la escuela socialista, especialmente maestros involucrados activamente con ella, todo bajo el control del Estado desde el mismo presidente, como se puede comprobar en el oficio con el que se inicia cada uno de los libros de la serie *Simiente*, firmado por Lázaro Cárdenas, y en el que afirma que estos textos escolares podían ser publicados pues estaban apegados a los lineamientos establecidos por la reforma educativa de 1934.

¿Quién fue el autor de estos libros? Gabriel Lucio Argüelles nació en el estado de Veracruz (1899–1981), fue profesor normalista egresado de la Escuela Normal Veracruzana. Participó en la difusión de la educación socialista con otros importantes partidarios y difusores de la misma como José Mancisidor (1894–1956), Estefanía Castañeda (1872–1937), Julio Rebolledo (1878–¿?), Rafael Ramírez (1884–1959) y Luis G. Monzón (1872–1942).

Gabriel Lucio escribió la serie de libros *Simiente* para las escuelas rurales que solamente contaban con los primeros años de la primaria y no tenían los que se conocían como *Primaria superior*, quinto y sexto años. También escribió un libro titulado *Cuentos infantiles*. *Simiente* hizo su aparición desde el año escolar de 1935, primer año de la reforma, y tuvo varias reediciones a lo largo del gobierno cardenista.

El profesor Lucio trabajó como tal desde los 16 años de edad, antes de iniciar sus estudios normalistas, en una escuela rural de Cosamaloapan, Ver.; en 1919 terminó la carrera profesional de maestro. Vivió y conoció de cerca la vida de los campesinos, incluso fue profesor del ejército, “con la finalidad de capacitar –léase alfabetizar– a la clase más baja en el escalafón militar, la tropa” (De la Cruz, 2016, p. 37).

Fue director de la Normal Veracruzana en 1927, Director General de Educación en 1930, fundó el Instituto de Capacitación Pedagógica para la habilitación de los maestros empíricos, defensor del Estado laico educador.

Sobre la educación socialista, el profesor Lucio, dada la ambigüedad y deficiente comprensión del término y los problemas que esto provocó, especialmente entre quienes la rechazaron, prefirió hablar de la “función social de la escuela”, en favor de los menos favorecidos socialmente hablando, como lo eran los obreros y los campesinos, miembros de la clase trabajadora y productiva.

Gabriel Lucio ocupó por un corto tiempo la subsecretaría de la Secretaría de Educación Pública cuando el secretario era Gonzalo Vázquez Vela, primer secretario de Educación del gobierno cardenista. El profesor Lucio terminó su vida productiva en la diplomacia, al ser encargado de varios cargos en ese campo, representando a México en diversos países.

En la serie *Simiente*, cuyo autor denomina "esta obrita", se refleja la vida de los campesinos, sus familias, sus trabajos y miserias, así como sus esperanzas por lograr una sociedad más justa e igual con la llegada de Lázaro Cárdenas a la presidencia. Lo mismo se refleja en la *Serie S.E.P.*, libros de lectura escritos para ser utilizados en las escuelas urbanas, solamente que en ellos se refleja la situación de los obreros y la vida en la ciudad.

Ambas series incluyen lecturas de apoyo en las que abordan las circunstancias reales y diferentes en las que se movían los alumnos. Los libros *Simiente* están ilustrados, de manera muy sencilla, por Julio de la Fuente. Son de pequeño tamaño, la pasta del de primer año es bicolor, rojo y negro; las de los tres siguientes son verde y negro; todos presentan la misma imagen: el profesor y cuatro niños alrededor de él, tres niños en el piso y una niña –al parecer– de pie, todos están bajo la sombra de un árbol y cada quien con un libro en la mano –tal vez sea un ejemplar de *Simiente*–; el profesor señala con su mano derecha el campo hacia donde voltean los alumnos, un campo extenso, marcado por surcos bien trazados, y en él un campesino echando la semilla a la tierra. Al fondo se ve un tractor, simbolizando así la modernización de la producción agrícola, una de las metas de la reforma agraria cardenista.

*Simiente* contiene lecturas, no necesariamente escritas todas por Gabriel Lucio, que abarcan diversos asuntos relacionados con la historia, especialmente la de México, así como civismo, geografía, literatura, ética en la que se exaltan los valores humanos fundamentales: el amor, la caridad, la honestidad, la solidaridad, el respeto, la veracidad; se critican y atacan los vicios y antivalores como el alcoholismo, la pereza, la mentira, la crueldad hacia la humanidad, los animales, la naturaleza toda; se dan lecciones de higiene y ecología, se exalta la esperanza de lograr un campo próspero y feliz, habitado por familias campesinas limpias y trabajadoras, amantes y defensoras de su patria y de su pueblo y solidarias con los más necesitados. Un campo idílico al que supuestamente México apuntaba, más tratado en un sentido teleológico que ontológico. La esperanza y el cambio están presentes.

Las lecturas, además de las escritas por Gabriel Lucio, son obras de autores mexicanos reconocidos, como el propio Vasconcelos y Justo Sierra, y algunos extranjeros como Gabriela Mistral y Rabindranath Tagore. Esta serie se editó de 1935 a 1941, cuando el gobierno dirigido por Ávila Camacho acabó con este proyecto de la educación socialista y con todo lo que ella implicaba.

Estos libros siguen los lineamientos de la educación socialista contenida en la reforma al artículo 3o. constitucional de 1934, que en su punto inicial y fundamental establece:

La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela



organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.

En la nueva escuela socialista las ciencias, la observación, la acción y la experimentación serían los elementos fundamentales que se utilizarían en la enseñanza y el aprendizaje escolar, ya fuera en las escuelas dependientes del Estado como en las particulares, ninguna estaría dirigida ni pertenecería a alguna organización religiosa. Sería una enseñanza moderna y racional que lograría un “concepto racional y exacto del universo y de la vida social”, lejos de las enseñanzas falsas de las religiones y alejada de toda superstición o prejuicio que falsearan el conocimiento verdadero, racional, científico y experimental.

En estos libros *Simiente* no hay contenidos religiosos como sí los hubo en otros libros que incluso se usaron durante la reforma, como se puede comprobar en los inventarios escolares de la época, en los cuales, a pesar de estar prohibidos libros de lectura con contenidos religiosos –ejemplo la famosa serie *Rosas de la infancia* de María Enriqueta–, seguían utilizándose. En *Simiente* no hay elementos religiosos, como lo es la figura de Dios, que aparece frecuentemente en *Rosas de la infancia*, u otros de calidad divina causantes del devenir del mundo y de la historia; en estos libros todo tiene una base racional-evolutiva que explica los cambios del universo, la naturaleza, la humanidad, la sociedad, la historia. En el centro de estos conceptos está la categoría “cambio” gracias a las acciones y al trabajo de los seres humanos.

El profesor Lucio, además de seguir los lineamientos pedagógicos e ideológicos de la reforma de 1934, en sus libros siguió los registrados en la pedagogía moderna. Los contenidos, extensión, complejidad de conceptos y elaboración de ejercicios de comprobación, todo está graduado de acuerdo con la edad e intereses de los alumnos y su vida infantil: la huerta, el gallinero, las festividades del pueblo, diferentes y a la vez semejantes a las de los adultos. El autor recomienda que cada alumno hiciera la lectura respectiva en silencio y de manera individual y después se practicara la lectura en voz alta, cuidando el profesor de corregir la dicción de los alumnos, así como las pausas que se debían hacer conforme a los signos de puntuación contenidos en las lecturas; “pronunciación correcta, buen entendimiento y apropiada explicación de lo leído; lectura estética” (Lucio, 1939b, p. 3). También recomendaba la discusión grupal de los alumnos acerca de lo leído, para llegar a conclusiones generales. “El maestro cuidará de que toda lectura sea comentada por los alumnos, para que estos puntualicen los pensamientos que ella comprenda” (Lucio, 1939a, p. 3). Antes de llegar al pensamiento se pudo pasar por el análisis de las emociones, asunto del que no se habla en estos textos.

Como ya se escribió antes, en este ensayo no me voy a referir a los contenidos cognitivos o científicos de las lecturas, sino a los que pudieron haber transmitido emociones

y sentimientos en los lectores; de manera imaginaria se pueden deducir estos elementos provocados en los alumnos, acordes con lo percibido en las lecturas e imágenes, y conforme a sus propias circunstancias sociales e históricas; construir su propia historia para llegar a la elaboración de un pensamiento crítico y a las acciones derivadas de sus reflexiones individuales y grupales. Veamos algunos contenidos de estos cuatro libros asociados con las emociones.

En las primeras páginas de estos libros se lee: "Obsequio del Departamento de Bibliotecas, Secretaría de Educación Pública. Prohibido su comercio", luego eran libros escolares gratuitos, los que se instaurarían décadas después como política educativa del Estado; el profesor Lucio autorizó su edición sin cobro de derechos de autor. Se inician con un oficio firmado por el presidente Cárdenas:

En vista de que la ideología, la técnica pedagógica y las enseñanzas que contienen los libros de lectura que integran la serie denominada "SIMIENTE", escritos por el Prof. Gabriel Lucio responden a los fines que persigue la Educación Socialista, el Ejecutivo Federal que es a mi cargo ha acordado que dichos libros sean editados por la Comisión Editora Popular de la Secretaría a su merecido cargo, en el número que los requieran las necesidades de la educación campesina del país [Lucio, 1935a, p. 2].

El *Libro 1º* fue escrito para la enseñanza de la lectura y la escritura, una vez logrado este objetivo, siguen 32 lecturas en prosa y en verso, cortas y sencillas, para el ejercicio de la lectura. Para la enseñanza de la escritura se utiliza el método basado en la división silábica de palabras que están relacionadas con la vida de los niños en el campo, después las sílabas se dividen en letras, empezando por las vocales, son palabras como *milpa, ala, olla, pollo, árbol, manzana*; las palabras cada vez van siendo más grandes y complicadas, pero se empieza por las más sencillas, dibujadas las figuras en el pizarrón, como se puede ver en las ilustraciones, sencillas también y basadas en líneas diversas. En este libro los protagonistas son dos niños pequeños, *Memo* y *Lola*, así como *Pedro* y *María* lo son del libro segundo. Memo y Lola juegan y cuidan de sus mascotas, "Minino" y "Toti", y un burro, "Palomo" que ayuda a las labores del campo.

Desde los títulos de las lecciones son provocadores de emociones y sentimientos en los niños, un ejemplo: "¡El que no trabaja merece el desprecio de los demás!", el afecto y la emoción provocada pudo haber sido de rechazo, asimismo un sentimiento de orgullo por quienes trabajan y por sí mismos. Estos efectos seguramente no fueron los mismos en todos los niños, de ahí que al compartirlos a través del diálogo con el grupo se podrían sacar los estados de ánimo a flote, nombrarlos, calificarlos, compararlos, ubicarlos en la historia y la sociedad, deducir los valores éticos contenidos y muchas operaciones más que no solo tuvieran relación con lo cognitivo sino con lo emocional. Asimismo despertar

alegría y ternura por las mascotas, admiración por su fidelidad y su trabajo, y reflexionar sobre la utilidad de los animales y la naturaleza toda, así como el cuidado que necesitan de los seres humanos.

Se muestra la familia ideal campesina: padre, madre, hijo, hija, mascotas y animales de trabajo. Narraciones sencillas y alegres cuya lectura pudo haber despertado admiración, alegría, cariño como emociones positivas, o ira, rechazo, vergüenza como negativas, acompañadas de sentimientos semejantes a las emociones; que ejemplifican y transmiten valores positivos en los niños: compasión, lealtad, veracidad, e inhiben los negativos: mentira, crueldad, pereza.

En estos libros, igual que en los de la *Serie S.E.P.* para las escuelas urbanas, se hace hincapié en la función de los padres, del padre trabajador, sea obrero o sea campesino, y el deseo de los hijos-niños para continuar esa labor. El hijo del campesino quiere ser lo mismo cuando sea grande, lo mismo que el niño hijo del obrero:

Siempre luchando,  
toda mi vida,  
estas palabras  
serán mi guía,  
la tierra toda,  
toda, todita,  
para los hombres  
que la cultivan.  
Cuando sea grande,  
madre querida,  
como mi padre,  
seré agrarista.

Autor: Manuel G. Mejía [Lucio, 1935a, p. 91].

El niño sería agrarista, sí, pero un agrarista moderno, utilizando conocimientos, técnicas y herramientas productos de la vida moderna, con un campo próspero y productivo que permitiera al campesino una vida más justa e igual, lejos de la vida pobre y triste que puede leer en la historia triste de este país, cuando los tiempos modernos no habían llegado, encarnados ya por el gobierno ejercido por Lázaro Cárdenas.

Yo adoro a mi madre querida,  
yo adoro a mi padre también;  
ninguno me quiere en la vida  
como ellos me saben querer.

Autor: Amado Nervo [Lucio, 1939a, p. 8].

La lectura de estos versos, y más si se hacía en voz alta, probablemente produjo una emoción amorosa en los niños, tal vez un sentimiento de gratitud, hasta llegar a un pensamiento semejante y el conocimiento de lo que es la familia y su historia.

Probablemente la esperanza y el orgullo se despertaron en los niños al leer estas poesías, los diálogos respectivos y su participación los ubicarían en la historia del país, no solo por el aspecto cognoscitivo sino también el emotivo. ¿Qué produjo esas emociones?, ¿por qué se produjeron?, ¿qué sentimientos se derivaron de ellas?, ¿qué se puede hacer para cambiar o conservar esas situaciones de vida?, ¿siempre se ha vivido así?, ¿todos viven así? Todo a partir de los afectos y emociones transmitidos en estas lecturas e imágenes.

Las lecturas de estos libros, especialmente los de primero y segundo, recalcan temas como la familia, el trabajo, el amor, la obediencia, la responsabilidad, el estudio, la limpieza personal y ambiental, el progreso con base en el conocimiento y la aplicación de las ciencias y sus descubrimientos; lo último se hace especialmente en los libros de tercero y cuarto.

En el *Libro 2º* se narran los cuentos de "Tío Conejo" y "tío Coyote", dos animales "humanizados" que abordan temas semejantes a los que se dan en el mundo de los seres humanos. Se ensalza la vida sana, alejada de los vicios, un ambiente sano y cuidado por todos, donde existe el respeto entre los elementos que lo componen, no solamente el ser humano. Los fenómenos naturales también "hablan", el viento dice: "Yo, que cada día le doy vuelta al mundo, veo lo que pasa en todas partes, conozco la miserable vida que llevan los trabajadores, mientras muchos ricos holgazanes se divierten alegremente" (Lucio, 1939b, p. 100).

Las enseñanzas de la historia contadas a manera de cuentos por el tío Pascual: "Juanito sabe ya que estas luchas [por la tierra] sirvieron para que los campesinos dejaran de ser explotados por los hacendados y tuviesen tierras que cultivar, a fin de vivir independientes" (Lucio, 1939a, p. 33). Emociones y sentimientos tales como orgullo, admiración, alegría, gratitud se habrán despertado en los alumnos, semejantes a las que sintieron cuando leyeron referente a Cuauhtémoc, quien defendió a su pueblo y lo pagó con su propia vida: "Defendió la independencia de su pueblo contra los españoles, quienes, mandados por Hernán Cortés, vinieron a despojar de sus tierras a los indígenas" (Lucio, 1939a, p. 24). ¿Qué emociones habrá provocado esto en los niños? ¿Enojo, ira hacia Cortés y sus soldados? ¿Admiración y compasión por Cuauhtémoc y los suyos? ¿El maestro pudo ubicarlos en el momento histórico que se trataba en la lectura? ¿Se logró el proceso: emoción, sentimiento, pensamiento, comunicación, acción?

Algo semejante pudo haber pasado cuando leyeron sobre Miguel Hidalgo, quien "Conmovido por los sentimientos del pueblo mexicano, se lanzó a la lucha en defensa de la libertad de la Patria. A pesar de su edad anciana [tenía 58 años cuando fue fusilado] no le atemorizaron los peligros de la guerra" (Lucio, 1939a, p. 43); o la historia de

Zapata, que se propuso "vencer o morir en la contienda" (Lucio, 1935b, p. 86) y murió heroicamente pero "su obra vive". A estas y otras historias de los héroes nacionales los niños respondieron. "¡Cuánto me ha gustado todo lo que el maestro nos contó hoy!". La alegría y el gusto de los niños de las lecturas aquí se hacen manifiestos.

Otra expresión de las emociones de los niños protagonistas, aunque en el libro segundo solo habla el niño: "Además, estoy orgulloso porque mi labor en la huerta escolar es muy semejante a la que efectúa mi padre en el campo" (Lucio, 1939a, p. 47). ¿Semejante sería la emoción, orgullo, provocada en los lectores?

Así como las lecturas pudieron haber provocado emociones y sentimientos positivos, otras pudieron haber provocado enojo, ira, rechazo, tristeza, vergüenza y odio, como la siguiente lectura:

Con frecuencia [un campesino llamado Luis Sosa] pasa horas enteras tocando y cantando en los tendajos, y bebiendo copas de aguardiente que acaban embriagándolo.

En la casa su mujer y sus hijos llevan vida muy triste; carecen de dinero para alimentos y ropa; tienen que trabajar muchísimo, ya que su padre es un holgazán; en vez de esperar con cariño la llegada de Luis, lo hacen con miedo, pues frecuentemente llega borracho y maltrata a todos [Lucio, 1939a, pp. 66-67].

Lo mismo se critica el vicio del juego: "Mis buenos amiguitos: si ustedes cuando sean hombres no quieren verse hundidos en la pobreza y abatidos moralmente, apártense siempre de los jugadores, vean con desprecio y horror el innoble vicio del juego" (Lucio, 1939b, p. 96). ¿Qué emociones y sentimientos habrá provocado en los niños esta lectura? ¿Miedo, tristeza, vergüenza, rechazo?

Se hacen comparaciones entre el momento que entonces se vivía y el pasado en que el pueblo mexicano estuvo explotado y humillado, primero por los conquistadores y luego por los grandes poseedores de las riquezas naturales, especialmente la tierra, apoyados los explotadores por los portadores y difusores de la nueva religión: los sacerdotes católicos. "La ignorancia por falta de escuelas y el fanatismo religioso los tenían en condiciones de infamante esclavitud" (Lucio, 1939a, p. 95). "Solamente los ignorantes son supersticiosos" (Lucio, 1939b, p. 85).

El siguiente es un fragmento del discurso pronunciado por un niño de segundo año al finalizar el curso: "...mediante la educación llegaremos a ser hombres del campo, fuertes de cuerpo y fuertes de alma, capaces de formar un México más rico y poderoso que el México de hoy" (Lucio, 1939a, p. 103). Las emociones contenidas en su discurso, ejemplo del orgullo de estar en la escuela y recibir la nueva educación, ¿las habrán compartido los niños lectores?

En el libro de tercero, en la primera lección se habla de la alegría de los niños al regresar a la escuela después de las vacaciones, orgullosos todos de estar ya en tercer año; las emociones alegría, orgullo, quedan manifiestas en la lectura, ¿algo semejante se habrá logrado en los lectores? "...llegemos a ser campesinos instruidos, suficientemente preparados para luchar en pro de la causa de los trabajadores del campo" (Lucio, 1939b, p. 6). En este texto ya se incluyen pequeñas dramatizaciones para ser interpretadas por los mismos alumnos, seguramente que diversas emociones se provocaron en los actores y en los espectadores dentro de la escuela misma. "Hay, pues, mucho que hacer; pero laboremos con fervor y alegría, porque nos sentimos alentados por la fuerza que da la unión" (Lucio, 1939b, p. 6).

Lecturas que pudieron haber provocado ternura, empatía o tristeza, como la que se lee en el tercer libro y que narra lo que le sucede a una anciana camino a su casa cargando a un nieto de tres años, ambos ya no podían más y el niño lloraba de cansancio. Un niño más grande que salía de la escuela, en lugar de irse a su casa, se desvió del camino para ayudar a la anciana a llegar a la suya y él cargó al pequeño, "...experimentó la satisfacción efectuando una buen obra" (Lucio, 1939b, p. 10).

También se incluyen lecturas referentes a las conductas de niños envidiosos, egoístas y crueles con los animales; seguramente provocaron enojo y rechazo entre los lectores. Así, un niño roba unos pichones de un nido: "Robar un pichón del nido, es un delito tan grave como robar un niño de su cuna. Los pájaros quieren a sus hijitos como cualquier padre y cualquier madre quiere a los suyos" (Lucio, 1939b, p. 19). Se critica el maltrato de los animales, ejemplo cuando un hombre golpea duramente a una mula cansada ya de trabajar. "Solamente los hombres de alma encallecida por la maldad maltratan a los animales" (Lucio, 1939b, p. 89). Así como se inculca en los niños el respeto y el amor por la familia y los pequeños, por los animales y la naturaleza, también se despierta la emoción de la alegría y la empatía con ellos.

Historias de niños enfermos que reciben la visita de sus compañeros de escuela acompañados por el profesor, la gratitud del niño expresada en lágrimas y risas; "...la escuela no es solamente lugar al cual se va a aprender, sino que es también un segundo y gran hogar de los niños" (Lucio, 1939b, p. 31).

Niños que son avergonzados delante de sus compañeros, como pasó con Gregorio, a quien el maestro regañó por perezoso que no rendía provecho y seguiría haciendo el papel "...que el zángano representa en la colmena, y eso es vergonzoso" (Lucio, 1939b, p. 44). Esta lectura tal vez habrá despertado en los niños la vergüenza y el rechazo, aunque en otros probablemente habrán sido la apatía y la indiferencia. Esto sería puesto al descubierto a través del diálogo compartido, si es que lo hubo como lo recomendaba el autor de estos libros. Estos contenidos se podían aprovechar no solo para que el profesor confirmara la

comprensión de lo leído por los niños sino también para la comunicación de emociones y sentimientos, para que ahondaran en la reflexión personal y la grupal.

Historias sobre campesinos pobres: solo se da su nombre, Luis, hijo de dos ancianos campesinos, cuya madre llora al verlo partir a la lucha revolucionaria por la tierra, por el “derecho de poseer el pedazo de tierra que cultivamos y el derecho de vivir libres, sin amos que nos exploten y nos maltraten. ¡Basta ya de atropellos!” (Lucio, 1939b, p. 48). Se muestra el miedo de la madre al decirle a su hijo: “...pero tengo miedo por ti, hijo mío” (Lucio, 1939b, p. 49), le dice que no vaya, un hombre menos, ¿qué importa?, la respuesta del hijo fue que él no era un cobarde y se uniría a la lucha. ¿Miedo, orgullo en los protagonistas y en los lectores? “Y a cultivar la tierra, esa querida tierra que amorosamente guarda infinitas riquezas, para quienes la cultivan con fe y cariño” (Lucio, 1939b, p. 57).

Algunos protagonistas de las lecturas son niños valientes, uno de ellos desvió a los federales que andaban en busca de su padre herido y así logró salvar su vida. “¡La presencia de ánimo y la serenidad del audaz muchacho, salvaron la vida de su padre!” (Lucio, 1939b, p. 71). Esta lectura, ¿qué provocó en los alumnos?, ¿admiración, empatía, orgullo?

Lecturas referidas al orgullo de ser campesinos y obreros, que probablemente harían efecto en las emociones diversas y semejantes de los niños: “Eso nos enorgullece, porque sabemos que los campesinos y los obreros son los representantes genuinos de la clase productora” (Lucio, 1939b, p. 77).

Lecturas que pudieron haber despertado empatía y alegría entre los niños, al leer: “... nos hace vernos y tratarnos como hermanos; y no puede ser de otra manera, puesto que somos muchachos que pertenecemos a igual clase, a la clase trabajadora” (Lucio, 1935b, p. 5). Inhibir sentimientos como la envidia, por ejemplo, con una fábula escrita por José Ingenieros, en la que un sapo aplastó con su cuerpo a una brillante luciérnaga, ella preguntó “-¿Por qué me tapas?”, a lo que el sapo contestó: “-Porque brillas” (Lucio, 1935b, p. 9). En los ejercicios de refuerzo a los alumnos se les pudo haber pedido que escribieran sobre la lectura, de ahí pudieron haber deducido la envidia sentida por el sapo y los niños haberse emocionado a través de la compasión por la luciérnaga y el rechazo a la acción del sapo.

Las conversaciones entre los animales y los elementos naturales son abundantes en estos libros. En el *Libro 4º* se lee la conversación que hay entre un gorrión, que representa el campo, y un canario que simboliza la ciudad. El canario se había escapado de una lujosa casa, después de que lo había vendido la esposa de un pobre obrero que había perdido su trabajo. Ante esta triste historia contada por el canario al jilguero, este dijo: “No me maravilla lo que has referido, porque aquí en el campo pasan cosas parecidas: hombres que labran la tierra desde que nace el sol hasta que llega la noche, y hombres que se aprovechan del trabajo de los primeros, sin pensar en que esto tiene que acabarse”. La solidaridad y la empatía debían ser cultivadas entre los alumnos al leer: “Ustedes

deben esforzarse por acabar con ese individualismo, y por la formación de comunidades que sean fuertes porque sus miembros sepan subordinar sus intereses personales a los intereses colectivos” (Lucio, 1935b, pp. 23–24). Esta solidaridad llegó hasta la necesidad de quitar unas palmeras de plátano de la escuela, y construir un teatro al aire libre para beneficio de la comunidad, decisión que fue tomada en grupo por los miembros de la escuela, maestros y alumnos, y calcular los beneficios de ambas acciones, prefiriendo la que beneficiara a más miembros de la comunidad, no solo a la escolar.

Las lecturas del cuarto libro son de carácter más técnico sobre innovaciones y modernización en la producción del campo, la organización laboral y sindical de los trabajadores.

Se habla de la mujer en el campo, que contaría con la ayuda de recursos técnicos avanzados, ejemplo el molino: “Estos cambios harán hogares campesinos risueños, en que la mujer, ya liberada, pueda dedicarse contenta a las faenas caseras y a la importantísima tarea de criar y educar a los hijos” (Lucio, 1935b, p. 56). La mujer con su rol tradicional, pero ejercido de manera más cómoda y menos cansada; los niños sintiendo cariño, respeto y admiración por las madres; al menos eso pudo haber provocado la lectura.

“La acumulación de riquezas desproporcionadas para beneficio personal, ha convertido el trabajo, que debía ser santo, en plaga satánica que acarrea la desdicha del acaparador y de sus víctimas” (Lucio, 1935b, p. 60). El rechazo y la sorpresa pudieron haber experimentado los niños ante esta narración.

Ejemplos de pueblos avanzados, lejos de las influencias religiosas y los vicios, hacia los cuales solo existe el rechazo, como el pueblo de Muxupip en Yucatán, donde expulsaron a los curas y prohibieron el consumo del alcohol. “¿Qué población del mundo ha expulsado al cura, al juego y al alcohol?” (Lucio, 1935b, p. 108). ¿Admiración por lo que se hizo, rechazo por lo que se expulsó? Ni al cura, ni al alcohol ni al juego los necesitaban, entonces, ¿para qué los querían en el pueblo? El cura decía: “El pobre sería recompensado con creces, es cierto; ¡pero en el cielo! Aquí, látigo, alcohol, ignorancia, grillos, cepo de campaña, etc., eran bastante” (Lucio, 1935b, p. 112). ¿Sorpresa, enojo, ira, rechazo que llevarían a la reflexión, a la crítica y a la historia?

Son proletarios quienes labran la tierra soportando los quemantes rayos del sol o padeciendo por las inclemencias de la lluvia, para que mediante sus esfuerzos llenen las trojes de los hacendados; y lo son quienes cultivan reducida parcela, de la cual difícilmente obtienen con qué llevar [una] vida miserable [Lucio, 1935b, p. 133].

Historias que contaban un pasado triste de México, como lo que sucedió con los hermanos Flores Magón y sus seguidores por atacar al gobierno de Díaz, la matanza de Río Blanco y lo que se hizo con los cadáveres de los obreros caídos, ser arrojados al Golfo



de México, esto, ¿qué emociones provocaría en los niños de cuarto año? Una historia donde el minero, el jornalero, el obrero llevaban una vida de miseria y privaciones.

## Reflexiones finales

Las sensaciones, imágenes sensoriales, que provocan emociones individuales en los diversos receptores, permiten la reflexión y comunicación de sentimientos, más duraderos que las emociones y menos corporalmente expuestos, que pueden guiar las ideas, acciones y conductas diarias de los receptores. ¿Cómo se da este proceso? Para ello se revisaron los contenidos en la serie de libros *Simiente*, con el objetivo de conocer lo aquí asentado, a través de estos textos escolares utilizados durante el gobierno cardenista en las escuelas rurales mexicanas. Estos libros siguieron los lineamientos de la educación socialista implantada durante el cardenismo, luego hubo un programa escolar dominante que se impuso a los demás, de ahí la orden de retirar de las escuelas los textos que no apoyaran las directrices de la reforma, no únicamente en lo referente a los contenidos y objetivos de planes y programas escolares, sino el cambio en el pensamiento de los alumnos con respecto a la vida social que, de acuerdo con la reforma y la aplicación de la llamada educación socialista, los alumnos de todos los niveles, en este caso los de los cuatro grados que comprendían la educación rural, debían lograr un cambio de conciencia en que las clases más desfavorecidas, como lo fueron los trabajadores del campo y de la ciudad, quienes estaban lejos de verse favorecidos por las leyes laborales vigentes, especialmente la Ley Federal del Trabajo de 1931 en la cual se establecieron los derechos fundamentales de los asalariados como lo referente a la jornada de trabajo, salario mínimo, días de descanso, atención médica y otros más que constituían los derechos principales de los trabajadores; asimismo la reforma agraria establecida desde la Constitución de 1917, que poco había avanzado hasta la llegada de Cárdenas a la presidencia; los pueblos seguían sin tierras ejidales y la mayoría de los campesinos continuaban como asalariados al servicio de los dueños de las tierras, de ahí lo hecho por el gobierno cardenista en favor de obreros y campesinos.

En los libros escolares de lectura utilizados para las escuelas rurales y urbanas, en este caso en las rurales, los contenidos exaltan los valores y acciones propias de la reforma escolar en marcha. Las lecturas y las imágenes probablemente provocaron las emociones esperadas, el rechazo y la aceptación estaban en la base de estas emociones, mismas que, según los ejercicios de comprobación, pudieron haberse dialogado en grupo hasta llegar al encuentro de los sentimientos provocados por dichas emociones, y de ahí a los pensamientos y la reflexión para pasar al cambio de acción y conducta siguiendo los lineamientos

de la reforma y sus objetivos, en cuyo centro se encuentra la imposición de los intereses comunes sobre los individuales, el rechazo hacia los vicios y el cultivo de los valores sociales que fortalecían la solidaridad social, especialmente con los más necesitados.

Un cambio de pensamiento, de conciencias, de conducta, partiendo de las emociones contenidas y provocadas por un material escolar. Esto puede ser estudiado mejor en el presente, ya las emociones y sentimientos han pasado al campo de la historia como estudio del pasado humano, ya no se les expulsa de las ciencias sociales por los “cientificistas”.

Ahora que se habla de la *nueva escuela mexicana*, en la que los docentes y alumnos tienen un papel fundamental en la construcción y aprendizaje del conocimiento, parecido a lo que se propuso la educación socialista, lejos de prejuicios irracionales, lo mismo que la intolerancia y el rechazo al diferente considerado como inferior, este camino, el de las emociones, puede constituirse en un campo de investigación muy útil en la construcción de la historia de la educación, esto requiere de la imaginación creadora de alumnos y docentes.

## Referencias

- Barrera, B., y Sierra, M. (2020). Historia de las emociones: que cuentan los afectos del pasado. *Historia y Memoria*, (esp.), 103–142. <https://doi.org/10.19053/20275137.nespecial.2020.11583>
- De la Cruz, G. (2016). Gabriel Lucio Argüelles: una experiencia en el sistema educativo mexicano. *Correo del Maestro*, (242), 34–44. <https://issuu.com/edilar/docs/cdm-242?fr=sMDU4MDMONDIk3NTM>
- Enciso, G., y Lara, A. (2014). Emociones y ciencias sociales en el s. XX: la precuela del giro afectivo. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14(1), 263–288. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53730481012>
- Escolano, A. (2018). *Emociones y educación. La construcción histórica de la educación emocional*. Visión Libros.
- Escudero, M. (2019). *Emociones y sentimientos. ¿Cuál es la diferencia?* <https://www.manuelescudero.com/emociones-y-sentimientos-cual-es-la-diferencia/>
- Farías, P. (2021). *Cómo transmitir emociones y sentimientos (7 ejercicios o tips)*. <https://www.youtube.com/watch?v=Z7r0kYd6p38>
- Hernández, A. (2020). *¿Cuál es la diferencia entre emoción y sentimiento?* [hernandezpsicologos.es/blog/diferencia-emoción-sentimiento/](http://hernandezpsicologos.es/blog/diferencia-emoción-sentimiento/)
- Latapí, P. (2021). *Enseñanza de las ciencias sociales. Pensar, sentir, hacer*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- López, D. (2018). *Emoción y sentimientos*. Ariel.
- Lucio, G. (1935a). *Simiente. Libro 1º*. Secretaría de Educación Pública–Comisión Editora Popular.
- Lucio, G. (1935b). *Simiente. Libro 4º*. Secretaría de Educación Pública–Comisión Editora Popular.
- Lucio, G. (1939a). *Simiente. Libro 2º* (5a. ed.). Secretaría de Educación Pública–Comisión Editora Popular.
- Lucio, G. (1939b). *Simiente. Libro 3º* (5a. ed.). Secretaría de Educación Pública–Comisión Editora Popular.

- Martínez, P., y Lara, X. S. (2022). Afectos y emociones en la educación preescolar de finales del Porfiriato en las primeras décadas del siglo XX. Una aproximación. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 2022, 31-39. <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.416>
- Pineau, P. (2022). *Las bellezas de nuestra tierra. Sensibilidad ante la naturaleza y estética escolar en la Argentina de la primera mitad del siglo XX* [Conferencia]. XVII Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Afectos, emociones y salud mental en la Historia de la Educación. SOMEHIDE, Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, CIESAS, UAM Unidad Iztapalapa. <http://somehide.org/xvii-encuentro/>
- Ramos, N. (2022). Afectos y emociones en la memoria: recordando juegos infantiles y mejores profesores en escritos autobiográficos de maestras potosinas. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 95-105. <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.427>
- Ricoeur, P. (1969). Objetividad y subjetividad en la historia. *Tarea*, 2, 7-24. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.1130/pr.1130.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1130/pr.1130.pdf)
- Roselló, E. (2023). *La historia de las emociones en el inicio de una nueva era: cuidados, riesgos y esperanzas* [Conferencia]. Ciclo El historiador frente a la historia. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Sánchez, L. (2005). La historia como ciencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 54-82. <https://www.redalyc.org/articulo/oa?id=134116845005>
- Toro, P. (2022). *Algunas cosas que una historia de afectos y emociones puede decir sobre el pasado de la escuela* [Conferencia]. XVII Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Afectos, emociones y salud mental en la Historia de la Educación. SOMEHIDE, Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, CIESAS, UAM Unidad Iztapalapa. <https://www.youtube.com/watch?v=uJhETWt7D4U>



# “Ingenio”: análisis histórico de una habilidad del pensamiento

“Wit”: Historical analysis of a thinking ability

Enrique Farfán Mejía\*

## Resumen

El objetivo de esta comunicación fue conocer los antecedentes históricos del *ingenio* como habilidad del pensamiento y su presencia como contenido escolar en el ámbito educativo. La tesis central del estudio fue considerar que la emergencia de las habilidades individuales se da a partir de las competencias sociales interindividuales y que estos desempeños individuales, por tanto, surgen de la vida comunitaria. Para alcanzar este objetivo se realiza un análisis histórico de la habilidad del pensamiento de ingenio, revisando la obra de Quintiliano del siglo I de nuestra era, la propuesta visionaria de Huarte en el siglo XVI y, por último, las teorías de Gracián y de Vico de los siglos XVI y XVII. A continuación se presenta la incorporación del ingenio como contenido escolar en el siglo XX. Por último, se trazan los puntos de contacto entre las condiciones culturales y la enseñanza del ingenio.

**Palabras clave:** Análisis histórico, contenido de programas, habilidades, ingenio, pensamiento.

\* Profesor investigador Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Diplomado en Política y Retórica por la UNAM, especialista en Argumentación Jurídica por la Universidad Complutense de Madrid. Asesor en el Tribunal Superior de Justicia de la Ciudad de México para la implementación de los juicios orales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5934-2046>, correo electrónico: [enrique.farfan@iztacala.unam.mx](mailto:enrique.farfan@iztacala.unam.mx)

### Cómo citar este artículo:

Farfán Mejía, E. (2024). “Ingenio”: análisis histórico de una habilidad del pensamiento. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(23), 101-120. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i23.517>



## Abstract

*The objective of this communication was to know the historical background of ingenuity as a thinking ability and its presence as school content. The central thesis of the study was to consider that the emergence of individual abilities occurs from inter-individual social competences. To achieve this objective, firstly, the constructivist approach to thinking skills is criticized due to, among other limitations, its lack of a historical perspective of the phenomenon. Next, a historical analysis of the ability of ingenuity thinking is carried out, reviewing the work of Quintilian from the 1st century AD, the visionary proposal of Huarte in the 16th century and, finally, the theories of Gracián and Vico from the 16th and 17th centuries. The incorporation of ingenuity as school content in the 20th century is also presented. The points of contact between cultural conditions and the teaching of ingenuity are traced, and it ends by assessing the implication of incorporating ingenuity into the psychological study of creative behavior and the formation of concepts.*

**Keywords:** *Historical analysis, program content, skills, ingenuity, thinking.*

## Antecedentes

*...emergen las habilidades individuales a partir de las competencias sociales interindividuales.*

Emilio Ribes (3 de enero del 2022)

Las habilidades del pensamiento, como objeto de estudio, tienden a ser vistas erróneamente; Ribes denunció este error conceptual como "ficciones formales" (1992). Al definirlas de esta manera dejaba en claro que parte del problema era estar considerándolas como un objeto de estudio ausente de historia, en tanto que lo "formal" trasciende tiempo y espacio en su supuesto carácter universal. Como sucede regularmente en esas confusiones epistémicas y teórico-metodológicas, las habilidades del pensamiento fueron cosificadas, transformadas en eventos naturalizados y desprovistas de implicaciones culturales y políticas (Ribes, 1992, 2018). En el mejor de los casos, la literatura acerca de las habilidades del pensamiento solo enunció un pasado idealizado intocado y sin vinculación conceptual con el objeto en estudio. Así, vemos nombrar a autores de la antigüedad como Aristóteles o Platón, presentados como "antecedentes" de estas habilidades. Sin embargo, más allá de estas exiguas referencias, la aproximación a las habilidades del pensamiento formalista no pone énfasis en aclarar ese pasado del que surgieron como concepto, ni en explicar la manera en la que estos autores concebían las habilidades del pensamiento, ni tampoco por qué razón las abordaban. Las escasas referencias a Platón o a Aristóteles son planteadas de manera que se obscurece la posibilidad de advertir cómo es que su obra se relaciona

con las teorías educativas actuales acerca de las habilidades del pensamiento. Pareciera que el tiempo no existe ni ha existido en el estudio de las habilidades del pensamiento. Al promoverse este desconocimiento histórico claro y explícito acerca del objeto de nuestro estudio abrimos la ventana a la pervivencia de teorías implícitas, supuestos, inconsciencias en el campo académico que se nutren con fuentes ajenas, muchas veces provenientes de la religión o de intereses de poder, como lo ha sido la prevalencia de muchas ideas religiosas judeo-cristianas en el ámbito académico occidental (Ribes, 1992). Una postura así legítima el *statu quo*, sostiene de manera velada el dominio cultural del credo cristiano (Kantor, 1990), cuyas ideas acerca del ser humano y del conocimiento son asumidas en diversos ámbitos como la enseñanza y la ciencia sin que los académicos se percaten de ello.

Sin embargo, hay un estudio histórico de los conceptos, el cual muestra que estos varían conforme el tiempo y el lugar, no son universales (Berlin, 2014). Los conceptos, además, se convierten en “filtros” a través de los cuales los seres humanos viven el mundo (Wittgenstein, 2003).

Diferentes autores han mostrado la naturaleza histórica de los conceptos de la vida mental, particularmente de las habilidades del pensamiento, algunos de ellos son Foucault, (2002), Vigotski (1978), Kantor (1990), Ribes (1992) y Ryle (2010). Si atendemos a uno de los autores más conocidos que han recurrido al análisis histórico de las habilidades del pensamiento como lo es Vigotski (1978), el conocimiento generado acerca de la cultura y sus transformaciones a lo largo del tiempo lleva paso a paso a una mejor comprensión de los conceptos; es bien conocida su explicación de la “prehistoria del lenguaje escrito” en la cual traza el vínculo entre prácticas culturales y prácticas individuales, señalando las diferentes etapas que vivió la humanidad en la creación de la escritura y cómo es que esas etapas son recreadas por el niño en su apropiación individual de la escritura (Vigotski, 1978). Esta recreación histórica y el paralelismo entre el desarrollo cultural y el desarrollo psicológico sucede como un acontecimiento lingüístico, dice Vigotski, el desarrollo ontogenético recrea el desarrollo filogenético, el individuo recrea a la especie, al grupo social. Diversos autores han señalado el vínculo entre cultura, lenguaje y pensamiento advirtiendo que la naturaleza lingüística de aquello que los pueblos describen como pensamiento es entendida como una tarea lingüística incluida en las prácticas colectivas orientadas por un fin compartido (Rubinstein, 1969; Ribes, 2018). A lo largo de la historia humana el pensamiento va generando un legado de prácticas lingüísticas colectivas que paulatinamente el individuo ejercita hasta lograr aplicarlas de manera autónoma. Es claro que la postura sostenida por estos autores plantea una relación intrínseca entre lenguaje, pensamiento y trabajo, como lo señala Wittgenstein (2003).

Por tanto, como lo señala nuestro epígrafe, el estudio histórico cultural de las habilidades del pensamiento tiene la utilidad de que permite conocer cómo emergen las habilidades

individuales a partir de las competencias sociales interindividuales. Otra de las formas en las cuales se muestra la naturaleza histórica de las habilidades del pensamiento es dando cuenta de las diferencias a lo largo del tiempo acerca de las habilidades del pensamiento existentes. Mostrar esa situación puede allanar el terreno para sostener la tesis de que las habilidades del pensamiento son construcciones sociales interindividuales, es decir, prácticas lingüísticas colectivas que surgieron en un lugar y tiempo específicos bajo marcos culturales definidos y, posteriormente, como resultado de la apropiación individual de la cultura se convierten en prácticas intraindividuales. Esta visión histórica del pensamiento permite apreciar un fenómeno que consiste en la existencia de numerosas habilidades reconocidas en la antigüedad y ahora relegadas o cubiertas de olvido. Uno de esos casos se da con la habilidad del pensamiento llamada *ingenio*. Las habilidades del pensamiento tomaron auge en la psicología a partir de la década de los años sesenta y principios de los setenta del siglo XX, principalmente impulsadas por la reacción norteamericana ante el suceso de la carrera espacial en la que los rusos llevaban la delantera. Ese apremio generó una revisión completa del sistema educativo norteamericano para explicar por qué salían en segundo lugar en esa carrera, pero sobre todo para encontrar formas de superar a la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Diversos autores en Estados Unidos cuestionaron el paradigma dominante y plantearon la necesidad de propiciar el *aprender a aprender*. Consideraron el problema no como de un dominio de información sino de aplicación y generación del conocimiento. En Latinoamérica esta preocupación hizo presencia a partir de la década de los años ochenta en Venezuela y México, principalmente. Existen por tanto diversos autores y teorías para explicar estas habilidades, cada uno de ellos ha propuesto su propio listado de habilidades del pensamiento. Buscando una propuesta lo más aceptada posible de estas habilidades se podrían enunciar las siguientes: el análisis, la síntesis, pensamiento crítico, memoria, inducción, deducción y pensamiento analógico, la metacognición, transferencia, creatividad, resolución de problemas e inteligencia emocional (Amestoy, 2002). Sin embargo, en esta lista de habilidades no se menciona el ingenio.

¿Por qué, a pesar de su ausencia en las taxonomías señaladas, consideraríamos al ingenio como habilidad del pensamiento? Lo consideramos como habilidad del pensamiento por dos razones. La primera en tanto que se ajusta a la definición de estas; a partir de una perspectiva interconductual usamos una definición de habilidades del pensamiento entendidas como "habilidades del lenguaje"; es decir, las habilidades del pensamiento son habilidades lingüísticas (Farfán et al., 2017). La segunda razón es que en su origen y constitución su funcionamiento estructural es parte de un todo alrededor de la actividad de "pensar", como lo veremos a continuación en los referentes históricos que presentaremos, donde se muestra al ingenio como una actividad del pensamiento y este



pensar entendido como un comportamiento lingüístico del tipo autorreferencial en el que se cubren criterios de logros y lo usa el individuo para hablarse a sí mismo (Ribes, 1992).

En tiempos pasados el ingenio tuvo gran renombre. El ingenio ocupó incluso un lugar destacado en el *Quijote*, obra cumbre de la literatura iberoamericana escrita por Cervantes Saavedra en el siglo XVII y en donde califica al personaje central como “el ingenioso hidalgo Don Quijote”. Sin embargo, en la actualidad el ingenio se ha degradado en importancia. Una forma de advertir esa pérdida de importancia se aprecia en que, a diferencia de numerosas habilidades del pensamiento actualmente legitimadas, como la creatividad, el ingenio no está incorporado a los planes escolares explícitamente como un contenido de aprendizaje (SEP, 2023). No conocemos de programas que propongan el objetivo de que “el alumno se comporte ingeniosamente...” o que “resuelva ingeniosamente el problema planteado”, como decimos, por el contrario, sí podemos encontrar referidos a la creatividad objetivos y contenidos escolares: “el alumno realizará un planteamiento creativo...”, “resolverá creativamente el problema...”, etc. En la educación primaria la creatividad, como contenido escolar, aparece en el perfil de egreso y en los libros del alumno de *Nuestros saberes, sexto grado*, página 211 (SEP, 2023). A pesar de esta degradación, el ingenio sigue apareciendo de manera periférica en la literatura del campo de la enseñanza matemática y en la propuesta didáctica para el pensamiento matemático de Yakov Perelman (Zapico y Fernández, 2012). Sin embargo, al revisar esta literatura surge una constante: se usa la expresión “ingenio” pero no se define; es el caso del texto de Cabanillas (2019), quien usa el término “ingenio” en el título de su artículo, “El placer y el ingenio como herramientas para leer los textos de la colección Libro al Viento en clase de lenguaje”, pero no lo aborda conceptualmente en ningún momento de su publicación. Otro ejemplo lo dan Cuevas et al. (2020), quienes refieren su artículo “Geoyincana Alicante: pruebas de destreza e ingenio al aire libre para el aprendizaje de la geología”, donde señalan que trabajarán pruebas de ingenio, pero no describen por qué les dicen “de ingenio” ni en qué consiste el ingenio. Al final, los autores tampoco incluyen el ingenio para evaluar la intervención reseñada, ¡a pesar de que la publicación lleva el título de “ingenio”! Lovatto et al. (2016) proponen su trabajo “Juego, ingenio y emoción: otra forma de aprender matemática”, mencionan “ingenio” en el título y en la identificación de un tipo de juego, pero no más. No hay un desarrollo, ni descripción, ni referente alguno en el texto. Zapico y Fernández (2012), por su parte, presentan la palabra “ingenio” para clasificar cierto tipo de juegos matemáticos parecidos a las adivinanzas, pero de la misma manera que los artículos antes referidos, no conceptualizan el ingenio. El término “ingenio” se mantiene en la enseñanza de las matemáticas para identificar tipos de juegos de ingenio, los cuales, en una definición tautológica, se presentan como “problemas de ingenio”, describen las autoras Zapico y Fernández (2012), ante la ausencia de problematización conceptual acerca de la habilidad.

Otro campo disciplinar donde también es posible identificar el uso del término "ingenio" es el de la informática. Así, Krause (2006) entiende por "problemas de ingenio" aquellos problemas de resolución de rompecabezas contenidos en programas computacionales de enseñanza:

Asimismo, existe gran cantidad de software educativo y lúdico para toda la población infantil orientados a la resolución de problemas de ingenio (puzzles en general), pero que no guardan registro de las decisiones tomadas por el niño, ni tienen métodos cuidados para asistirlo en su aprendizaje [Krause, 2006, p. 8].

A la vez que proporciona una definición del "juego de ingenio" y lo presenta como símil de resolución de rompecabezas:

Juego de Ingenio: se utiliza para referenciar a aquellos juegos que ejercitan preponderantemente la inteligencia espacial, haciendo uso de figuras. Los "puzzles" o "rompecabezas", representan adecuadamente a esta categoría de juegos [Krause, 2006, p. 19].

También desde la informática, Rodríguez et al. (2011), en su comunicación "Creatividad e ingenio en la imaginación de lo que no existe: una historia de la computación en el marco de una epistemología de la imaginación", recurren al término "ingenio" para hacer una propuesta teórico-conceptual dentro del marco de lo que denominan "una epistemología de la imaginación": "la forma en que el razonamiento práctico, representado por la tecnología, y el razonamiento formal, caracterizado por la ciencia, se ven unidos por el pensamiento simbólico, el cual da origen a la imaginación creativa y al ingenio" (p. 71).

Además presentan un recorrido histórico por la computación; asimismo, "desde una perspectiva de lo inexistente", atienden el papel que tiene la imaginación para superar las fronteras del conocimiento y materializar lo que no existe. Consideran que con ese principio podrán ir de lo que no existe a lo que existe, del guijarro al ábaco, de este a los engranes y resortes y de ahí a la electricidad y al electromagnetismo, para finalmente imaginar la creación de la computadora cuántica. Esa es la ruta y el método que proponen, aunque, de nuevo, el *ingenio* queda solo enunciado y no explicado.

A pesar de la indefinición conceptual de ingenio hay propuestas didácticas para trabajarlo; es una situación extraña que lo lleva a uno a preguntarse: ¿es una didáctica para trabajar qué? Pues bien, Zapico y Fernández (2012) hacen referencia a tres autores que presentarían didácticas especializadas en el ingenio, principalmente presentadas a través de libros para el alumno y abordando materias como las matemáticas y la física. Refieren principalmente a Yakov Perelman (1882-1942), autor soviético. Al leer las diversas obras de Perelman encontramos el uso de la ciencia y del arte, particularmente de la literatura,

para cumplir el propósito, indica, de “aguzar la inteligencia”. Perelman legó una serie de manuales, libros con ejercicios prácticos en matemáticas para que los jóvenes estudiantes los lean y practiquen por sí mismos. Son muy populares y hoy en día se siguen usando, casi 70 años después de su invención. De igual forma abunda en ejercicios de ingenio, pero sin precisar qué es.

Otro autor que desarrolla el tema del ingenio, citado por Zapico y Fernández, es Jean Pierre Alem (1912–1995), de quien recuperan esta expresión acerca de la didáctica de los problemas matemáticos: “La mayor parte de estos problemas puede ser resuelta por personas que no tengan formación especial, aunque siempre se requiere la aplicación de un agudo ingenio” (Zapico y Fernández, 2012, p. 290).

Un tercer autor mencionado por Zapico y Fernández es Martin Gardner (1914–2010), quien presenta en sus libros sobre matemáticas diversos acertijos o problemas matemáticos muy parecidos a las adivinanzas, he aquí uno de ellos:

De nuevo entre nosotros el profesor Ardid.

Profesor Ardid: He inventado para ustedes otro acertijo. Vamos a ver: ¿Cuántos animales tengo en casa, sabiendo que todos son perros, menos dos; todos son gatos, menos dos y que todos son loros, menos dos?

¿Cuántos animales tiene? [en Zapico y Fernández, p. 292].

En síntesis, actualmente se sigue usando el término “ingenio” en el título de algunas investigaciones pedagógicas o en alguna propuesta didáctica, pero al hacerlo es frecuente la ausencia de una conceptualización acerca de qué es el ingenio, así como de sus características y, sobre todo, está ausente una mirada histórica que precise su origen y desarrollo a lo largo de los tiempos. Lo más que se llega a proponer es que “hay juegos de ingenio”, refiriéndose a acertijos o adivinanzas o resolución de rompecabezas. ¿Cuál es entonces el origen y desarrollo del ingenio como habilidad del pensamiento? ¿Cómo es que pasamos de encontrar el adjetivo “ingenioso” en la obra capital de la literatura hispanohablante y ahora tenerlo como una expresión acotada a la resolución de problemas matemáticos? ¿Cuándo se impuso este pesado velo que expulsa el ingenio del currículo escolar? Por tal razón, el objetivo de esta comunicación fue conocer los antecedentes históricos del *ingenio* como habilidad del pensamiento y su presencia como contenido escolar.

## Método

Para alcanzar este objetivo se usó una estrategia multidisciplinaria en la cual se recurrió al método de análisis histórico conceptual fundamentalmente, así como al conocimiento de la psicología, de la teoría literaria y de la pedagogía. Esta visión multidisciplinaria se

hace necesaria puesto que las habilidades del pensamiento a lo largo de la historia, como lo veremos, fueron teniendo diversos significados e importancia a través de distintas disciplinas. Se hará un análisis histórico del concepto iniciando con la obra de Quintiliano del siglo I de nuestra era, que es donde por primera vez identificamos explícitamente la mención del ingenio como una habilidad a aprender por los jóvenes que se preparan para la vida pública; después la propuesta visionaria de Huarte en el siglo XVI y las propuestas de Gracián y de Vico de los siglos XVI y XVII. Por último, se presenta la incorporación del ingenio como contenido escolar (Viñao, 2006).

### **El ingenio en la obra de Quintiliano**

*Para la altercación se necesita primeramente de un ingenio pronto, vivo y esforzado y de presencia de ánimo.*

Quintiliano, *Instituciones oratorias*

Es muy abundante la referencia que hace Quintiliano acerca del ingenio en su obra *Instituciones oratorias*, escrita en el primer siglo de nuestra era. Pero no solo hay una abundante presencia del ingenio sino que también ocupa un lugar relevante en esta obra magna de la pedagogía retórica, de manera tal que capítulos enteros están dedicados a este tema. El hecho de que el ingenio ocupe tal importancia para la formación retórica, es decir, para la formación en el uso del lenguaje para los escenarios públicos, se convierte en sí misma en una importante razón para poner atención en el ingenio. Vamos a abordarlo dividiendo la exposición entre la caracterización del ingenio y, en segundo lugar, cómo promoverlo. Aunque veremos que, para Quintiliano, ambos aspectos están entrelazados porque el ingenio técnico o ingenio retórico solo existe como resultado de su enseñanza. Empezaremos con su caracterización. Antes que nada, para este autor el ingenio es definido como una habilidad lingüística. Es una habilidad lingüística bella y estética, graciosa en el decir.

Para Quintiliano el ingenio se da en dos momentos, de los cuales se definirán sus características y funciones: como habilidad innata y como habilidad técnica del lenguaje. Para la retórica de Quintiliano las cualidades humanas son resultado de la educación pues, aunque todos los seres humanos las muestran naturalmente, lo importante es su transformación en técnicas lingüísticas a partir del seguimiento de métodos de enseñanza. Para el caso del ingenio será igual, hay un ingenio "natural" pero lo importante es ver su transformación en ingenio retórico a través del uso de métodos didácticos.

Hay también prendas naturales, las que sin embargo se mejoran con el cuidado; tales son la voz, el buen pulmón y la gracia en el decir, las cuales son de tanta estimación que frecuentemente le ganan al orador fama de ingenio [Quintiliano, 2000, p. 446].

En el caso del ingenio como habilidad innata desde que entra el niño a la educación retórica se debe considerar cómo abordarlo pues ya está presente en todos los alumnos. Además, señala Quintiliano, hay distintos tipos de ingenio. Una de las tareas del docente será identificar ese tipo de ingenio para ajustar su enseñanza de manera correspondiente, eso lo trata en el capítulo IX de las *Instituciones oratorias*:

Si en la enseñanza de los discípulos se le debe llevar a cada cual por lo que su ingenio pide tienen, y no sin razón, por una de las cualidades de un maestro, el inquirir con todo cuidado el ingenio de sus discípulos y el saber por dónde le llama a cada uno su naturaleza [2000, p. 71].

Una vez identificado el tipo de ingenio ahora el docente deberá conducirse conforme a lo identificado:

Cuando el maestro de retórica hubiere empleado su sagacidad en discernir el talento de cada discípulo, viendo quién gusta de un estilo conciso y limado, y quién del vehemente, grave, dulce, áspero, florido y agraciado, se acomodará tanto al genio de cada uno, que les vaya llevando por donde cada cual sobresale [2000, p. 71].

Aquí estaría la simiente de lo que quince siglos después escribió Huarte sobre la clasificación de distintos tipos de ingenio conforme a distintos tipos de carácter, pero Quintiliano estaría planteando estilos de oratoria, ¡modos de hablar!, como se aprecia en la anterior cita donde Quintiliano lo que distingue es si el estilo al hablar es "grave, dulce...", es decir, lo que está caracterizando es la expresión del orador. Por tanto, el tipo de ingenio no supone la existencia de entidades trascendentales que definen la forma de expresión sino que se refiere a las características mismas del lenguaje oral.

El ingenio como habilidad "natural" requiere gran atención por parte del docente. Su presencia en edades tempranas puede ser una trampa para el propio sujeto. El ingenio en la infancia se refiere a ocurrencias, ciertas agudezas, a "gracias infantiles", diríamos. Quintiliano lo advierte y llama la atención acerca del riesgo que implica festejar demasiado este ingenio natural por ser una práctica "fácil", un poco vulgar y de bajos vuelos. El ingenio en la infancia incluso puede ser advertencia de poca solidez en la madurez. Por lo tanto, debe ser tratado con cautela pues puede generar en el infante la impresión de tener altas cualidades retóricas cuando lo real es que puede distraerlo y alejarlo de dominar técnicas verbales más complejas: "se anticipan los frutos y no se logran", dice Quintiliano. Otro error que se puede dar con relación al ingenio natural es creer que se da mejor mientras menos instrucción se tenga: "Dimana este error de pensar algunos que lo que se hace sin reglas del arte tiene más fuerza" (2000, p. 76).

Con relación al *ingenio* técnico o instruido, este ingenio requiere del estudio y se busca en su práctica no solo la razón sino también la belleza. Nuestro autor señala claramente que el desempeño del orador dependerá de tres elementos siendo uno de ellos el *ingenio*; los otros dos serán el estudio y la erudición. El *ingenio* tiene que ver con el buen hablar, con la estética del decir, y eso es posible lograrlo, es decir, se puede aprender. He aquí la justificación de la pedagogía de la retórica para considerar al *ingenio* como una habilidad a lograr, puesto que considerará que el rétor ejemplar u orador ejemplar tendrá entre sus características el *ingenio*:

ingenio sobresaliente, cuyo entendimiento esté completamente adornado de las muy bellas artes, destinado de tal modo para la defensa de los hombres, que en ningún tiempo haya habido otro semejante, de un mérito singular, perfecto por todos lados, que tenga los mejores pensamientos y un modo de decir el más excelente [2000, pp. 431–432].

Pero el *ingenio*, además, representa un tipo de aprendizaje distinto al que demanda la erudición, o es decir, el *ingenio* no es una habilidad que se obtiene solo leyendo. Quintiliano resalta que el *ingenio* es un tipo de dominio práctico del lenguaje para situaciones así mismo prácticas. El *ingenio* tiene que ver con aquello que se aprende de la realidad, de "la naturaleza", dice Quintiliano, no de las reglas. El ingenio entonces tiene que ver con el saber práctico, con el *saber hacer*:

El médico dirá común que para tal dolencia hay tal remedio, y que tal síntoma requiere tal cosa; pero conocer el pulso, graduar la calentura, conocer el movimiento de los espíritus y distinguir el color propio de cada enfermo, esto se lo ha de enseñar el ingenio [2000, p. 238].

Después Quintiliano señalará otra cualidad del aprendizaje y uso del ingenio que el rétor debe aprender y aprovechar: su aparente espontaneidad. Este señalamiento es complejo, pues por una parte se plantea la tecnificación del ingenio y por otra parte se exige no perder "la naturalidad". A lo largo de toda la obra de *Instituciones oratorias* Quintiliano va a destacar que el rétor magistral hará ver "natural" todas sus participaciones en actos públicos. Incluso de eso dependerá su éxito en los tribunales o en el foro legislativo. Y precisamente esto tiene que ver con el habla *ingeniosa* pues su naturaleza práctica y oportuna ejemplificará este estilo "natural". Por lo tanto, el *ingenio* tendría que ver con la espontaneidad, con la improvisación.

Porque el juez admira más y teme menos lo que juzga que no se ha premeditado contra él. Y así lo que sobre todo se ha de procurar tener presente en las defensas,

es el decir como cosa no estudiada aun aquello que hemos ordenado con esmero, y que parezca alguna vez que como meditando y dudando andamos haciendo a la memoria lo que llevamos discurrido [2000, p. 399].

Refiriéndose a las situaciones propicias para el uso de la habilidad del *ingenio* al hablar en público, hay otra acepción de ingenio que Quintiliano manejará y viene del latín, etimológicamente, la referencia más antigua que se encuentra es *ingenium*, “máquina de guerra”. *Ingeniator* se nombraba al soldado especializado en el manejo de la máquina. Pero esta palabra se trasladó de la guerra militar a la guerra de las palabras. Llega a la retórica erística, la retórica del combate, del “altercado”. Quintiliano señala que el habla ingeniosa es conveniente para el altercado verbal en los espacios públicos, sobre todo tratándose del litigio en los juzgados, puesto que “el que alterca ha de tener ingenio pronto y vivo” (2000, p. 223). Altercar es debatir, y para esa tarea el *ingenio* aporta la agudeza de la respuesta:

Para la altercación se necesita primeramente de un ingenio pronto, vivo y esforzado y de presencia de ánimo, pues como no se da tiempo de pensar, es necesario tener pronta la respuesta, y apenas el contrario asesta los tiros, estar dispuestos para rebatirlos [2000, pp. 224–225].

Y lo que el *ingenio* técnico buscará en el altercado va más allá de simplemente buscar la refutación lógica de los argumentos del contrario. En el debate jurídico o político, el habla ingeniosa usará otros recursos para refutar: “Los argumentos del contrario no siempre los refutaremos, sino que los despreciaremos, disminuirémos o eludiremos por medio de alguna chanza, pues en parte ninguna mejor que aquí cae bien la sal y agudeza” (2000, p. 225). Aquí entonces Quintiliano destaca el *ingenio* como un arma para el combate verbal, un arma para el altercado en el que se necesita viveza en la respuesta, agudeza y control para no perder por enojo.

Hay diferentes formas de lograr esta habla ingeniosa y, sobre todo, métodos para llegar a un uso técnico. El *ingenio* puede ser promovido mediante la lectura, la práctica de la geometría y por la práctica de la comparación de las cosas. Algunas de las formas de promoverlo más que actividades concretas referirían modos de enseñanza, como el de fomentar la duda en el alumno respecto a lo que está aprendiendo: “Hay también algunos juegos, que sirven para aguzar el ingenio de los niños, poniéndose unos a otros para emulación suya algunas dudas sobre cualquier materia” (2000, p. 33). Otro modo de enseñanza o práctica docente que puede promover la habilidad del ingenio y educarla para la retórica es la comparación:

Las cuestiones tomadas de la comparación de las cosas; por ejemplo: si es mejor vivir en la aldea que en la ciudad; si la profesión del abogado es mejor que la de la

milicia, dan abundante y hermoso campo para ejercitar el ingenio, y ayudan mucho para los géneros demostrativo, deliberativo, y judicial [2000, p. 64].

Otra práctica recomendable para educar el ingenio es la lectura. En primer lugar señala Quintiliano que se debe leer con un propósito, siendo uno de ellos promover el *ingenio*: "Pero los niños deben leer sobre todo lo que les fomente el ingenio y aumente las ideas; para lo demás que sirve a la erudición, les queda mucho tiempo" [2000, p. 39].

Otro procedimiento para educar la habilidad del ingenio es la matemática, particularmente la geometría: "Todos confiesan que la Geometría no deja de ser útil para la edad tierna; pues conceden que con ella se ejercita el ánimo, se aguza el ingenio y se adquiere prontitud para discurrir" (2000, p. 46).

Una vez revisado el *ingenio* en la obra de Quintiliano, avancemos mil quinientos años hasta encontrarnos con Huarte de San Juan.

### **El ingenio en la obra de Huarte de San Juan (1529-1588)**

En su libro *Examen de ingenios, para las ciencias*, de 1575, Huarte presenta una teoría del *ingenio* que lo describe en tipos y variedades. En ella propone que el *ingenio* se distribuye siguiendo ciertas cualidades de las personas:

La primera es que, de muchas diferencias de ingenio que hay en la especie humana, sola una te puede, con eminencia, caber; si no es que Naturaleza, como muy poderosa, al tiempo que te formó echó todo el resto de sus fuerzas en juntar solas dos, o tres; o, por no poder más, te dejó estulto y privado de todas.

La segunda, que a cada diferencia de ingenio le responde, en eminencia, sola una ciencia y no más; de tal condición, que, si no aciertas a elegir la que responde a tu habilidad natural, ternás de las otras gran remisión, aunque trabajes días y noches [Huarte, 1575, p. XIV].

Es decir, la distribución del *ingenio* entre los individuos seguiría lo que ahora llamamos una distribución normal poblacional con algunos pocos destacándose, otros pocos careciendo y la gran mayoría en la medianía. Esta dotación tendría un origen hereditario, estaría dado a todos los individuos por obra de Dios:

Porque siendo Dios el autor de Naturaleza, y viendo que ésta no da a cada hombre más que una diferencia de ingenio, como atrás dije, por la oposición o dificultad que de juntarlas hay, se acomoda con ella; y, de las ciencias que gratuitamente reparte entre los hombres, por maravilla da más que una en grado eminente [Huarte, 1575, p. XVI].



La propuesta de Huarte en pleno siglo XVI estaría ya caracterizando al *ingenio* conforme a las teorías psicológicas contemporáneas cognitivas de la inteligencia, las cuales proponen una distribución normal entre la población y atribuyen su origen a la herencia, eso ya lo hacía Huarte. Avanzaremos un siglo más para revisar la propuesta que hace Gracián, quien elabora una obra magna dedicada al *ingenio*.

### **El ingenio en la obra de Gracián (1601-1658)**

Baltasar Gracián, 75 años después de la obra de Huarte, publicó en 1648 en Huesca, España, su libro *Agudeza y arte de ingenio. En la cual se explican los modos y diferencias de concetos por ejemplares escogidos de todo lo mas bien dicho*.<sup>1</sup> Es una gran obra dedicada a la conceptualización del ingenio. Gracián caracteriza el ingenio como una síntesis de saber y estética, precisando que no se conforma “con sola la verdad, como el juicio, sino que aspira a la hermosura” (Gracián, 1998, p. 1167). El ingenio se hace a partir de la agudeza. Hay tres diferentes tipos de ingenio dependiendo de la variedad de agudeza involucrada: agudeza de concepto, agudeza de palabra y agudeza de acción. Pero en todos casos se trata de tipos de expresiones lingüísticas que para concebirse como tal siguen criterios específicos de logro. Es posible, además, establecer claramente el tipo de tarea que se implica para los diversos tipos de ingenio. Sea el caso del ingenio en las llamadas “transmutaciones”, las cuales define de la siguiente manera: “Consiste su artificio en transformar un suceso y convertirlo en contrario de lo que parece: obra grande de la inventiva y una como tropelía del ingenio” (1998, p. 1190). Es muy clara la descripción del criterio que esta expresión cumple, la transmutación se da en el sentido de lo acontecido. Añade Gracián este ejemplo: “Assí César, cayendo al saltar del baxel en Africa, corrigió el agujero di ziendo; Teneote, Africa. No ha sido caer, sino tomar possession” (1998, p. 1191). Es tan pormenorizada la descripción de los tipos de ingenio que hace Gracián que se puede trazar fácilmente un currículo para su enseñanza considerando la variedad y complejidad de su descripción y clasificación.

Sin embargo, el ingenio no es solo de palabra, también es de acción. Es un tipo de actuar sucedido, destaca Gracián, cuando la inteligencia se encuentra en un callejón sin salida; el ingenio es una forma de comportamiento que resuelve el problema, encontrando o hallando respuestas donde no se advertían: “Consiste el sutilísimo artificio de esta especie en hallar el único medio con que salir de la dificultad, en descubrir el modo de desempeñarse” (1998, p. 1209). Se trata de un hallazgo que resuelve un problema encontrado desde la serenidad y claridad, “nacen comúnmente de una despejada prontitud; imperturbable perspicacia que, como tal, halla siempre los medios muy a mano” (1998, p. 1209).

<sup>1</sup> Mantenemos la escritura original usada por Gracián con el español del siglo XVII.

Gracián también distingue lo que él llama las "acciones ingeniosas por invención". En este caso se trata de ir de la palabra al acto, como se explica: "pues exprime novedad artificiosa del ingenio y obra rara de la inventiva. No siempre se queda la sutileza en el concepto; comuníquese tal vez a las acciones" (1998, p. 1213). El criterio que siguen estas acciones ingeniosas por invención es el de la acción por semejanza, la asociación: "Suelen por la mayor parte explicar su pensamiento por semejança y son símiles executados" (1998, p. 1214). Se identifican distintos tipos de esta variedad de acción ingeniosa por invención:

- Acciones misteriosas y significativas.
- Ejecuciones alegóricas.
- Estratagemas: "ponen todo el artificio de su invención en el ardid" (1998, p. 1214); "tienen no sólo la cualidad de la solución inventiva sino e la sorpresa: Consiste su primor en una ejecución no esperada, que es un sutilíssimo medio de vencer y salir con el intento" (1998, p. 1214).

Con lo hasta aquí revisado, si tratamos de sintetizar la propuesta de Gracián acerca del ingenio podríamos proponer que es la habilidad de resolver por semejanza entre situaciones conocidas y desconocidas problemas en los cuales está implicado el uso de objetos o algún tipo de contacto con la realidad, por una parte. Pero también se identifica otro uso del ingenio como respuesta ágil, oportuna. El ingenio por este segundo uso se acerca con otra característica de la solución que aporta: tiende lazos con el humor y con el arte. El procedimiento del ingenio, como habilidad verbal, está sustentado en la asociación de palabras y significados. Esta propuesta de Gracián será acompañada por Vico en el siglo XVIII, quien propone que "el ingenio es la facultad de unificar cosas separadas, de poner en correlación cosas precedentes de diversas direcciones" (en Hidalgo, 1993, p. 75). Como se puede ver en la propuesta de Gracián, el ingenio es una habilidad específica y compleja con grandes implicaciones epistemológicas, psicológicas y artísticas. Incluso Gracián desliza la idea de vínculos entre la psicología y la antropología en tanto que supone cierta cercanía de las habilidades del pensamiento con culturas específicas, en este caso propone que el ingenio sería una cualidad de la cultura española: "y si freqüente los españoles es porque la agudeza reyna en ellos, assí como la erudición en los franceses, la eloqüencia en los italianos, y la invención en los griegos" (1998, p. 1165). Se anticipa así a lo que en el siglo XIX propondrá Wundt con su *wolkpsychologie* o "carácter de los pueblos".

Hidalgo (1993) estudia la obra de Gracián y afirma acerca del sentido de *ingenio* como cualidad del intelecto y la historicidad de las habilidades del pensamiento:

El método graciano y la "sutileza de pensar", el lenguaje metafórico y la "agudeza de concepto" operan como instrumentos de su "arte de ingenio", de una lógica que ha pasado desapercibida tanto a la historia de la filosofía como a los investigadores de la literatura. Sin embargo, no solamente el contenido, sino también el lenguaje de

Gracián y su palabra "aguda", requieren una nueva interpretación y rehabilitación. Nuestro autor descubre la triple fuerza (agudeza) del ingenio humano ilustrándola en su obra: el arte cognoscitivo-filosófico del pensamiento ingenioso y la función lógica del concepto (agudeza de concepto) [p. 5].

De manera tal que Hidalgo acompañaría la tesis que aquí hemos hecho acerca de considerar a las habilidades del pensamiento de forma histórica y advertir, con el caso del ingenio, las implicaciones que estas habilidades adquieren conforme a la época en la que se desarrollan. Ambas tesis las advertimos en la obra de Gracián sobre el ingenio.

¿Qué pasaba en los siglos XVI y XVII mientras Huarte y Gracián proponían sus teorías acerca del ingenio? Europa estaba en plena era de la expansión colonial. Velez (2002) advierte que desde el Renacimiento y su desarrollo humano en las ciudades protocapitalistas se generaban condiciones favorables para el ingenio. España vivía su *Siglo de Oro*, dominaba a la mitad del mundo y era referente cultural y económico entre las potencias de ese tiempo. Se reconocía entre los individuos la dedicación a la exploración, a la apertura de nuevas fronteras, a la expansión cultural (García, 1994). Ese era el comportamiento requerido para quienes emprendían a otras tierras. El ingenio aparece con fuerza en distintas obras científicas y artísticas a partir del siglo XIV, tiempo de descubrimientos geográficos en que los europeos se enfrentaron a situaciones no previstas. Particularmente en España, el *Siglo de Oro* se caracterizó por una gran abundancia de invenciones en los más diversos campos tecnológicos, como reseña García acerca de las patentes registradas por España durante ese siglo: "hemos encontrado numerosas cédulas de privilegio para invenciones, algunas tan asombrosas como buzos, submarinos y máquinas de vapor" (1994, p. 7).

Del ingenio, entendido como habilidad del pensamiento para actuar solucionando problemas y enfrentando lo desconocido en ese tiempo del siglo XVII dedicado a la exploración y conquista, también se refiere León-Portilla (1970), en el artículo "El ingenioso don Francisco de Ortega, sus viajes y noticias californianas, 1632-1636". Entre las tareas de los primeros europeos en América estuvieron los viajes de exploración. León-Portilla relata la vida de los exploradores españoles, los cuales procuraron entender lo desconocido mediante el "ingenio". Colectivamente avalaron prácticas tan indagadoras como el hecho mismo de adentrarse en territorios desconocidos, de tal manera que su búsqueda de riquezas legitimaba las prácticas más variadas mientras dieran resultados positivos en cuanto a supervivencia, y si se podía alcanzar algún tesoro mejor. Estas fueron las prácticas sociales interindividuales que fueron legitimadas y fomentadas. A ellas se dedicaron personajes que lograron ser altamente competentes y destacaron por ello. Recibieron reconocimiento y sus nombres se convirtieron en referentes de la habilidad. La adquisición individual de esas habilidades interindividuales se dio en la vida cotidiana formada por lenguaje y prácticas sociales.

## Discusión y conclusiones

Queremos iniciar este apartado esperando que a partir del abordaje que hicimos del ingenio hayamos mostrado la naturaleza histórica de las habilidades del pensamiento. Confiamos en haber mostrado que las personas en otros tiempos desarrollaron prácticas sociales específicas, se involucraron en tareas colectivas caracterizadas por que se requirió enfrentar el manejo de lo novedoso en la vida cotidiana, y de esas prácticas sociales se generaron aprendizajes y prácticas individuales particulares como el ingenio.

En segundo lugar, quisimos destacar que las publicaciones actuales generalmente no incluyen definiciones de las habilidades en cuestión que estén tratando. Ese problema convierte el estudio de las habilidades del pensamiento en un campo fértil para la divagación, el sentido común y la propuesta de ideas generalistas, casi siempre de naturaleza especulativa, carentes de evidencia empírica. Por el contrario, este problema no se presenta en Quintiliano, Gracián y Vico, quienes comparten la definición del ingenio como síntesis del saber y de la estética. Los autores revisados sí definen al ingenio, pero además coinciden en su definición presentándolo como una habilidad lingüística compleja en la que se entrelazan el conocimiento y la estética. Lo ingenioso es acción oportuna y ágil, es un tipo de pensamiento vinculado a la actividad. Habrá que destacar que tanto Quintiliano como Gracián también coinciden en la explicación de que el pensamiento ingenioso se elabora siguiendo un criterio de semejanza, por "asociación", se dice. Su coincidencia incluye también relacionar el ingenio con la agudeza, como segunda acepción bélica del ingenio: el ingenio como un símil de arma. Valdría señalar que, aunque no lo hagan explícito, Perelman y Gardner también coincidirían con esta acepción de ingenio y agudeza en la resolución de problemas. El uso que Perelman le da a sus ejercicios de ingenio, "aguzar la inteligencia", mantiene el sentido de la definición de ingenio relacionada con la "agudeza", con el uso bélico.

En tercer lugar, siendo la tesis central de este estudio la relación entre las prácticas colectivas y las prácticas individuales y por tanto la importancia de comprender las condiciones interindividuales que propician prácticas individuales específicas, advertimos la existencia de condiciones que queremos denominar "de frontera", como situaciones políticas, económicas y culturales favorables para la habilidad del pensamiento ingenioso.

Así mismo consideramos que este concepto de "frontera" puede ayudar a comprender la obra didáctica en el siglo XX tanto de Perelman como de Gardner y de Alem. Debemos recordar que la obra de Perelman en la URSS se dio en un momento en que esa sociedad buscaba innovar, cambiar la organización social y las prácticas de producción. Esa situación social demandó prácticas interindividuales que propiciaron a su vez que las personas aprendieran habilidades del pensamiento ingeniosas.

También con el concepto de frontera como auspicio cultural puede explicarse la aparición de la obra de Martin Gardner en Estados Unidos, quien empieza a ser publicado en 1952, en tanto que los Estados Unidos estaban enfrascados en la carrera espacial contra la URSS, por lo que se iniciaron prácticas propicias al pensamiento y la formación científica entre los estudiantes. Buscaban y necesitaban creadores ingeniosos de técnicas y aparatos que les permitieran resolver los problemas prácticos de los viajes espaciales. Podríamos entonces proponer que el ingenio como contenido escolar requiere una sociedad que se plantee un horizonte de desarrollo, de expansión, que se plantee una frontera de progreso, y parece que la investigación espacial pudo organizar la política pública necesaria, como también se plasma en otro discurso de Kennedy que pronunció el 12 de septiembre de 1962, en donde subraya que esa frontera de la que hablamos la provee la investigación espacial.

Ribes (2018) señaló que las necesidades humanas y las prácticas colectivas generan habilidades psicológicas particulares; este principio capital de la psicología ya fue señalado también por Wundt, fundador de la psicología experimental, quien mencionó: "Todos los fenómenos de los que se ocupan las ciencias psíquicas, son de hecho, productos de una colectividad" (1926, p. 3). Para el caso del ingenio, como habilidad psicológica, se puede apreciar que en los tiempos de descubrimientos, tiempos de "frontera", coincide con el auge en el uso social y en el estudio de las habilidades de ingenio. Habrá que advertir que esta cualidad es menos demandada socialmente en la actualidad y, por tanto, puede entenderse la ausencia del ingenio como contenido escolar en el actual currículo de educación básica. Puede ser que, sin embargo, podríamos voltear los ojos al ingenio, retomarlo y plantear de nuevo su preparación. Habría justificación. Desde otras realidades distintas a la de los países con los recursos suficientes para tener una política espacial también habrá que reconocer la pervivencia del ingenio más allá de la escuela. El ingenio que campea en las calles, en la vida callejera de ciudades como la Ciudad de México, donde el espíritu de sus habitantes en las colonias populares está lleno de recursos para solucionar las vicisitudes de la vida diaria: se resuelve con lo que se tiene y como se puede. En los tiempos que corren arrinconamos esa fuerza vital en la palabra que encontraba las más inverosímiles asociaciones y con la cual se le dio sentido a lo desconocido o se resolvieron situaciones nunca antes vistas. Sometimos el ingenio y ahora lo tenemos domesticado para usarlo tan solo en la solución de adivinanzas o de problemas matemáticos. Especializamos profesionalmente el ingenio y lo atribuimos específicamente a la tarea del detective que se adentra en lo desconocido sin más armas que su inteligencia. Esa inteligencia, ese ingenio que muestra el detective, no es otra cosa que el diálogo con él mismo mediante el cual se enseña y enseña a otros a encontrar soluciones a través de relacionar hechos y palabras para salir adelante donde otros solo vieron barreras, como lo señalaba Gracián. Quizás valdría la pena intentar de nuevo llevar esta habilidad al currículo escolar o quizás,

más bien, deberíamos decir que valdría la pena reconocer que detrás de muchos intentos y objetivos escolares por hacer que el alumno resuelva problemas, en realidad se trata de trabajar la olvidada y menospreciada habilidad del ingenio. La importancia de que el ingenio sea un contenido escolar es que así se pueden encontrar mejores condiciones institucionales educativas para ser favorecido.

Por último, quisiéramos decir que del estudio del ingenio como habilidad del pensamiento nos parece que podrían surgir varias tareas al interior de la psicología educativa. Una de las implicaciones del estudio del ingenio como habilidad del pensamiento es la posibilidad de pensar una taxonomía más fina del comportamiento creativo, en la que incluyera tanto el ingenio como la creatividad. Valdría la pena explorar esa posibilidad.

Gracias al recorrido histórico que hicimos alrededor de este concepto-habilidad del ingenio pudimos ver que históricamente se dio un desplazamiento de la habilidad del ingenio por la habilidad de la creatividad al elegirse la racionalización de las respuestas variadas y originales. Se impuso un modelo racional ausente de emoción y vida cotidiana. Hidalgo diferencia a Gracián de Aristóteles y toma distancia del concepto como pensamiento abstracto, lógico y racional: "En el caso del ingenio la «sutileza del pensar» y la «valentía del entender» no se realizan mediante la abstracción o a partir de principios universales, sino en la visión y expresión conceptual de las correspondencias que unen o relacionan a los objetos singulares entre sí" (1993, p. 76). En la misma línea que señala Vico acerca de lo ingenioso versus lo lógico y lo racional:

El saber ingenioso, prosigue el, debe considerar la cosa respetando todas las relaciones que ella pueda siempre tener con otras cosas del universo, y buscando instantáneamente algunas comunidades de razón entre aquella cosa que se quiere entender perfectamente y aquellas cosas completamente diversas y lejanísimas [Vico, en Hidalgo, 1993, p. 76].

Con la incorporación y reconocimiento del ingenio como habilidad del pensamiento podríamos estar ante lo que pareciera ser una taxonomía de la innovación en el pensamiento donde se jerarquizan las respuestas variadas y originales. En primer lugar estaría el ingenio, y como una habilidad más elevada estaría la creatividad. La diferencia se daría por el desligamiento funcional en donde el ingenio supondría comportamiento variado y original en el uso de objetos o ante circunstancias cotidianas mientras que la creatividad se trataría del comportamiento variado y original en las abstracciones o ante circunstancias de la vida racional como la ciencia o la escuela. Ingenio y creatividad serían así dos habilidades del pensamiento variado y original, pero cada una de ellas referida a circunstancias sociales diferentes. El personaje ingenioso se hace en la calle, en el lance amoroso o de disputa. El comportamiento ingenioso resuelve problemas de la vida cotidiana o de los actos con

objetos como la labranza, el trabajo manual en general o la guerra. Las habilidades del pensamiento creativo resuelven problemas “elevados”, “espirituales”. La habilidad ingeniosa permite la respuesta ocurrente, chispeante, frente a un creativo metódico y serio. El ingenioso hace un uso diferente de lo existente y el creativo crea criterios: dos formas diferentes de adentrarse en lo que se ignora.

Quedará para el futuro la tarea de investigar la relación del ingenio con otros conceptos psicológicos actuales. Hidalgo dice: “el ingenio advierte el verdadero ser de las cosas en el acto de constatar relaciones y diferencias entre las mismas” (1993, p. 69). Este actuar por asociación es el ingenio, remite, pensamos, a lo que Vigotski presentó como pseudoconceptos o complejos. Si así fuera, el ingenio es un tipo de pensamiento por complejos. Idea interesante, precisamente este es el sentido de la aclaración que Hidalgo hace en seguida: “Por esta razón antes de analizar el método ingenioso creemos necesario referirnos primeramente a la lógica tradicional-aristotélica. Contraponiendo y distinguiendo ambas estructuras de saber lograremos individualizar más certeramente la peculiaridad del saber propio del ingenio” (1993, p. 69). La naturaleza asociacionista del ingenio la refuerza Vico: el ingenio es pensamiento que actúa por correlación.

## Referencias

- Amestoy, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades del pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 129-159. <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>
- Berlin, I. (2014). *Dos conceptos de libertad*. Alianza.
- Cabanillas, G. (2019). *Me atrevo a contar mi historia aquí. El placer y el ingenio como herramientas para leer los textos de la colección Libro al Viento en clase de lenguaje*. IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/159>
- Cuevas, J., Díez-Canseco, D., Alfaro, P., Rosa S., Andreu, M., Baeza, J., Benavente, D., Cañaveras, J., Corbí, H., Delgado, J., Giannetti, A., Martín, I., Medina I., y Peral, J. (2020). Geoyincana Alicante: pruebas de destreza e ingenio al aire libre para el aprendizaje de la geología. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 38-49. <https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/372923>
- Cifuentes, R. (ed.). (2016). *Didácticas en la universidad: perspectivas desde la docencia*. Universidad de La Salle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1050&context=libros>
- Farfán, E., Perdomo, A., y Mora, F. (2017). Habilidades del pensamiento y retórica. *Conductual*, 6(2), 70-85. [https://www.conductual.com/articulos/Habilidades del pensamiento y retorica.pdf](https://www.conductual.com/articulos/Habilidades%20del%20pensamiento%20y%20retorica.pdf)
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. FCE.
- García, N. (1994). *Patentes de invención españolas en el Siglo de Oro*. Oficina Española Patentes y Marcas.
- Gracián, L. (1998). *Arte de ingenio, tratado de la agudeza* [Emilio Blanco Gómez, ed.]. Cátedra/Letras Hispánicas.

- Hidalgo, E. (1993). *El pensamiento ingenioso en Baltasar Gracián. El "concepto" y su función lógica*. Anthopos.
- Hidalgo-Serna, E. (1975). Vives, Calderón y Vico. Lenguaje metafórico y filosofar ingenioso [pp. 75–88]. Trad. de Miguel A. Pastor y Jose M. Sevilla. *Cuadernos sobre Vico*, (2). <https://revistascientificas.us.es/index.php/Vico/article/view/14096>
- Huarte, J. (1575). *Examen de ingenios, para las ciencias*. [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/examen-de-ingenios-para-las-ciencias--0/html/feddd754-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/examen-de-ingenios-para-las-ciencias--0/html/feddd754-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html)
- Kantor, J. K. (1990). *La evolución científica de la psicología*. Trillas.
- Krause, W. O. (2006). *Sistema para el trazado del aprendizaje de las reglas de un juego de ingenio por parte de niños con síndrome de Down* [Tesis de Maestría]. Universidad Politécnica de Madrid. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/14165>
- León-Portilla, M. (1970). El ingenioso don Francisco de Ortega, sus viajes y noticias californianas, 1632–1636. *Estudios de Historia Novohispana*, 3(003). <https://doi.org/10.22201/iih.24486922e.1970.003.3220>
- Lovatto, M., Zanabria, C., Municoy, M. C., Alaniz, B., y Huespe, A. (2016). Juego, ingenio y emoción: otra forma de aprender matemática. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 6(6), 336–343. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6362>
- Quintiliano (2000). *Institutio oratoria: sobre la formación del orador* [trad. A. Ortega Carmona]. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Ribes, E. (1992). *Psicología general*. Trillas.
- Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: una introducción a la teoría de la psicología*. Manual Moderno.
- Rodríguez, L., Cervantes, I., y Bravo, J. (2011): Creatividad e ingenio en la imaginación de lo que no existe: una historia de la computación en el marco de una epistemología de la imaginación. *Generación Digital*, 9(1), 71–76. <https://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/7164>
- Rubinstein, S. (1969). *Principios de psicología general* [trad. S. Trowsky]. Grijalbo.
- Ryle, G. (2010). *El concepto de lo mental*. Paidós.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2023). *Nuestros saberes. Libro de texto de sexto grado de Primaria*. México.
- Trapero, M. (2008). El ingenio en la oralidad. Deslindes sobre el ingenio y lo ingenioso en la literatura oral. En *La voz y el ingenio: el humor, el chiste, la ironía, el gesto intencionado* (pp. 6–33). Fundación Joaquín Díaz. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcd8f8j2>
- Vélez Núñez, R. (coord.) (2002). *La imaginación mítica pervivencia y revisión de los mitos en la literatura en habla inglesa*. Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- Vigotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Grijalbo.
- Viñao, A. (2006). Historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 25, 243–269. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11181>
- Wundt, W. (1926). *Elementos de psicología de los pueblos. Bosquejo de una historia de la evolución psicológica de la humanidad*. Daniel Jorro.
- Wittgenstein, L. (2003). *Investigaciones filosóficas* [trad. L. F. Segura]. UNAM.
- Zapico, I., y Fernandez, T. (2012). Juegos de ingenio en el aula. En D. C. Veiga (ed.), *Actas de la LX Conferencia Argentina de Educación Matemática* (pp. 288–294). SOAREM. <http://funes.uniandes.edu.co/18671/>





Revista  
**Mexicana**  
de la **Historia**  
**Educación**

---

DOSSIER

---

**Temas, problemas y  
enfoques regionales de la  
educación, siglos XIX y XX**



## DOSSIER **Temas, problemas y enfoques regionales de la educación, siglos XIX y XX** **Presentación**

### DOSSIER "Regional themes, problems, and approaches to education, 19th and 20th centuries" Presentation

Federico Lazarín Miranda\*  
*Coordinador del dossier*

El dossier denominado "Temas, problemas y enfoques regionales de la educación, siglos XIX y XX" es el resultado de la discusión y presentación de avances de investigación de los miembros del Seminario de Historia Mundial Temas, problemas y enfoques tradicionales y actuales de la educación, siglos XIX-XXI, que se lleva a cabo en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa desde el año 2021.

Los artículos se enfocan en actores sociales, así como la política e implementación de proyectos y programas educativos en el ámbito regional mexicano, el dossier tiene una muestra de diferentes temas y problemas educativos en la Ciudad de México, Chiapas, Estado de México y Querétaro, como una muestra de diversos procesos educativos de los siglos XVIII al XX. Las perspectivas analísticas transitan por la historia social, cultural, política, regional y económica, como se apreciará en los artículos que conforman el dossier.

La primera contribución se desarrolla a través de la historia social y cultural para describir y analizar la vida, formación y trayectoria profesional de un actor social en el ámbito educativo. Blanca E. García reconstruyó la trayectoria político-cultural de uno de los personajes más destacados de la vida política y de su actividad educativa de México en

---

\* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3020-0199>, correo electrónico: [flazarin@izt.uam.mx](mailto:flazarin@izt.uam.mx)

#### *Cómo citar este artículo:*

Lazarín Miranda, F. (2024). Dossier "Temas, problemas y enfoques regionales de la educación, siglos XIX y XX". Presentación. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(23), 123-124. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i23.602>



el siglo XIX: la autora muestra en su artículo cómo Manuel Payno Cruzado (1820–1894) fue un constructor de múltiples saberes en esa centuria, analiza su trayectoria profesional y su producción bibliográfica.

La siguiente línea temática del dossier es la historia regional de la educación. El artículo que abre esta es de Sarai Magali Reséndiz, que lleva a cabo una aproximación a las instituciones de primeras letras de Querétaro en el periodo 1833–1850. El artículo es un primer acercamiento a estas instituciones en un periodo poco estudiado de la historiografía de la educación mexicana, por lo que resulta un texto introductorio e interesante, puesto que muestra elementos que limitaron el desarrollo de la instrucción en Querétaro en la primera mitad del siglo XIX. Lizbeth Cortés describe y analiza la acción de los misioneros culturales en Chiapas, a partir del estudio de los tres institutos de acción social que se llevaron a cabo en Huixtla, San Cristóbal de las Casas y Tuxtla Gutiérrez en el año de 1927. Finaliza con la historia regional Federico Lazarín, con un análisis de la relación entre economía y educación en Cuautitlán, Estado de México, con una perspectiva de larga duración pues el artículo abarca el periodo 1890–1970, se va analizando cómo se dio esa interrelación entre los procesos educativos y la economía en ese municipio.

El dossier cierra con dos artículos que se desarrollaron desde la historia social de la educación. Andrea Torres nos lleva a la Ciudad de México y la instrucción de la mujer, al reconstruir y analizar la educación en el Colegio de la Paz, este es una institución sui géneris en el país, enfocada a la formación de la mujer. Torres muestra cómo los planes y programas de dicha institución reflejan el sentir de la época acerca del papel de la mujer en la sociedad.

Un tema muy poco estudiado en México es el que presenta Margarita Ramírez: la psicopedagogía e higiene escolar vista desde las acciones del departamento creado con ese fin en la Secretaría de Educación Pública en el año de 1925. El artículo hace un muestreo de las actividades para mejorar la calidad de vida y la instrucción de los niños en edad escolar, así como detectar a los niños calificados en aquellos años como “anormales”.

Esperamos que el lector encuentre sugerentes los artículos que forman este dossier, que nos llevan por temas y abordajes destinos de la historia de la educación.

# Manuel Payno: un constructor de múltiples saberes en México, siglo XIX<sup>1</sup>

Manuel Payno: a builder of multiple knowledge  
in Mexico, 19th century

Blanca García Gutiérrez\*

## Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar la figura de Manuel Payno como reproductor de saberes educativos a través de sus textos escolares, en especial el *Compendio de la historia de México para el uso de los establecimientos de instrucción pública de la República mexicana*, el cual fue de utilidad en las escuelas de instrucción primaria de la ciudad de México en las últimas décadas del siglo XIX, obra en la que se ve reflejada la percepción de un hombre moderno de la época, cuyo pensamiento liberal quedó de manifiesto en el texto escolar, como también las múltiples alusiones que en él hace –de manera colateral– a la cosmovisión cultural de su tiempo. Cabe destacar que su labor como autor de obras educativas se favoreció de su faceta como literato, la cual estuvo orientada a la corriente del romanticismo de dicho siglo.

**Palabras clave:** Historia, textos escolares, México, Manuel Payno, siglo XIX.

\* Profesora-Investigadora Universidad Autónoma Metropolitana–Unidad Iztapalapa, miembro fundador de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) y miembro de la Asociación de Historiadores de las Ciencias y las Humanidades (HCH). Ha participado en foros de discusión y congresos especializados, nacionales e internacionales. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4322-8454>, correo electrónico: [begg17@hotmail.com](mailto:begg17@hotmail.com)

<sup>1</sup> Un avance de este trabajo fue presentado en el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIEHLA) en el año 2014.

### Cómo citar este artículo:

García Gutiérrez, B. (2024). Manuel Payno: un constructor de múltiples saberes en México, siglo XIX. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(23), 125–141. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i23.559>



## Abstract

*The objective of this article is to analyze the figure of Manuel Payno as a reproducer of educational knowledge through his school texts, especially the Compendium of the History of Mexico for the use of Public Instruction establishments of the Mexican Republic, which was useful in the elementary schools of Mexico City in the last decades of the 19th century, work in which the perception of a modern man of the time is reflected, whose liberal thinking was evident in the school text, as well as the multiple allusions he makes –collaterally– to the cultural worldview of his time. It should be noted that his work as an author of educational works benefited from his facet as a writer, which was oriented towards the current of romanticism of that century.*

**Keywords:** *History, school textbooks, Mexico, Manuel Payno, 19th Century.*

## Manuel Payno Cruzado (1820–1894)

*Cristóbal Colón fue el primero que salió de Europa con la intención decidida de atravesar el océano hasta encontrar otra tierra absolutamente nueva y nunca visitada ni conocida [Nuevo Mundo]. Un piloto, [Juan Bautista Muñoz] dice que se dio a esta parte del mundo el nombre del navegante florentino Amérigo Vespuche, o sea América.*  
Manuel Payno<sup>2</sup>

Manuel Payno nació en la ciudad de México el 28 de febrero de 1820, cuando estaba por concluir la lucha independentista del país (Castro, 2020, p. 1). El parentesco de su padre con el general Anastasio Bustamante (presidente de México entre 1830–1832) le facilitó trabajar desde muy joven en la aduana de Matamoros, Tamaulipas, actividad que lo vinculó con otros políticos importantes de la época. Tuvo bajo su mando a partir de 1840 la administración sobre las rentas del estanco del tabaco, trabajo que lo ejerció en el manejo de diversas actividades económicas. Luego durante la guerra de 1847 trabajó en el ramo de correos, lo que puede verse reflejado en el buen conocimiento que tuvo de importantes partes del territorio nacional, cuyos trayectos de comunicación de transportes (diligencias y caminos de fierro) quedó de manifiesto en sus novelas (Tenenbaum, 1994, p. 102).

Fue Ministro de Hacienda en 1850 durante el gobierno de José Joaquín de Herrera, cuando el país enfrentaba una severa crisis económica. Posteriormente, tras la caída del

<sup>2</sup> Payno, 2002, *Obras completas*, XII, ed. facsímil de 1870, lección XIII, pp. 448–449.

último gobierno de Antonio López de Santa Anna y con el triunfo de la Revolución de Ayutla (1855), los liberales iniciaron una lucha política y jurídica, lo que dio por resultado la aplicación de la Constitución federal de 1857. El impacto político que dicha carta magna ocasionó en la jerarquía eclesiástica y en un sector del partido conservador, principalmente, motivó el inicio de la guerra de Reforma (1858–1860), movimiento en el que el presidente Ignacio Comonfort y Payno, como parte del grupo moderado de los liberales, fueron blanco de ataque por parte de la facción radical, postura que perjudicó la trayectoria política de Payno, quien se enfrentó a un nuevo episodio nacional al concluir la guerra civil en 1860 con el bando triunfador (Tenenbaum, 1994, p. 85).

Ese entorno complicó la vida de nuestro personaje, pues en 1861 se inició la intervención francesa con Napoleón III, lo que conllevó al establecimiento del II Imperio (1864–1867), con Maximiliano de Habsburgo, periodo en el que Payno apoyó el gobierno monárquico–liberal–moderado del emperador austriaco, siendo por tal motivo sancionado políticamente por parte del grupo radical. Su situación política mejoró con la caída de este gobierno en 1867, pues se reconcilió con el gobierno de Benito Juárez durante la Restauración de la República, circunstancia política que vale la pena considerar, pues a lo largo de 25 años –entre 1848 y 1873– Payno se desempeñó como un hombre de Estado en los diferentes cargos gubernamentales en los que estuvo al frente. Así, participó tanto como político (senador) y diplomático (en España) durante el gobierno de Porfirio Díaz (1876–1910), lo que permitió el reconocimiento de sus talentos y aportaciones ante una buena parte de la clase política, especialmente en el ramo de Hacienda, y en general en la administración pública del país (Tenenbaum, 1994, pp. 73–74).

Payno perteneció a una importante generación de liberales –como Guillermo Prieto (1818–1897) y José María Roa Bárcenas (1827–1908), por mencionar algunos– que fueron testigos y partícipes de diversas convulsiones políticas y conflictos sociales suscitados en el México decimonónico, ya fuese durante la guerra con Estados Unidos en 1847, durante la Reforma (1858–1860) o en la segunda intervención francesa (1861–1867). Estas experiencias les permitieron plasmar peculiares miradas en sus diversas publicaciones históricas, literarias y educativas, en las que hubo convergencias y opiniones diferenciadas sobre la conformación de la identidad nacional a lo largo del siglo XIX.

## **Su labor literaria y periodística**

Payno fue un autor prolífero, pues desempeñó múltiples actividades político–culturales: ya como político, periodista, educador y por su labor más conocida, como literato. Desde su

juventud escribió un conjunto de escritos literarios y colaboró en diversas publicaciones político-literarias, tales como:

*Periodismo:*

- *El Ateneo Mexicano* (1840), publicación pionera de orientación literaria-cultural nacional.
- *El Año Nuevo* (1837-1840), obra dedicada a presentar ensayos literarios, poesías, etc., en la que exponían sus escritos Guillermo Prieto, Manuel Carpio, Ignacio Rodríguez Galván y Manuel Payno, entre algunos.<sup>3</sup>
- *Don Simplicio* (1845-1847) y *El Siglo Diez y Nueve* (1848-1858; 1861-1867-1893), diarios de opinión política, el primero de orientación liberal radical, que se autodenominó como "burlesco, crítico y filosófico", y defensor del país frente a la intervención norteamericana, en 1847; el segundo, de tendencia liberal moderada, de larga existencia y con cortas suspensiones de la publicación, que en su tercera etapa (al triunfo liberal en la guerra de Reforma) se editaba en la imprenta de Ignacio Cumplido, del que Payno era el redactor responsable.<sup>4</sup>
- *Boletín de la Sociedad de Geografía y Estadística*, publicación de singular importancia, pues en ella se realizaba la divulgación científica del país, cuyos temas eran de interés periodístico generalizado. Creado primero como *Instituto* en 1833 bajo la presidencia del Conde de la Cortina, y luego como *Sociedad* desde 1850 en adelante, en él se daban a conocer contenidos sobre geografía, física, económica, estadística nacional y producción económica del país, por mencionar algunos temas, mismos que Manuel Payno reprodujo en su libro escolar para la enseñanza elemental titulado *Compendio de geografía de México*, editado en 1872.

*Producción literaria:*

Destacó como autor de cuentos como *El fístol del diablo* (1845-1846) y en las novelas costumbristas que recuperaban algunos pasajes de la vida colonial, como *El hombre de la situación* (1861) y *El libro rojo* –este último, escrito en colaboración con Vicente Riva Palacio, se consideró un clásico de la literatura mexicana al abordar diversos relatos judiciales que acontecieron en Nueva España, extraídos del fondo de Inquisición del Archivo Histórico

<sup>3</sup> Ver en detalle el facsímil de esta obra en Fernando Tola de Habich, estudio introductorio, *El Año Nuevo de 1837*, México, UNAM, Dirección General de Publicaciones/Coordinación de Humanidades, 1996 (col. Ida y regreso del siglo XIX).

<sup>4</sup> *El Siglo Diez y Nueve*, editado en la Imprenta de Ignacio Cumplido, en Miguel Ángel Castro y Guadalupe Curiel (coords.), *Publicaciones periódicas mexicanas del siglo XIX: 1822-1855*. México, UNAM, Coordinación de Humanidades Instituto de Investigaciones Bibliográficas, 2000.



Nacional—. También por sus biografías de personajes políticos importantes del México independiente como Miguel Hidalgo, José María Morelos, Ignacio Allende y otros más.<sup>5</sup>

Su obra más destacada en este género fue *Los bandidos de Río Frío* (1889–1891), que mostró su madurez literaria, pues a través de ella nos muestra paisajes geográficos del país, la injusticia social que prevalecía en México y, sobre todo, ofrece al lector múltiples pasajes que reconstruyen la vida de una sociedad que se denominaba “moderna”, pero que a su vez convivía con formas de vida rural que mostraba el atraso económico y los conflictos sociales que en ella prevalecían.

## Manuel Payno como constructor de saberes escolares

De acuerdo con François Dosse, la biografía intelectual abordada desde la perspectiva culturalista no solo refleja el papel que un personaje puede tener en la esfera política sino también se destaca en ella la interrelación cultural que tuvo en su desempeño en las diferentes actividades en las que participó. En este sentido, Manuel Payno junto con otros educadores de su tiempo, como Guillermo Prieto, incorporaron múltiples conocimientos que adquirieron a través de la experiencia personal, social y política en la redacción de sus obras escolares, mismas que para este trabajo se denominó “saberes diversos”. Además, el análisis de este tipo de obras escritas por dichos autores contribuye a una mejor comprensión del impacto que tuvo la cultura impresa —como diría Roger Chartier— en el espacio educativo para el caso de México durante gran parte del siglo XIX (Chartier, 2000).

Payno tenía una significativa concepción moderna de la historia, ya que fue uno de los primeros autores de libros escolares que vinculó la explicación de los acontecimientos políticos —nacionales y extranjeros— dentro de un contexto universal. Asimismo incluyó otros factores de explicación histórica, los económico–sociales, lo que hizo del *Compendio de historia de México* uno de los libros más utilizados durante el Porfiriato en las escuelas públicas, cuya aprobación para su uso por el Ministerio de Instrucción Pública resultó de gran importancia y relevancia educativa en el país.

De igual manera supo aprovechar sus habilidades como literato para llamar la atención de los niños en edad escolar. Durante el Segundo Imperio, Maximiliano promovió la instrucción escolar de los liceos en nuestro país (semejantes a Europa), siendo Payno docente de la asignatura de Historia en el Colegio de Santa Isabel, espacio que compartió con otros educadores como Ramón I. Alcaraz (de Gramática general), clases que se impartían de manera gratuita. Además fue profesor en la Escuela Especial de Comercio,

---

<sup>5</sup> Publicación original editada en dos tomos que abarca el periodo histórico de 1520–1867. *El Libro rojo*, México, A. Pola editor, 1905. Una edición facsímil reciente la publicó el Fondo de Cultura Económica en el 2014.

cuyos alumnos interesados en este establecimiento imperial debían haber completado para su ingreso la enseñanza primaria y tener cumplidos los quince años de edad; clases en la que tampoco tenía remuneración económica.<sup>6</sup> Dicha escuela pretendía mejorar la preparación de los empleados públicos dedicados a la actividad comercial como en otras áreas de conocimiento vinculadas a su trabajo, tales como la correspondencia mercantil, enseñanza de idiomas extranjeros (inglés, francés y alemán), contabilidad, estadística comercial, historia general del comercio, tratados de comercio entre las naciones y sistemas de bancos; su experiencia en el Ministerio de Hacienda hacía de Payno el docente adecuado para estas dos últimas asignaturas.<sup>7</sup> En 1868 se desempeñó como profesor de Economía Política en el mismo establecimiento, y posteriormente llegó a ser director de este hacia 1873, cuando cambió su nombre al de Escuela de Comercio.<sup>8</sup>

## Sus vínculos políticos y relación con autores de libros escolares

La historia de México a lo largo del siglo XIX se caracterizó por ser un periodo en el que los trastornos políticos y las dificultades económicas influyeron en la opinión de políticos, intelectuales, hombres de letras, etc. Fueron personajes cuya percepción sobre el México independiente quedó plasmada a través de sus obras literarias y en los libros escolares que escribieron en apoyo a la enseñanza de la historia para la escuela primaria. Manuel Payno, Guillermo Prieto y Justo Sierra, por ejemplo, destacaron en la esfera pública, ya fuera en el Ministerio de Hacienda (Payno), como representante legislativo (Prieto), o como Ministro de Instrucción Pública (Justo Sierra). Todos ellos pertenecieron a una generación de liberales identificados con el moderno proyecto político de nación, el cual se fraguó a través del cumplimiento de los preceptos liberales marcados en la Constitución de 1857,<sup>9</sup> situación que dio pie a una contienda político-militar con el grupo conservador,

<sup>6</sup> Colegio situado en la Casa no. 4 de la calle del Puente del Espíritu Santo. Su director era Juan Díaz de la Cueva (en *La Razón*, 8 de enero de 1865, p. 4); sobre la Escuela Especial de Comercio, información dada por el diario *El Clarín* (ref. en *La Razón*, 8 de enero de 1865, p. 4, Hemeroteca Nacional Digital de México [HNDM]).

<sup>7</sup> Los alumnos que concluyesen todos los cursos obtendrían un diploma, y serían colocados previamente en otros en alguna oficina de la administración pública (en diario *El Clarín*, ref. en *El Monitor Republicano*, 1°. de enero de 1858, p. 4, HNDM, 1858).

<sup>8</sup> *El Siglo Diez y Nueve*, 14 de julio de 1868, p. 4; sobre el cambio de nombre de dicha escuela (ubicada en el Antiguo Hospital de Terceros), en *El Monitor Republicano* (23 de julio de 1873, p. 1, HNDM, 1868).

<sup>9</sup> Fueron liberales de diferentes matices políticos –puros y moderados–, a los que le tocó afrontar distintas etapas de lucha política. Prieto nació durante la década en la que se inició el levantamiento insurgente a favor de la independencia, Payno se desarrolló –en su juventud– en la etapa de formación política nacional, mientras que Sierra nació durante 1848, el año en que se suscitó la guerra de castas en Yucatán (su tierra natal). Enfrentaron

la cual concluyó –durante el último tercio de siglo– con el triunfo de la facción liberal, proyectándose el esquema de formación política–educativa liberal durante el Porfiriato.

Importante fue la contribución de estos autores en el campo educativo mediante su trabajo en los textos escolares para uso de las escuelas elementales. En el caso de Manuel Payno, el *Compendio de historia de México* se determinó como obra de consulta en los establecimientos de instrucción pública durante el régimen porfirista. De igual manera el texto de Guillermo Prieto, *Lecciones de historia patria* (1886), escrito para los alumnos del Colegio Militar, se utilizó como libro de consulta para los locales de instrucción pública. Por su parte, el libro de Justo Sierra Méndez, *Historia patria* (para 3º y 4º años de primaria, 1894), representó la visión más acabada del pensamiento liberal, pues desde la introducción señalaba los aciertos políticos y económicos “modernizadores” de la nación logrados hasta entonces.

Fueron escritos cuyo propósito estaban encaminados a fomentar en la población infantil el sentimiento nacionalista que el país requería después de haber pasado por muchas vicisitudes a partir de la independencia de España, en 1821, como también para apoyar al aprendizaje de la historia patria de México, cuyo estudio contribuiría –en opinión de los autores– a mejorar el “progreso” de la humanidad; enseñanza en la que los docentes partirían de una percepción histórica “objetiva”, en la que sus explicaciones en las diversas lecciones en las que estaba dividido el texto escolar se abocarían a plantear hechos significativos (no pueriles), evitando caer en supuestos falsos, para hacer de la historia una disciplina seria y confiable (Prieto, 1986, p. V).

Dicho conocimiento tenía que ser conducido por los docentes –en opinión de Prieto– a través de un razonamiento “suministrado en pequeñas dosis” para lograr depurar la verdad de los hechos, ya fuese en descifrar jeroglíficos o entendiendo el significado de la lingüística; todo ello para comprender mejor los pasajes que encierra el acontecer histórico (Prieto, 1986, p. VI), planteamiento en el que coincidían Payno y Sierra, al considerar que se debía dejar atrás el sistema catequístico de aprendizaje, ya que había que conocer la lógica de los tiempos y las condiciones que pudieron determinar el surgimiento de un hecho histórico (Payno, 2002, pp. 355–356).

Por lo tanto, los libros de texto de los autores mencionados contribuyeron no solo a representar una práctica escolar sino también infieren, a través de sus contenidos y lenguaje, la percepción de los mismos respecto a la razón de ser de la disciplina y la intencionalidad sobre la trasmisión del conocimiento escolar en dicha materia; objetivo en el que está presente el bagaje cultural de los mismos (Viñao, 2007, p. 108).

---

de cerca las consecuencias ocasionadas por la guerra con los Estados Unidos de 1847, los resultados de la guerra civil (1858–1860) y la segunda intervención francesa (1861–1867).

## La historia nacional frente a la diversidad interpretativa

Entre 1822 y 1842 la Compañía Lancasteriana atendió la demanda masiva de instrucción infantil tanto en la capital del país como en otras ciudades de la República (Tanck, 1973, p. 496). Si bien el sistema lancasteriano fue efectivo para que los niños aprendieran a leer, escribir, realizar operaciones aritméticas y el catecismo religioso (prevaleciendo el del padre Ripalda), fue necesario durante la segunda mitad del siglo XIX cubrir en el currículo escolar otras áreas de conocimiento, propósito que se logró establecer mediante la ley de 1867 sobre la obligatoriedad de la educación y su secularización. Se imponía una política educativa liberal que ampliaba el espectro de conocimiento a otros campos de estudio como el de las ciencias naturales (física, química), las ciencias sociales (nociones de derecho constitucional) y las humanidades (artes), esta última incluía a la historia y la geografía (Payno, 2002, p. 28).

A partir de la derrota ante Estados Unidos en 1848 surgieron dificultades económicas para el mantenimiento de los establecimientos escolares públicos, al igual que para su sostenimiento, razón por la cual particulares practicaron la filantropía para garantizar el mantenimiento de locales para niños pobres y la creación de otros para niñas.

### El *Compendio de la historia de México*

El libro de texto escrito en 1870 por Manuel Payno denominado *Compendio de la historia de México* fue un libro escolar que se utilizó durante muchos años en los establecimientos de instrucción pública. Se distribuyó en estados como Michoacán, Hidalgo, el Estado de México y la capital del país.<sup>10</sup> Texto que abarca una temática muy amplia, desde el descubrimiento de América por Cristóbal Colón hasta el inicio de gobierno de Porfirio Díaz, es un libro organizado en lecciones que utilizó el método catequístico (de preguntas y respuestas), seguido de una breve explicación.

Además de la información política ofreció algunos ejemplos relativos a las dificultades económicas y algunos conflictos sociales que enfrentó el país a lo largo de la historia nacional, temática muy importante que contribuyó a que los lectores de dichas lecciones se preguntaran: ¿por qué hay tanta inestabilidad política en los sucesivos gobiernos republicanos que se tuvieron a lo largo del siglo XIX?, ¿de qué manera influyeron las constantes crisis económicas y los conflictos sociales? Reflexiones que hacen de este

---

<sup>10</sup> El Siglo Diez y Nueve, 10 de mayo de 1870, p. 3 (HNDM, 1870a) y 21 de septiembre de 1870, p. 4 (HNDM, 1980b).

texto un libro muy apropiado para maestros y estudiantes, que podía utilizarse en clase o en los diferentes niveles educativos.

En síntesis, fue un libro cuya organización temática alude a la explicación histórica sobre los hechos más sobresalientes de cada etapa, ya fuera sobre el desempeño político de los gobernantes (indígenas, durante el periodo precolombino, por ejemplo) (Payno, 2002, pp. 60, 62–63),<sup>11</sup> como de los problemas múltiples que enfrentaron los diferentes virreyes de Nueva España durante más de trescientos años de dominación colonial. En sus lecciones se distinguen los periodos de cambios histórico, por ejemplo, se manifiesta el impacto político–militar logrado con la conquista española a través de Hernán Cortés, hasta la conformación del régimen colonial. Destaca el papel de los caudillos insurgentes en la guerra de independencia, del padre Hidalgo y Morelos, como de la defensa heroica de algunos militares frente a las distintas intervenciones extranjeras que tuvo México, como fueron los casos de Antonio López de Santa Anna y Benito Juárez.

Todos estos ejemplos son pasajes históricos que pretendían mostrar el proceso de conformación de la nación mexicana, en la que se exhortaba a los docentes a cumplir con su papel educativo en el aula escolar, transmitiendo estos saberes a los estudiantes con el aprendizaje de su historia nacional.

## **La guerra de independencia (1810–1821): una lucha a favor de la libertad**

El periodo de confrontación sobre la emancipación de España es un tema significativo que se aborda en los libros de texto escolar. Payno –por ejemplo– expone un conjunto de preguntas con respuestas cortas (a manera de diálogo) para facilitar su explicación. Durante los años previos al levantamiento insurgente, planteaba el impacto que en la América colonial tuvo la expansión político–militar de Napoleón Bonaparte en España, hacia 1808, momento en que el gobierno del virrey José de Iturrigaray enfrentó una crisis política interna, cuya situación fue difícil para la Audiencia, ya que algunos españoles creyeron que deseaba aprovechar dicha problemática para coronarse en México, sospecha que motivó su detención y exilio a España (Payno, 2002, p. 133).

De las lecciones XIV a la XVII, Payno se ocupa de la guerra de independencia. Pregunta: “¿Cuándo tuvo principio la independencia?”, y responde: “en septiembre de 1810”; “¿Quién

---

<sup>11</sup> El relato sobre la conquista de México –en la obra de Payno– se ejemplifica a través de los principales colaboradores de Hernán Cortés (Pedro de Alvarado), “los que saquearon los templos y casas de los indios” (Payno, 2002), logrando Cortés entrar –el 8 de noviembre de 1519– a la ciudad de México, en donde decidió tomar preso al emperador Moctezuma.

la proclamó?”, “don Miguel Hidalgo y Costilla, cura del pueblo de Dolores, que pertenece al estado de Guanajuato” (Payno, 2002, p. 136). Enseguida hace varias preguntas con respuestas comprensibles para los estudiantes: “¿Qué clase de persona era Hidalgo?, pues desearía saber el lugar donde nació, su carrera, y demás pormenores, puesto que es muy interesante conocer tanto como sea posible a una persona tan notable, que dio patria a los mexicanos”, a lo que el texto ofrece datos interesantes sobre su biografía, carrera y los méritos que tuvo frente a la lucha insurgente –después de haber sido descubierta la conspiración de Valladolid–, pues alude cómo Hidalgo, sin acobardarse u ocultarse, “resuelve lanzarse a la revolución, y el 15 de septiembre a las once de la noche, o en la madrugada, según otros historiadores, dio la voz de independencia, y a este suceso se le ha llamado en la historia el Grito de Dolores” (Payno, 2002, pp. 136–137).

Por lo tanto, la experiencia política que caracterizó el surgimiento de la lucha independentista insurgente a partir de 1810 marcó diferentes interpretaciones partidistas entre los autores de libros escolares. Para Payno representó el anhelo de libertad que buscaba la América hispánica, camino a partir del cual se iniciaba la prosperidad económica y la paz política que se aspiraba a alcanzar durante el gobierno de Porfirio Díaz.

## **El periodo republicano: una búsqueda de la identidad nacional, 1824–1857**

La etapa de formación del Estado nacional ha sido una época de difícil caracterización, pues durante gran parte del siglo XIX acontecieron importantes hechos políticos, muchos presenciados por los autores de libros aquí abordados, aunque otros los conocieron a través de las principales publicaciones historiográficas contemporáneas. Fue con la consumación de la independencia que México enfrentó el reto de la conformación de su ser político, cuya dicotomía surgió primero entre la adopción del régimen monárquico (1821) o el representativo con la República (1824), sistemas políticos que fueron motivo de discusión partidista y parlamentaria, situación que se conjugó con las intervenciones extranjeras: la francesa (1838) y la invasión norteamericana (1847). México enfrentó diversos conflictos político–militares durante sus primeros treinta años de vida independiente.

Para algunos historiadores de la época como Carlos María de Bustamante y Lucas Alamán (1853),<sup>12</sup> fue la llamada “Era de Santa Anna” (por la larga permanencia en el poder del caudillo veracruzano), mientras que otros la denominaron “La Época de Anarquía”;

---

<sup>12</sup> Carlos María de Bustamante (ed. de 1985); Lucas Alamán (ed. de 1985), caracterización que fue expuesta en el vol. V de esta última obra.

interpretaciones históricas que estuvieron presentes en la memoria de Payno y que expuso en su libro escolar.<sup>13</sup>

Resultando complicado mostrar a los alumnos la difícil constitución del México independiente —envuelto en una guerra civil— por medio de las diferentes lecciones, la persistencia del sistema político idóneo a seguir para la joven república nacional, mismo que la dotaría de las condiciones necesarias para alcanzar la deseada modernidad económica, la situación llevó a los autores a destacar pasajes de numerosos hechos heroicos para infundir entre el alumnado el sentimiento de pertenencia a la patria mexicana (criolla o mestiza), misma que —explicaban— se había enfrentado a dificultades para poder alcanzar su razón de ser (Quijada, 2003, pp. 1–6),<sup>14</sup> camino que se inició desde la consumación de la independencia, hasta el mandato de Porfirio Díaz.

Interesante fue la exposición que hizo Payno de la primera década del México independiente, durante la administración del General Anastasio Bustamante, quien gobernó desde el 1° de enero de 1830, gestión que enfrentó una lucha parlamentaria en el Congreso al considerar a Vicente Guerrero (apoyado por el grupo de la logia yorkina) inhabilitado para presidir, pero en medio de esa lucha política suscitada en el estado de Guerrero y parte de Michoacán (con el apoyo del General Juan Álvarez), el autor planteó la dificultad económica que se había hecho anteriormente sobre el ingreso de “abundantes entradas” en los puertos de productos prohibidos, sin pagos de aranceles de aduanas (impuestos), lo cual perjudicaba al Tesoro federal, revolución que concluyó de la manera “más atroz que se pueda imaginar”, dejando al gobierno, especialmente el Ministerio de Guerra a cargo de José Antonio Facio, toda la responsabilidad de lo sucedido. Expuso al respecto una reflexión importante sobre lo que aconteció: “los gobiernos deben contar más con el amor de los ciudadanos y con la confianza pública, que con la fuerza de las bayonetas” (Payno, 2002, pp. 167–169).

El gobierno de Bustamante enfrentó además el levantamiento armado en 1832 por parte del General Antonio López de Santa Anna, en Veracruz, cuya caída causó otra confrontación interna sobre el camino que debía seguir el rumbo político del país. Santa Anna gobernó desde entonces, dejando la administración a cargo del vicepresidente

<sup>13</sup> Interpretaciones históricas que se hicieron presentes en la historiografía política del siglo XX, cuya visión fue transmitida desde la segunda mitad del siglo XIX por autores liberales destacados, tales como Vicente Riva Palacio en la obra magna de *México a través de los siglos* y en *Evolución política del pueblo mexicano*, de Justo Sierra (parte final del libro), percepción que fue retomada en los libros de texto escolar de historia nacional.

<sup>14</sup> Mónica Quijada, autora que aborda el interés hispanoamericano a favor de la unidad política a partir de la independencia, proceso marcado por la ruptura con la Corona española frente a la adopción del nuevo paradigma de modernidad liberal para poder establecer el Estado-nación en los diferentes territorios emancipados de España, objetivo en el que “la patria” sería el punto de partida (tradicional) para la conformación de la adopción de la “nación moderna” a que aspiraban las recientes repúblicas latinoamericanas a lo largo del siglo XIX.

liberal Valentín Gómez Farías. Este decretó importantes reformas políticas-religiosas y educativas: "se derogó la coacción civil para el pago del diezmo y para el cumplimiento de los votos monásticos". Se suprimió la Universidad y el antiguo Colegio de Santa María de Todos los Santos (fundado por los jesuitas), y se reformó el plan de estudios prevaleciente, creándose además el Ministerio de Instrucción Pública, encargado de la dirección de la enseñanza educativa en México. También se atendió la problemática de salud pública, respecto a los efectos del cólera morbo que se propagó en la capital y en muchos estados del país (Payno, 2002, pp. 169-171).<sup>15</sup>

Observamos en el texto de Payno cómo a partir de entonces los gobiernos subsecuentes enfrentaron diferentes planes políticos que pretendían mantener u oponerse a los regímenes constitucionales, ya fuera el de 1824, el de 1836 o el proyecto de 1842, los cuales se convirtieron en "pronunciamientos militares" o gobiernos dictatoriales, dificultades políticas y económicas que mermaron a la sociedad sobre el avance del país en un mismo rumbo. Igualmente se enfrentó el manejo político de las primeras intervenciones extranjeras, tanto con el primer conflicto que se tuvo con Francia, con la llamada "Guerra de los Pasteles" del 16 de abril de 1838, y sobre todo con la política expansionista de los Estados Unidos, iniciada con la separación de Texas, entre 1835 y 1836 (Payno, 2002, pp. 172-177), seguida del conflicto armado que se tuvo con los norteamericanos –en plena crisis nacional– durante la guerra de 1847 (Payno, 2002, pp. 182-187).

## Defendiendo a la "patria": la guerra de 1847

Uno de esos acontecimientos más dramáticos de nuestra historia, y recuperado en el texto de Manuel Payno, fue la guerra sostenida en 1847 con los Estados Unidos, la cual fue significativa para el país, lucha en la que tanto historiadores, políticos y autores de libros escolares –como el que aquí abordamos– coincidieron en definir como un atentado a la soberanía nacional,<sup>16</sup> que puso de manifiesto la fragilidad en la defensa militar que se sostuvo en los diversos frentes comandados por los generales Antonio López de Santa

---

<sup>15</sup> Para retroalimentar al profesor en clase, Payno hizo en esta lección una breve biografía política de Gómez Farías, lo cual permitía al docente conocer a dicho personaje, cuyo gobierno fue muy controversial, tanto por su filiación política (poco negociadora con la oposición) como por su apoyo a las reformas religiosas que se pretendía imponer desde esa época; además ratificaba la llamada Ley Caso (de 1827) sobre la política anti-hispanista, en la que durante esos años salieron muchos más españoles y religiosos del país, y después enfrentó la lucha del movimiento denominado "religión y fueros" en contra de la administración de Santa Anna.

<sup>16</sup> Entre los autores que dieron testimonio sobre dicha invasión militar destacan Carlos María de Bustamante (1990), José Ma. Roa Bárcena (1947), Ramón Alcaraz y otros autores (Alcaraz et al., 1997), obra en la que escribieron Manuel Payno y Guillermo Prieto.



Anna, Pedro María Anaya, Gabriel Valencia y Pedro Ampudia, principalmente, en diversas regiones del país: en la frontera norte (Monterrey, Chihuahua y Tampico), en la región de San Luis Potosí, el puerto de Veracruz, Puebla y la ciudad de México.

Decisiva fue la fortificación realizada por el ejército mexicano y la acción "patriótica" de la población civil en las garitas de la ciudad de México (septiembre de 1847), defensa que sostuvieron los generales Valencia, Anaya y Santa Anna frente al ejército enemigo compuesto por 12,000 hombres que lograron llegar a diferentes lugares de la capital: San Ángel, Tlalpan y Churubusco. Posteriormente las tropas norteamericanas avanzaron hasta la zona de Chapultepec, dándose ahí la sangrienta batalla del Molino del Rey, lucha en la que México solo contaba con 400 hombres, no pudiendo la caballería vencer al enemigo, resultando en la muerte "heroica" de muchos oficiales (Aguayo, Cárdenas, Vázquez), como de algunos alumnos del Colegio Militar (Payno, 2002, p. 185). Dicha guerra concluyó con la firma en Querétaro del Tratado de paz del 2 de febrero de 1848 en la villa de Guadalupe, con lo que se acordó ceder a los Estados Unidos los territorios de Texas, Nuevo México y Alta California a cambio de 15 millones de pesos (Payno, 2002, p. 187).

## **El camino hacia la prosperidad económica, 1867-1881**

El progreso económico fue un objetivo político previsto desde la consumación de la independencia, proyecto en el que se avanzó durante la República Restaurada particularmente, en la administración de Sebastián Lerdo de Tejada (1872-1876), cuya elección presidencial, en opinión de Payno, logró ser un proceso "pacífico y espontáneo", que desde tiempo atrás no se había alcanzado. En este sentido, mantuvo la paz nacional hasta el punto de que no quedó "un solo hombre armado en contra del gobierno; los poderes funcionaron regularmente y las esperanzas de adelantamiento y progreso material se despertaron en el corazón de los mexicanos" (Payno, 2002, pp. 242-243). Durante su gestión estableció mejoras materiales importantes, como fue la inauguración el 1° de enero de 1873 de la línea del ferrocarril de México a Veracruz, cuya construcción fue muestra notable de modernidad, trabajo que logró vencer las dificultades geográficas que presentaba el terreno (elevadas montañas) como del cumplimiento de los distintos contratos para la edificación de dicha obra que concluyó el constructor Mr. J. B. Crawley (Payno, 2002, p. 243).

Payno destacó la gran responsabilidad que tenía el gobierno para atender las necesidades de la administración pública, lo que motivó la discusión parlamentaria en el Congreso sobre "importantes negocios" para decidir el rumbo de la economía nacional. Ejemplo de ello fueron las "discusiones acaloradas" sobre varias peticiones de concesiones y contratos de banqueros y capitalistas americanos para abrir otras rutas de construcción de ferrocarril en el país, como fue el caso de México hacia un puerto del Pacífico (Payno, 2002, p. 247).

Frente al papel del texto escolar en las aulas, Payno trató de que en su obra tanto los docentes como los alumnos pudieran ver en la historia nacional no solo los acontecimientos político-militares suscitados a lo largo del siglo XIX, sino también información de carácter económico en un formato que hoy llamaríamos de "cápsula informativa", ya que en la estructura del texto, si bien se apoya en el sistema de preguntas y respuestas, su autor guía la narración de este, lo que lo hace un libro original –frente a otros–, que muestra una concepción histórica integradora que la política tiene con la economía. Incorpora en el *Compendio de la historia de México* una interrelación entre los acontecimientos externos suscitados en Europa y Estados Unidos frente a los nacionales durante ese siglo. Se considera que Payno planteó en este libro escolar lo que hoy denominamos la transición del Antiguo régimen hacia los cambios suscitados en la modernidad liberal, mismos sobre los que Guillermo Zermeño plantea cómo dicha mutación política se dio a partir del legado de la etapa distante (colonial) frente a las llamadas revoluciones liberales que surgieron durante el siglo XIX (Zermeño, 1994, p. 184), propósito que nos hace pensar que el texto de historia de Payno ofrecía a los maestros una percepción moderna de la historia, cuya transmisión en el aula permitiría proporcionar un aprendizaje a los niños, para poder hacer de ellos (en su juventud) buenos ciudadanos, objetivo al que aspiraba el gobierno nacional.

## La administración de Porfirio Díaz

En gran parte de los libros escolares de la época destaca la manera en cómo el último tercio del siglo XIX fue el comienzo de una época de mejoras materiales y de paz, elementos característicos del Porfiriato. Payno terminó su relato histórico haciendo un recorrido interesante sobre la trayectoria política de algunos personajes que fueron destacados del México republicano. Tal fue el caso de la familia Escandón, en especial los hermanos Manuel y Antonio, quienes junto a otros empresarios fueron de los principales artífices para establecer la línea del ferrocarril de Veracruz a México, y que además contribuyeron con su fortuna familiar en la realización de dicha empresa.

Payno termina su libro presentando la importancia de la administración de Porfirio Díaz, entre 1878 y 1880. Entre los hechos mencionados se destacan la proyección cultural del régimen con la presencia de México en la Exposición Universal de París de abril de 1878, y en el mismo año la inauguración del tramo de ferrocarril de México a Cuautitlán, otorgando después, hacia 1880, varias concesiones a diversas compañías para la construcción de nuevas rutas ferroviarias (la de Simón y socios). En ese mismo año de 1880 murió Mariano Riva Palacio, exgobernador del Estado de México, "persona muy notable y de estimación general, por su honradez, talento y buen carácter" (Payno, 2002, p. 330).

Por último menciona la toma de posesión –el 30 de noviembre de 1880– como presidente de la República del general Manuel González.

Por lo tanto, el texto concluye con diferentes pasajes históricos que fueron representativos para la enseñanza de la historia patria en las escuelas públicas, exposición que fue muy significativa para la comprensión de nuestra historia, al ser una muestra de cómo se fue construyendo la disciplina escolar durante el siglo XIX, como bien lo señala Marie-Madeleine Compère (2000, p. 33), etapa histórica en que la materia de Historia fue conformando una explicación desde el triunfo de la independencia hasta el establecimiento del artículo 3º constitucional de 1857, en el que se pretendía establecer un régimen escolar uniforme, que reflejara una orientación temática y pedagógica, adecuada para la nación mexicana durante ese tiempo, objetivo que combinaría el manejo del tiempo escolar en el aula, a través de la reglamentación de la jornada escolar y la creación de horarios para el estudio de diferentes disciplinas como la lectura, la escritura y la aritmética (Compère, 2000, pp. 19–41).<sup>17</sup>

## Conclusiones

Manuel Payno fue un personaje multifacético que a lo largo de su vida destacó en diferentes campos de conocimiento, como la política, la literatura, el periodismo y la educación. El presente análisis nos ofrece la posibilidad de estudiarlo en diferentes dimensiones; su contribución en cada uno de estos rubros nos permite valorar sus aportaciones principalmente en el ámbito educativo, objetivo de este trabajo. El texto de nuestro autor (*Compendio de historia de México*) enfrentó el reto pedagógico de narrar el acontecer nacional en forma catequística, cuyo contenido temático estuvo encaminado a que el lector tuviera una idea clara de sus raíces históricas y que los niños, a través de las diversas lecciones de estudio, pudiesen conocer cada una de las etapas que conforman el relato nacional; propósito que también estaba orientado a adquirir paulatinamente la identidad patriótica con el país que los vio nacer.

En un segundo término podemos distinguir la conformación paulatina que se va haciendo sobre la profesionalización de la escritura histórica, ya que desde mediados del siglo XIX esta disciplina social estableció como forma de trabajo un método de estudio riguroso, tanto en la recopilación y en la selección documental como en la forma en que se va reconstruyendo la explicación de los acontecimientos históricos, y que para dicha tarea, aún con las limitaciones que esto representa, la reconstrucción del pasado histórico,

---

<sup>17</sup> Si bien Compère refiere la experiencia europea, podemos hacer diversas similitudes para el siglo XIX en México.

como señala el historiador francés Henri Marrou<sup>18</sup> (1968, pp. 52-73), permitió, en este caso a los niños de las escuelas de primeras letras, tener un primer contacto general con la historia nacional; proceso que se fue afinando y mejorando hacia finales del siglo XIX y durante el siglo XX.

Como fuente de análisis, el *Compendio de historia de México* nos permite reconstruir la *memoria histórica* nacional, ya que en él están presentes los principales personajes políticos (gobernantes), cambios en el sistema de gobierno (monarquía, república y dictadura) y algunos conflictos sociales que esto ocasionó, así como las principales transformaciones culturales que el país sufrió durante las diferentes etapas de cambio histórico, sucesos que fueron conformando en los estudiantes una explicación de su historia y una visión sobre esta, vista mediante los textos escolares utilizados en el salón de clase.

Avanzar en el estudio de los textos escolares de historia nacional de la segunda mitad del siglo XIX nos permitirá un mejor conocimiento del espectro de las dimensiones que los autores de libros educativos ofrecieron a la población estudiantil para su uso en las escuelas públicas.

## Referencias

- Alamán, L. (1985). *Historia de México desde los primeros movimientos que prepararon su independencia en 1808 hasta la época presente*. Instituto Cultural Helénico/FCE.
- Alcaraz, R., Barreiro, A., Castillo, J. M., Escalante, F. M., Iglesias, J. M., Muñoz, M., Ortiz, R., Payno, M., Prieto, G., Ramirez, I., Saborío, N., Schiafino, F., Segura, F., Torrescano, P. M. y Urquidi, F. (1997[1848]). *Apuntes para la historia de la guerra entre México y los Estados Unidos*. Biblioteca Nacional de la Fundación Alemán.
- Bustamante, C. (1985). *Cuadro histórico de la Revolución mexicana*. Instituto Cultural Helénico/FCE.
- Bustamante, C. (1990). *El nuevo Bernal Díaz del Castillo, o sea, historia de la invasión de los angloamericanos en México*. Conaculta.
- Castro, M. (2020). Reencuentro con Manuel Payno (28 de febrero de 1820-5 de noviembre de 1894). *Boletín de la Biblioteca Nacional de México*, (5), 25-28. <https://boletinbm.iib.unam.mx/index.php/BBNM/article/view/197>
- Compère, M. (2000). La historia del tiempo escolar en Europa. En J. Ruiz (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes* (pp. 19-41). Biblioteca Nueva.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Gedisa.
- Dosee, F. (2007). *El arte de la biografía. Entre historia y ficción*. Universidad Iberoamericana.

<sup>18</sup> Henri Marrou, autor que dice que la reconstrucción del pasado histórico se realiza con los indicios (a veces escasos, otras de difícil comprensión) a los que podemos tener acceso para la elaboración del relato histórico, el cual nunca puede ser igual a lo sucedido.

- HNDM [Hemeroteca Nacional Digital de México] (1858). *El Monitor Republicano*, 13(3785), 1-4. <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075be7d1e63c9fea1a360?intPagina=4&tipo=publicacion&anio=1858&mes=01&dia=08&butlr=lr>
- HNDM (1868). *El Siglo Diez y Nueve*, 6(366), 1-4. <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bf7d1e63c9fea1a43f?intPagina=4&tipo=publicacion&anio=1868&mes=07&dia=14&butlr=lr>
- HNDM (1870a). *El Siglo Diez y Nueve*, 8(130), 1-4. <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bf7d1e63c9fea1a43f?intPagina=3&tipo=publicacion&anio=1870&mes=05&dia=10&butlr=lr>
- HNDM (1870b). *El Siglo Diez y Nueve*, 8(264), 1-4. <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bf7d1e63c9fea1a43f?intPagina=4&tipo=publicacion&anio=1870&mes=09&dia=21&butlr=lr>
- HNDM (1873). *El Monitor Republicano*, 22(172), 1-4. <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075be7d1e63c9fea1a360?intPagina=1&tipo=publicacion&anio=1873&mes=07&dia=23&butlr=lr>
- HNDM (1895). *La Razón de México*, 1(73), 1-4. <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075be7d1e63c9fea1a3f8?intPagina=4&tipo=publicacion&anio=1865&mes=01&dia=08&butlr=lr>
- Marrou, H. (1968). *El conocimiento histórico*. Labor.
- Payno, M. (2002). *Compendio de historia de México para el uso de los establecimientos de instrucción pública de la República mexicana*. Conaculta.
- Prieto, G. (1986). *Lecciones de historia patria escritas para los alumnos del Colegio Militar*. Instituto Nacional de Bellas Artes/SEP/INEHRM.
- Quijada, M. (2003). ¿Qué nación?: dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano. En A. Annino y F.-X. Guerra (coords.), *Inventando la nación: Iberoamérica siglo XIX* (pp. 287-315). FCE.
- Roa Bárcena, J. (1888). *Catecismo elemental de la historia de México desde su fundación hasta mediados del siglo XIX, formado con vista de las mejores obras, y propio para servir de texto a la enseñanza de este ramo en nuestros establecimientos de instrucción pública*. Imprenta de F. Díaz de León.
- Roa Bárcena, J. (1902). Recuerdos de la invasión norte-americana 1846-1848. Porrúa.
- Memoria que el Secretario de Estado y de Relaciones Interiores y Exteriores presenta al soberano Congreso Constituyente sobre los negocios de la Secretaría a su cargo leída en la sesión del 8 de noviembre de 1823* (1823). Imprenta del Supremo Gobierno.
- Sierra, J. (1922). *Historia patria*. Departamento de la Secretaría de Educación Pública.
- Tanck de Estrada, D. (1973). Las escuelas Lancasterianas en la ciudad de México, 1822-1842. *Historia Mexicana*, 6(4), 494-513.
- Tenenbaum, B. (1994). Manuel Payno y los bandidos del erario mexicano, 1848-1873. *Historia Mexicana*, 44(1), 73-106. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2318>
- Viñao Frago, A. (2007). Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *Memoria, Conocimiento y Utopía*, 3(3), 93-120. <https://doi.org/10.29351/mcyu.v3i3.550>
- Zermeño, G. (1994). En busca del lugar de la historia en la modernidad. En J. González (coord.), *Metodología y cultura*. Conaculta.



## Aproximación a las instituciones de primeras letras de Querétaro, 1833–1850

### Approach to the institutions of first letters of Querétaro, 1833–1850

Sarai Magali Reséndiz Tomas\*

#### Resumen

Recién lograda la independencia y con el objetivo de consolidar una nueva nación, la población enfrentó problemas políticos y económicos que delimitaron de forma contundente el estado en el que se encontraban los procesos y prácticas educativas. En 1833 en el Estado de Querétaro se comenzaron a establecer las normas que debían regir la enseñanza en los espacios escolares a través de un decreto, estos elementos tan particulares del lugar y el momento histórico formaron buena parte de la cultura escolar de las instituciones de primeras letras en Querétaro, concepto que permite profundizar en las relaciones y prácticas escolares comprendidas como una manifestación cultural llevada a cabo dentro de un espacio limitado y escolarizado a través del análisis de la legislación y los métodos de enseñanza. El presente artículo aborda elementos encontrados en el Archivo Histórico del Estado de Querétaro con el fin de acercar al lector a los procesos educativos de la entidad.

**Palabras clave:** Cultura escolar, instituciones de primeras letras, prácticas escolares, Querétaro.

\* Universidad Autónoma Metropolitana. Licenciada por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Iztapalapa 2017–2022; su trabajo terminal fue sobre las instituciones de primeras letras en el estado de Querétaro; realizó como parte de su servicio social labores en el Archivo Histórico Manuel Sandoval Vallarta y fue miembro del Seminario de Historia Mundial Temas, problemas y enfoques tradicionales y actuales de la educación, siglos XIX y XX en la UAM-I del 2021 al 2022, actualmente estudia la Maestría en Historiografía en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3553-0980>, correo electrónico: [resendiz8500@gmail.com](mailto:resendiz8500@gmail.com)

#### Cómo citar este artículo:

Reséndiz Tomas, S. M. (2024). Aproximación a las instituciones de primeras letras de Querétaro, 1833–1850. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(23), 143–163. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i23.560>



## Abstract

*After a newly achieved independence and with the aim of consolidating a new nation, the population faced political and economic problems that forcefully delimited the state in which educational processes and practices were found. In 1833, in the state of Querétaro, the lines that should govern the teaching within the school spaces began to be drawn through a decree, these very particular lines of the place and the historical moment form a good part of the school culture of the first-letter institutions in Querétaro, a concept which allows you to delve into the relationships and school practices detected as a cultural manifestation carried out within a limited and schooled space through the analysis of legislation and teaching methods. This article deals with elements found in the Historical Archive of the State of Querétaro to bring the reader closer to the educational processes of the entity.*

**Keywords:** *School culture, institutions of first letters, school practices, Queretaro.*

## Introducción

Es cierto que recién lograda la Independencia de México se promovió la instrucción, se buscó conservar lo que fue útil antes de 1821, y en medio de las divisiones políticas sobre la forma de gobernar el país, tanto republicanos como centralistas estuvieron de acuerdo en que incentivar la instrucción era el medio para comenzar a solucionar los problemas del país, por ende, se tuvo que extender su práctica a través de la organización de los procesos educativos, como lo menciona Anne Staples:

Comprendieron que no sería posible modernizar el país sin incluir al pueblo y sin actualizar la cultura humanista de las minorías letradas, únicas capaces de dirigir los destinos de la nueva patria. Esto implicaba dos innovaciones importantes: extender la primaria de forma masiva y reemplazar la estructura mental producto del dogmatismo [2013, p. 101].

En este proceso tuvieron importancia los proyectos y las acciones emprendidas desde el gobierno central y las relaciones de organización que el mismo tuvo que coordinar con los estados o departamentos. Referente a las relaciones de organización con los estados en la primera República, la Constitución de 1824 dejó plena libertad y reserva a cada estado para la organización y puesta en práctica de la instrucción, con la confianza de que se harían los arreglos pertinentes y necesarios.

En 1823, el diputado por Querétaro Félix Osoreo dio un discurso (Suárez y Jiménez, 2009, pp. 81-89) dirigido al Congreso Constituyente en el cual defendió las razones por las que consideró que la entidad contaba con todos los elementos para ser un Estado miembro de la nueva Federación. A través de un corto pero preciso recorrido por la his-



toria de la entidad, la anunció como un territorio que, si bien no era muy extenso, desde el año de 1606 contó con el título de villa. Mencionó que la historia del lugar se había visto enriquecida por la llegada a él de hombres y mujeres preocupados por la instrucción que llenaron la ciudad de edificios bellos y majestuosos, y que con el paso del tiempo la población aumentó considerablemente, así como las relaciones de contacto que estableció con otros territorios.

La primera Constitución del Estado de Querétaro fue sancionada por el Congreso Constituyente el 12 de agosto de 1825 y estableció la división del territorio en seis distritos: Amealco, Cadereyta, Querétaro, San Juan del Río, Jalpan y Tolimán. Años más adelante, en la Constitución del Estado de 1833 se llegó a un consenso sobre la importancia de la instrucción y de la creación de un plan de enseñanza pública, pero no se profundizó en la forma en que se iban a sortear los obstáculos para lograrlo, lo que pudo indicar que los problemas de instrucción pública en el siglo XIX comenzaron en la legislación, o mejor dicho, en los huecos y espacios en blanco que se dejaron en la ley.

Comprender los espacios escolarizados como espacios que permiten la creación de una cultura propia permite abordarlos como lugares en donde se tejen relaciones dinámicas propias y específicas de los centros escolares, pero que están en continuo diálogo con el entorno histórico fuera de los muros de las escuelas. Mencionado lo anterior, el objetivo del presente artículo es profundizar en las prácticas escolares del estado, definiéndolas como parte de una cultura propia creada dentro de los espacios escolarizados y analizada desde las herramientas teóricas brindadas en la legislación.

## **Proyecto educativo de Querétaro en el siglo XIX, cultura escolar a través de los métodos de enseñanza en la legislación**

En 1833 los programas de ambos partidos, el liberal y el conservador, estuvieron claramente diferenciados (García, 1999, p. 132). El 14 de junio de 1833 el gobernador de Querétaro, José Rafael Canalizo (1791–1840), impulsado por los santannistas, se pronunció en contra de las medidas tomadas por el presidente en funciones –Valentín Gómez Farías–. Por su parte, el presidente pidió al general José Antonio Mejía aprehender a las autoridades y entregar el gobierno al vicegobernador, Lino Ramírez, de corte liberal. El programa de administración de este último estuvo apegado a las reformas de Gómez Farías y se encaminó a reducir el poder económico, político y social del clero mediante la disminución de su patrimonio y supresión del pago del diezmo. Finalmente, una vez que Santa Anna asumió la presidencia, este confirmó como gobernador de la entidad a José Rafael Canalizo y las reformas liberales de Lino Ramírez se detuvieron.

En este contexto político, económico y social por el que atravesó la entidad, no fue en la Constitución del Estado sino en un *Decreto sobre la enseñanza en las escuelas del Estado* (Suárez y Jiménez, 2009, p. 150), del 26 de julio de 1833, emitido por Lino Ramírez –gobernador liberal del Estado–, en donde se estableció que el método de enseñanza de escritura y lectura sería el de don Torcuato Torío de la Riva, mientras que se instruiría a contar a través del catecismo de aritmética de don Mariano Galván Rivera. Se estableció también que la doctrina de la religión y la moral se impartiría mediante los catecismos de Ripalda y Fleuri, y los derechos y obligaciones de los hombres en la sociedad se debían enseñar a través del *Catecismo político* que publicó el Congreso. El decreto mencionado anteriormente es de suma importancia para comenzar a dibujar los trazos que, al menos en el imaginario político-legislativo, debieron regir la enseñanza dentro de los espacios escolares en el Estado de Querétaro.

El método de enseñanza de Torcuato Torío de la Riva, titulado *El arte de escribir por reglas y con muestras*, es un catecismo que inicia con la historia de la invención de la escritura, así como los materiales que suplieron al papiro y al pergamino. Torío de la Riva propuso que el mejor método para enseñar a escribir era, por un lado, adoctrinar a través de reglas, sin que se olvidara el papel tan importante que en el proceso de instrucción tenía la imitación; de tal forma que su sistema incluyó ambas: reglas e imitación. Su propuesta abordó la teoría con definiciones puntuales, cualidades de la letra, manejo de la pluma, descripción de los objetos necesarios para escribir, y también dedicó una parte importante y extensa a la práctica, con ejercicios y posturas del cuerpo, así como los modos en que se debían tomar las plumas (Torío, 1718).

La instrucción en buena parte del siglo XIX se sujetó al procedimiento de memorización que se utilizó antes de la Independencia y que tuvo que ver con la forma de enseñar y evangelizar a la población. El sistema de enseñanza de Torcuato Torío de la Riva se centró en la utilización de reglas que fueran aumentando su dificultad progresivamente, de forma que cada alumno y alumna pudiera alcanzar la perfección. En resumen, el procedimiento de instrucción propuesto y adoptado en Querétaro para la enseñanza de la escritura fue a través de reglas e imitación, de forma que la una complementó a la otra, y esto permitió que el alumno tuviera conocimiento teórico que le sirviera para ejercer en la práctica. Desde aquí se puede observar que si bien el país atravesó una serie de cambios políticos y económicos, en el ramo de instrucción las formas de instruir siguieron siendo las mismas y tuvieron las mismas herramientas.

El texto anterior que se encuentra en el *Decreto sobre la enseñanza en las escuelas del Estado* convirtió a la acción de escribir en un arte, ya que era “hermosa porque su proporción es agradable, es uniforme porque denota similitud, por tanto tiene calidad entre una y otra letra, es simétrica, debe ser limpia y elegante y vuelve a los que escriben hombres

de buenas costumbres” (Torío, 1718, p. 449). Respecto a la postura del cuerpo y al modo de tomar la pluma, se incluyeron lecciones para la figura y su comportamiento, de forma que esta ayudara a la persona a realizar una escritura elegante y hermosa. ¿Cuál era la finalidad de aprender a escribir y, además, de aprender a hacerlo con proporción y calidad? La finalidad fue convertir en ciudadanos de buenas costumbres a aquella población que fuera instruida con los preceptos, se tuvo claro desde el discurso –como se mencionó al principio– que la inestabilidad económica, política y social por la que atravesaba el país encontraría su solución mediante la generalización de la instrucción.

El libro de Mariano Galván Rivera *Catecismo de aritmética comercial teórica y práctica*, que se menciona en el decreto como otra herramienta para instruir en las escuelas de primeras letras, es un texto a modo de pregunta y respuesta que aborda qué es la aritmética, cómo sumar, restar, dividir, calcular la raíz de números enteros y cómo hacerlo también con los quebrados y con las fracciones. Tiene una parte teórica muy grande y otra práctica aún más extensa con ejercicios (Galván, 1853), además, este formato de catecismo nos da una idea clara de la intención y el método de enseñar que, si bien se complementó con los ejercicios, es principalmente la memorización la forma en que se buscó instruir a los alumnos, y coincidió con el método de Torío de la Riva en no separar la práctica y la teoría o preferir alguna sobre la otra sino enseñar a través de la complementación de ambos elementos.

Los dos escritos que se mencionaron en el decreto de 1833 para enseñar la doctrina de la religión fueron *Catecismo y exposición breve de la doctrina cristiana*, del padre Jerónimo Ripalda (1824), texto que abordó los preceptos básicos de la religión: obligaciones del buen cristiano, diez mandamientos, Padre Nuestro, Ave María, incluso a través de imágenes muestra cuáles eran las obras de misericordia; el otro es el *Catecismo histórico*, por el abate Fleury (1884), que abordó toda la historia de la religión y la fe cristiana, desde la creación del mundo, pasando por el diluvio, Egipto, la Ley escrita, Israel, Babilonia, los judíos, los profetas, la natividad, los apóstoles, Jesucristo, la fundación de la Iglesia, y al final enseña a persignarse a todos los alumnos.<sup>1</sup>

Pasando al último de los catecismos que formaron parte del programa de enseñanza para el Estado de Querétaro en 1833, se incluyó el *Catecismo político*<sup>2</sup> que realizó el Congreso

<sup>1</sup> Sobre el mismo catecismo se puede rastrear su uso desde el siglo XVIII cuando Pedro de la Rosa, editor poblano, obtuvo permiso para editarlo en la Nueva España. Al respecto se puede leer el artículo de María Adelina Arredondo López “El catecismo de Ripalda”, en *Diccionario de la educación en México* ([http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_1.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_1.htm)).

<sup>2</sup> *Catecismo político que en cumplimiento del artículo 260 de la Constitución del Estado de Querétaro ha dispuesto y aprobado su honorable Congreso para la enseñanza de la juventud en las escuelas de primeras letras*. Archivo Histórico del Estado de Querétaro (AHEQ), Fondo del Poder Ejecutivo, año 1833, caja 3.

para la enseñanza en las escuelas de primeras letras. Dicho texto abordó la forma en la que estaba constituida la sociedad, los derechos y obligaciones que le correspondían a cada individuo, también mencionó qué eran las leyes y cuáles debían regir la convivencia dentro de la sociedad, apuntó los tres poderes en los que se dividió el gobierno y, por supuesto, hizo un señalamiento de las ventajas que tenía el sistema federal y la división de poderes para la sociedad y la consolidación de la nación; señaló también cuáles fueron las partes que componían a la nación, a la federación y al Estado de Querétaro.

En el *Decreto sobre la enseñanza en las escuelas del Estado* se observa cuál fue el método de instrucción y cómo se construyó, mediante los distintos materiales seleccionados, cuál sería la forma de enseñar y qué se enseñaría. Por un lado, se ordenó la enseñanza de la escritura, también dar lecciones de las operaciones básicas de aritmética, y no se olvidó la necesidad de enseñar los preceptos, conceptos e historia de la religión; el *Catecismo político* fue el resultado del esfuerzo por parte del gobierno del Estado por instruir a la población sobre la nueva forma de gobierno. Tal como parece, en ese primer momento se cubrieron los aspectos que mayor importancia tenían para la administración: educación elemental básica, religión y, por supuesto, cómo ser un buen ciudadano.

Para el caso de las escuelas de primeras letras de niñas se ordenó seguir en la medida de lo posible lo indicado anteriormente, haciendo una pequeña distinción ya que a las mujeres también debía enseñárseles lo propio de su sexo. Asimismo en el decreto se dictó la obligatoriedad de los certámenes públicos de primeras letras, ¿cuál fue su finalidad?, que cada año se examinara y calificara el adelanto de los niños y niñas que asistieran a las escuelas, y también evaluar a las maestras y maestros, ya que de esos resultados dependía su recontractación.

Es deficiente analizar exclusivamente la cultura escolar a través de la legislación del proyecto educativo y de la descripción de sus métodos en el Estado de Querétaro, sin embargo, al mismo tiempo se trata de un elemento importante al acercamiento de la reconstrucción de la misma, puesto que la cultura existente al interior de las escuelas de primeras letras estuvo determinada y condicionada, o al menos eso se esperó, por el proyecto de instrucción que en buena parte del siglo XIX tuvo las mismas herramientas teóricas que el proyecto de instrucción anterior a la Independencia.

## **Cultura escolar en de las instituciones de primeras letras en Querétaro**

Iniciando el año de 1833 el estado de las escuelas en la capital de Querétaro fue el siguiente: en un informe que se realizó en el mes de febrero se mencionó la existencia de 25 escuelas

de primeras letras.<sup>3</sup> Se puede observar que diez de ellas eran exclusivamente para niños, mientras que solo a dos asistían únicamente niñas, y el resto de las escuelas eran mixtas. La asistencia a las escuelas de primeras letras de niños fue considerablemente mayor a comparación de la asistencia de niñas, por ejemplo: la suma total de niños que asistió a la escuela en febrero de 1833 era de 628 y la cantidad de niñas que asistió en ese mismo periodo fue de 236.

Tabla 1.

DISTRITO DE QUERÉTARO

Estado que manifiesta los lugares donde actualmente hay escuelas de primeras letras, nombre de los preceptores que les sirven, fondo de que se les paga y cantidad de alumnos que tenían a su cargo en el último trimestre del año presente.

CALLES	PRECEPTORES	FONDO DE QUE SE LES PAGA	ALUMNOS	
			HOMBRES	MUJERES
ACADEMIA	C. José Ma. Vázquez	Por el de San Francisco		
...	C. Mariano Mireles	Por la testamentaria de la Se. Vergara	250	
CALLE DE LAS REJAS	Da. Guadalupe Mendoza	Por la Cofradía del Cordón	0	55
...	C. Vicente Domínguez	Por el Padre de los Niños	20	0
DE GUADALUPE	C. Domingo Mireles		19	0
1a DE ANTONIO	Da. Josefa Barcenás		43	0
DEL HOSPITAL	C. Je Ma. Gálvez		8	12
DEL CARMEN	C. Je. Ma. Fernan		80	0
...	Da. Josefa Romero		12	26
1a DE SAN FELIPE	C. Jacinto Monroy		6	8
DEL MOLINO	Da. Ignacia Torres		10	2
DE LAS MARAVILLAS	C. Ángel Rosas		4	21
DE LAS CRUZ	C. Luis Ruíz		39	0
DEL LOBO	C. José Ma. Morales		36	0
DEL MIJICANO	C. Tiburcio Burgos		21	1
DE LAS FUENTES	Da. Ventura Alegria		20	0
DEL CHERIMOLLO	Da. Trinidad Naveda		8	12
...	Da. Josefa Rodríguez		2	6
DEL CALVARIO	Da. Ana Ortíz		6	8
DE MORALES	C. Je. Ma. Cardenas		3	4
DEL CALVARIO	C. Je. Ma. Salinas		10	4
DE CORNELIO	C. Mariano Poradas		6	2
PLAZA DEL CERRITO	C. Zeferino Luna		10	0
CALLEJÓN DE LAS MA	Da. Florencia Servín		15	0
COLEGIO DE CARMEL	Una religiosa	Para este pago están gravados los fondos de esta ciudad a favor de este establecimiento	0	75
TOTAL:			628	236

Querétaro, febrero de 1833

Fuente: Elaboración propia del cuadro con información obtenida en el AHEQ, Fondo Poder Ejecutivo, año 1833, caja 9.

La información anterior permite establecer que para el año de 1833 hubo un desconocimiento sobre los fondos que hacían funcionar las escuelas. De las 25 escuelas que

<sup>3</sup> Estado que manifiesta los lugares donde actualmente hay escuelas de primeras letras... AHEQ, Fondo del Poder Ejecutivo, año 1833, caja 9.

había en la capital, solo se tiene conocimiento de dónde provenían los recursos con que se sostenían cinco de ellas y la ubicación de cuatro es desconocida, lo que sugiere que el conocimiento que tenía el gobierno sobre el estado en que se encontraba el ramo de la instrucción en el periodo estuvo desdibujado e incompleto.

Para el mes de abril del mismo año, tan solo dos meses después de la publicación del reporte anterior, se observa la existencia del mismo número de escuelas, se encontraron los mismos 25 establecimientos, pero hubo una disminución de asistencia de los alumnos, tanto de niños como de niñas. En el caso de los niños, para el mes de abril solo asistieron 600 en total, mientras que el número de niñas disminuyó a 192. Si la asistencia de las niñas ya era considerablemente menor en el mes de febrero, dos meses después fue de 44 alumnas menos, como se puede observar en la Tabla 2.

Las dotaciones mensuales de las escuelas se mantuvieron iguales. A dos de ellas se le aumentó la dotación: la escuela que estaba situada en la calle del Carmen pasó de tener una dotación de 14 pesos a, dos meses después, una dotación de 35 pesos.

Tabla 2.

## MUNICIPALIDAD DE QUERÉTARO

Estado que manifiesta las calles donde actualmente hay escuelas de primeras letras, nombres de los preceptores que las sirven y número de alumnos que tenían a su cargo en el primer tercio del presente año.

CALLES	PRECEPTORES	FONDO DE QUE SE LES PAGA	ALUMNOS	
			HOMBRES	MUJERES
ACADEMIA	C. José Ma. Vázquez	Por el de la V.F. de San Francisco		0
...	C. Mariano Mireles	Por la testamentaria de la Se. Vergara	219	0
CALLE DE LA MEJA	Da. Guadalupe Mendoza	Por la Cofradía del Cordón	0	11
...	C. Vicente Domínguez	Por el Padre de los Niños	20	0
DE LA BAJADA DE GUADALUPE	C. Domingo Mireles		19	0
PRIMERA DE SAN ANTONIO	Da. Josefa Barcenás		8	12
DEL HOSPITAL	C. José María Gálvez		50	0
DE LA PUERTA FALSA DEL CARI	Da. Manuela Fernández		80	0
DE LA MISMA	Da. Josefa Romero		12	26
PRIMERA DE SAN FELIPE	C. Jacinto Monroy		6	8
DEL MOLINO	Da. Ignacia Torres		10	2
DE LAS MARAVILLAS	C. Ángel Rosas		4	21
DE LAS CRUZ	C. Luis Ruíz		35	0
DEL LOBO	C. José Ma. Morales		36	0
DEL MIJICANO	C. Tiburcio Burgos		21	1
DE LAS FUENTES	Da. Ventura Alegría		20	0
DEL CHERIMOLLO	Da. Trinidad Naveda		8	12
...	Da. Josefa Rodríguez		2	6
DEL CALVARIO	Da. Ana Ortiz		6	8
DE MORALES	C. Je. Ma. Cardenas		3	4
DEL CALVARIO	C. Je. Ma. Salinas		10	4
DE CORNELIO	C. Mariano Poradas		6	2
PLAZA DEL CERRITO	C. Zeferino Luna		10	0
CALLEJÓN DE LAS MA...	Da. Florencia Servín		15	0
COLEGIO DE CARMELITAS	Una religiosa		0	75
		TOTAL:	600	192

Querétaro, abril 25 de 1833

Fuente: Elaboración propia con información obtenida en AHEQ, Fondo Poder Ejecutivo, año 1833, caja 9.

Por otro lado, otras escuelas que también sufrieron modificaciones en sus dotaciones fueron la escuela ubicada en la calle de Guadalupe, cuya dote pasó de ser de 39 pesos a 8 pesos dos meses después, y la escuela ubicada en la calle Del Molino pasó de tener una dotación mensual de 8 pesos a tener una de 4 pesos. Aunque los cambios en las dotaciones no fueron muy evidentes, sí hubo cambios que señalan la disminución y no el aumento de los recursos para ciertas escuelas.

La escuela gratuita de primeras letras funcionó en la ciudad de Querétaro desde su fundación a finales del siglo XVIII, no obstante, han quedado pocos datos de su actividad. Su permanencia se debió a que no estaba conectada al aparato gubernamental, sino a una fundación que la sostenía con sus propios recursos (Jiménez et al., 2019, p. 61). Lo anterior se termina de comprender si se toma en cuenta que la documentación del Archivo Histórico del Estado muestra que de las escuelas de las que sí se conocen los fondos con las que se sostenían solo una era pagada con los fondos de la ciudad: la escuela del Colegio de Carmelitas, las demás fueron pagadas con fondos particulares. Lo anterior es importante e interesante de observar porque el hecho de que los fondos no fueron suministrados por la ciudad permitió que el estado de las escuelas de forma general no se viera directamente afectado por los vaivenes económicos y las finanzas del gobierno, pero también señala algo importante y es que para el año de 1833 no se había logrado, aún a pesar del discurso, que el Estado asumiera el control de la instrucción. Al dejar la instrucción en manos de particulares se dejó la puerta abierta para que los métodos no fueran uniformes y estuvo implícito el hecho de que las ideas del Estado, así como la obligación que habían asumido en la ley de establecer la instrucción, no llegaron a la realidad práctica escolar.

Para el año de 1849 se realizó un registro del estado de las escuelas de primeras letras en la ciudad de Querétaro<sup>4</sup> y el número de escuelas gratuitas disminuyó considerablemente. Solo se obtuvo registro de siete escuelas; estas estaban en las calles de Academia, San Felipe de Jesús, así como en la Parroquia de Santiago, Parroquia de la Divina Pastora, en la Fábrica de Tabacos, una no identificada, y la última en la cofradía del Cordón.

El número total de niñas que asistían a las escuelas gratuitas era de 1,189, mientras que el de niños era de 373. A diferencia de la información que nos brindan los recursos anteriores, la Tabla 3 muestra que había menos escuelas de primeras letras en 1849 y que la cantidad de niños que asistieron disminuyó considerablemente respecto a la década de 1830, mientras que la asistencia de las niñas aumentó sustancialmente.

---

<sup>4</sup> *Escuelas de primeras letras de la Ciudad de Querétaro*, AHEQ, Fondo del Poder Ejecutivo, Año: 1849, caja 3.

Tabla 3.

## ESCUELAS DE PRIMERAS LETRAS DE LA CIUDAD DE QUERÉTARO, 1849

ESCUELAS	LOCALIDAD	PRECEPTOS	NIÑAS	NIÑOS	MÉTODO	FONDO DEL QUE SE PAGA AL PRECEPTOR
GRATUITAS	ACADEMIA	Mariano Mesa	345	0	Antiguo	Tercer Orden de Nuestro Padre San Francisco
	SAN FELIPE DE JESÚS	Francisco Villaseñor	281	0	Lancasteriano	Compañía Lancasteriana
	PARROQUIA DE SANTIAGO	José ma. Sandoval	216	0	Id.	Id.
	ARROQUIA DE LA DIVINA PASTOR	Antonio Altamirano	54	0	Id.	Id.
	FÁBRICA DE TABACOS	Mariano Vázquez	293	0	Id.	Por la renta del tabaco
	ID. ID.	Da. Soledad Guati	0	266	Id.	Id.
	DEL CORDÓN	Da. Trinidad Rendón	0	107	Id.	Tercer Orden de Nuestro Padre San Francisco
PARTICULARES	BARRIO DE SANTIAGO	José Ma. Rivera	26	0	Lancasteriano	Padres de los niños
	BARRIO DE SAN FRANCISQUITO	Luis Ruiz	62	0	El común	Id.
	BARRIO DE SANTA ANA	Agustín Guevara	48	0	Lancasteriano	Id.
	BARRO DE SANTIAGO	Da. Ramona Bustillos	6	14	El común	Id.
TOTAL:			1331	387		

*Fuente:* Elaboración propia del cuadro con información tomada de Juan Ricardo Jiménez Gómez y Ricardo Ugalde Ramírez, *La escuela de primera letras en Querétaro en el siglo XIX*, AHEQ, Fondo del Poder Ejecutivo, año 1846, caja 3.

Para el año de 1849 el número de escuelas decreció considerablemente y los niños que asistían también. A casi treinta años de la independencia, en el Estado de Querétaro el panorama en el que se encontraban las escuelas no había mejorado sustancialmente, incluso se podría pensar, bajo la premisa de la disminución del número de escuelas abiertas y de la asistencia de los niños, que la instrucción seguía siendo solo un proyecto en el que la concurrencia fue inconsistente.

Un elemento interesante en el panorama de la cultura escolar en el estado fue la continuidad de las prácticas de instrucción. Si bien es cierto que a partir de la implementación de la Diputación Provincial de Querétaro en 1822 se señaló la necesidad de abrir más establecimientos de primeras letras, también es correcto afirmar que muchas de las escuelas que operaban durante el periodo habían sido creadas y ejecutaban sus tareas desde antes de la Independencia. Tal es el caso de la escuela localizada en la calle Academia, creada en 1804 y patrocinada por los vecinos principales de la región, o la de escuela de primeras letras para niñas creada por el Colegio de Carmelitas (aunque no pública), que abrió en 1802.

...el cronista queretano Argomaniz refiere que el 26 de noviembre de 1813 se abrió provisionalmente una escuela gratuita para niñas a expensas de la Cofradía del Cordón en la casa de doña Mariana Farías, quien fue nombrada la maestra principal de dicha escuela [Suárez y Jiménez, 2019, p. 62].



Pero si tomamos en cuenta que la escuela seguía existiendo para los años de 1833 y 1834 podemos concluir que su existencia no se dio, como se pensó al principio, “de forma provisional”, y nos deja acercarnos al esclarecimiento de los espacios escolares como espacios que fueron adaptados y no creados para las actividades de instrucción, pues en el caso de la escuela mencionada, dotada por fondos de la Cofradía del Cordón, fue en una casa donde se estableció.

## Cultura escolar en otros Departamentos de Querétaro

Tabla 4.

Estado que manifiesta lugares donde hay escuelas, preceptores, fondos con que se les paga y número de alumnos que tienen

LUGAR	PRECEPTORES	FONDO CON QUE SE LES PAGA	HOMBRES	MUJERES
EN LA CAPITAL	Nestor Cero	Fondos mismos	109	26
EN S. PABLO	Manuel Bocanegra	Pr. Los vecinos	36	16
MISIÓN DE PALMAS	Fray Vicente Velázquez	Sin paga	22	26
TOCOMANEJO	Mariano Ramírez	Fondos mismos	41	26
HACIENDA ESPERANZA	Fran Zalarar	La hacienda	30	26
EL COYOTE	Ignacio Campos	Id	21	14
DEL BLANCO	Toribio Rangel	Id	21	9
CRALERAS	Juan Otero	Id	11	7
VICENTE	Antonio Zoto	Id	20	4
PEÑAMILLER	Esteban Pérez	Fondos mismos	57	12
ESMAMADA	Quintero Herrera	Por los vecinos	9	7
ENENITOS	Ponciano Trejo	Por id	7	3
ÁNGEL	Francisco Pérez	Por id	7	2
RÍO BLANCO	Ignacio Torres	Por id	18	2
TOTAL:			409	180

En la Tabla 4 se manifiestan las escuelas de primeras letras del Departamento de Tolimán en 1836. Señala catorce escuelas de primeras letras que, igual que las de la capital, fueron pagadas a través de fondos personales o colectivos, en este caso, observar la tabla nos lleva a plantear que al menos dos escuelas fueron sostenidas por los vecinos, una por la hacienda Esperanza y varias más por los fondos de los mismos (fondos de la prefectura de Tolimán), mientras que del resto de las escuelas no se conoce quién proporcionó los recursos. La Tabla 4 también nos permite conocer otros datos sobre la instrucción en Querétaro, por ejemplo, que en el Departamento de Tolimán la instrucción que se ofrecía abarcaba contar, escribir, cantar y conocer las sílabas, tanto para los niños como para las niñas.

También se muestra que en 1836 asistían a la escuela 409 niños, mientras que la cantidad de niñas era muy inferior, tan solo 180. Todas las escuelas eran mixtas, es decir, asistían a ellas niños y niñas, y en este caso todos los preceptores eran hombres.<sup>5</sup>

En la prefectura de San Juan del Río el registro que se tiene es más general y es sobre una escuela gratuita en septiembre de 1834; las clases se dividieron en dos: de leer y de escribir. El método para instruir fue organizado en etapas. En la lectura fue por el silabario en primer lugar, en segunda instancia a través del libro y, como tercer punto, mediante el libro y la carta. Por otro lado, el método de instrucción para escribir fue con tres clases: la 1ª y 2ª eran para alumnas y alumnos que ya sabían escribir y la 3ª clase comenzaba con instrucción en aritmética. En el caso de esta escuela, de la que se desconoce el nombre (la fuente no lo da), el total de estudiantes que asistían era de 247, cifra alta si se considera que los datos son únicamente de una escuela.

Hay una gran escasez de datos acerca de las características materiales del edificio y mobiliario de las escuelas públicas de primeras letras ya que la mayoría de los datos encontrados comienzan a finales del siglo XIX, pero sin duda también es de suma importancia no dejar escapar estos elementos que, más allá de las cifras, nos acercan de forma contundente a las prácticas escolares. Una de las mejores descripciones aparece en un inventario general realizado en el año 1854 en la municipalidad de San Juan del Río,<sup>6</sup> que menciona una mesa de madera como parte del mobiliario, con dos cajoneras y un balastrado de tabla recostada que era el bufete del director de la escuela; también se menciona que había dos cómodas con chapa, mientras que para que hicieran uso los alumnos se contaba con veinte mesas y sus respectivos bancos, y a modo de pizarrón se tenía un bastidor con tres divisiones en el que se colocaban muestras y tableros destinados a la instrucción.

En el mismo documento fuente se encontró también el inventario realizado a otras escuelas, que coincidió de forma general con los materiales anteriores, por ejemplo, en la escuela del barrio de San Isidro se mencionó que se tenía un reloj de sala que no servía, una cómoda vieja y una campanilla. En la escuela de la Purísima Concepción se precisó que la propiedad fue particular, con una plataforma en la que se colocó el escritorio del preceptor, y que en la mesa de los niños se ponían tinteros de plomo; esta escuela destaca porque se registraron seis telégrafos en perfecto funcionamiento y dos más que no funcionaban.

En la misma tabla se señala que el método utilizado fue el lancasteriano, que necesitó de grandes salones en los que se acomodaban las bancas y mesas de los alumnos una tras otra frente a la plataforma del maestro. Sobre el método lancasteriano, Dorothy

<sup>5</sup> AHEQ, Fondo del Poder Ejecutivo, año 1833, "Estado que manifiesta los lugares donde hay escuelas de primeras letras", 31 de diciembre de 1836.

<sup>6</sup> AHEQ, Fondo del Poder Ejecutivo, año 1854, caja 5, "Inventario general".

Tanck de Estrada señala que los alumnos eran divididos en pequeños grupos de diez; cada grupo recibía la instrucción de un monitor o instructor, que era un niño de más edad y más capacidad, previamente preparado por el director de la escuela (Tanck, 1973, p. 495). La escuela de San Juan del Río en 1854 fue una escuela lancasteriana, por los materiales que se describen y por el método utilizado. Había 20 mesas para los alumnos y un bastidor enfrente de las mismas a modo de pizarrón, lo que implicó que los alumnos tuvieron que estar localizados alrededor del mismo, posiblemente colocando las mesas unas detrás de otras.

No se precisa si las 20 mesas eran divididas dependiendo del grupo en el que se estuviera o si había una división de grupos que tenía que ver con los avances y conocimientos de cada alumno, pero el método lancasteriano hacía que los niños y niñas (dependiendo de si se trataba de una escuela para niñas exclusivamente o una escuela para niños) tomaran clase en un solo lugar, ya que al mismo tiempo aprendían lectura, escritura, aritmética y la doctrina religiosa y política. El hecho de que solo se tenga registro de un bastidor a modo de pizarrón y el conocimiento de que la instrucción lancasteriana tenía como uno de sus objetivos enseñar a la mayor cantidad de niños posible en tiempos más cortos lleva a señalar que, en efecto, se trató de una clase en la que las 20 mesas eran utilizadas y en la que los más avanzados funcionaban de monitores y enseñaban a cada grupo.

El método lancasteriano fue tan reconocido que de 1842 a 1845 que la Compañía Lancasteriana obtuvo la Dirección de Instrucción Primaria de toda la República mexicana y se fomentó cada vez más el sistema de enseñanza mutua, lo que quiere decir que para finales de la primera mitad del siglo XIX en efecto ya se había logrado tener un mayor control por parte del Estado en tanto los temas de instrucción, que apuntaban a hacerlo uniforme como se esperaba desde principios de la década de 1820.

Tabla 5.

RAMOS DE ENSEÑANZA Y AUTORES EN SAN JUAN DEL RÍO, 1848 IO, 1848								
ORTOLOGÍA	CALIGRAFÍA	ARITMÉTICA	DOCTRINA	GRAMÁTICA	CARTILLA SOCIAL	MORAL Y URBANIDAD	DIBUJO	COSTURA
Chousal	Torio	Galván	Ripalda	Hernández y Quiroz	Catecismo del estado	Glaván Blanchón	Sin autor	Sin autor
Rocandio	Rocandio	Rocandio	Fleuri		Cortina			
Sicilia	Iturriate							
Borja	Borja							
Academia española								

Fuente: Cuadro realizado con información de

Juan Ricardo Jiménez Gómez y Ricardo Ugalde Ramírez, La escuela de primera letras en Querétaro en el siglo XIX, AHQ, Fondo del Poder Ejecutivo, año 1848, caja 4.

La Tabla 5 muestra los ramos de la enseñanza, así como a sus autores, cuyos textos fueron utilizados en San Juan del Río para el año de 1848. A partir de la tabla menciona-

da se puede observar que la instrucción estuvo dividida en nueve grupos, el primero de ellos fue la Ortología, parte de la Gramática que establece las normas de pronunciación correcta de los sonidos.

A través del rastreo realizado en varios periódicos de la época se observó que para el año de 1848 aparecía en varios números el nombre de Mariano José Sicilia y, de esa forma, se encontró que publicó un libro titulado *Lecciones elementales de ortología y prosodia en que por primera vez se determinan y demuestran analíticamente los principios y reglas de la pronunciación y del acento de la lengua castellana*, publicado en 1832 por una imprenta de Madrid, cinco años antes fue publicado en Francia. El libro señala las reglas propuestas por el autor para determinar la modulación prosódica de las palabras que ayudan a comprender en qué parte de las mismas hay acentuación. En el prólogo, el autor menciona que las lecciones del libro están pensadas para ser enseñadas en las escuelas de primeras letras, así que las ha cuidado de generalizaciones, además, de incluir ejemplos para que la instrucción sea más clara.

*Las lecciones* de Mariano José Sicilia tienen estructura de catecismo, de diálogo como lo llamó el autor, a modo de pregunta estableció desde el principio "¿Qué es la ortología? ¿Qué es la pronunciación? ¿Qué cosas se deben atender en la pronunciación? ¿En qué se distinguen la ortografía, la ortología y la prosodia?". También analizó los elementos de las palabras, los sonidos, las combinaciones de sonidos, los elementos de la pronunciación. La tercera lección fue sobre el alfabeto en general, los signos, las letras y los sonidos de estos; la cuarta lección fue sobre el alfabeto castellano y se mostró a través de una tabla el abecedario, sin que se incluyeran ni la q ni la x. El libro de *Las lecciones* es la combinación de un catecismo con interesantes cuadros para ilustrar –visualmente– los sonidos y la pronunciación de algunas letras y combinación de las mismas. Es interesante que se encuentre registro de que el método y las lecciones fueron utilizados en una escuela de San Juan del Río de Querétaro, porque permite aseverar que, aunque en el discurso se trató de alejar los intereses y rumbos de México como país independizado de los intereses de España como antigua monarquía, en temas de instrucción los caminos estuvieron estrechamente relacionados.

En 1820 Luis Octaviano Chousal informó al Ayuntamiento de México que usaba en su escuela el método de enseñanza mutua combinando el sistema de J. Lancaster y del doctor Bell.<sup>7</sup> Sobre su aportación a la ortología no fue posible encontrar más que el título, su aportación fue *Lecciones de la parte teórica de ortología, para instrucción de los discípulos del bachiller*, por D. Luis Octaviano Chousal en el año de 1843; aún sin poder tener acceso

<sup>7</sup> Nota a pie de página en José Félix García Benavente, "La escuela Lancasteriana en México y en América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la Iglesia", en *Boletín Virtual*, vols. 4-7, julio, 2015, p. 55.

a la lectura de las lecciones, su informe enviado al Ayuntamiento lleva a pensar que su método tiene que ver con la combinación de métodos entre *Principios de la ortología y métrica de la lengua castellana* de Andrés Bell de 1844 y la propuesta de J. Lancaster. Los principios de Bell abarcan los sonidos elementales de sílabas, vocales y consonantes, abarca los acentos y la cantidad de ellos y, como su título lo indica, también incluye el arte de la métrica, que se refiere a las pausas y ritmos de los acentos.

Otro texto que fue posible rastrear es el de Bernardo Borjas y Tarriso (que en la tabla solo se encuentra titulado “Borja”) *Formas de letras o varios caracteres que dibuja y escribe Bernardo de Borjas a la edad de quince años*; es un manuscrito escrito en Madrid entre los años de 1792 y 1796. El manuscrito se estructura en tres partes: letras dibujadas con pluma, traducciones de versos y prosas en diferentes caligrafías y certificados académicos. Se puede destacar del escrito que, a diferencia de los textos anteriores, no necesariamente fue escrito con el fin de instruir –porque a diferencia de los catecismos o herramientas mencionadas que fueron creadas con el fin de instruir a través de la memorización y las normas, este manuscrito no contiene ninguna instrucción, es una exposición visual–, pero destacó y fue muy reconocido por la calidad caligráfica para la época, tal fue la condición que a mediados del siglo XIX se usaba como ejemplo en las clases de caligrafía en Querétaro.

D. Diego Narciso Herranz y Quirós fue profesor de primera educación y editó el libro titulado *Compendio mayor de gramática castellana para uso de los niños que concurren a las escuelas. Dispuesto en diálogo para la mejor instrucción de la juventud*,<sup>8</sup> publicado en Madrid en el año de 1831 y mencionado en la Tabla 5; es a modo de catecismo y comienza respondiendo preguntas como qué es la gramática, en qué partes se divide, y hace un análisis profundo sobre cada una de sus partes: analogía, sintaxis, prosodia y ortografía; en cada una de las partes muestra una importante cantidad de ejemplos.

Hay correspondencia en el Archivo Histórico de San Juan del Río que permite tener otra perspectiva del proceso de instrucción, en ella se menciona que para el año de 1830 la gente que tenía conocimientos de escritura y lectura conseguía empleo en el gobierno o haciendas. Se menciona que se trataba de gente valorada, más en un lugar en el que predominaba el analfabetismo,<sup>9</sup> y que, de la misma forma en que se había mencionado anteriormente, los ciudadanos se mostraban dispuestos a participar en la solución del problema de instrucción, esto a partir de que el 14 de septiembre de 1830 llegó al Cabildo correspondencia de un individuo en la que solicitaba el permiso para establecer una

<sup>8</sup> Diego Narciso Herranz, *Compendio mayor de gramática castellana para el uso de los niños que concurren a las escuelas. Dispuesto en forma de diálogo para la mejor instrucción de la juventud*, Madrid, 1831.

<sup>9</sup> Archivo Histórico de San Juan del Río (AHSJR), Fondo Documental Cabildo, años 1828–1833, caja 2.

escuela de primeras letras de enseñanza pública en el Barrio de San Isidro.<sup>10</sup> Además, después fueron los mismos ciudadanos del mismo barrio quienes solicitaron establecer una escuela de primeras letras. El objetivo se cumplió y el Cabildo firmó los permisos para establecer la escuela.

Referente al proceso para elegir al preceptor de primeras letras en Querétaro, este se puede conocer a través de ciertas capitulaciones del Archivo Histórico de San del Río en donde se observa: "A principios del mes de febrero, los capitulares procedieron a la elección del preceptor con arreglo a sus conciencias y tomada la votación por cédulas";<sup>11</sup> en esa votación salió electo el ciudadano Ignacio Díaz. La capitulación dice que la elección debía hacerse "con arreglo a sus conciencias" (de los capitulares), es decir, sin salirse del proyecto y discurso de instrucción que buscaba que los preceptores fueran algún tipo de buen modelo de ciudadano para que los niños y niñas siguieran sus pasos.

Todavía en la década de 1830 el trabajo de preceptores, como se puede observar en las tablas, estaba dominado por la presencia de hombres, eran pocas las mujeres que se dedicaban al oficio, aunque con el tiempo cada vez fue más fuerte su presencia como maestras de primeras letras. Se conoce que el trabajo de preceptor era codiciado y se debería mencionar porque no necesaria y exclusivamente fueron únicamente los deseos por instruir los que hicieron que se realizaran solicitudes para el establecimiento de escuelas. En enero de 1831 llegaron al Cabildo de San Juan del Río cuatro solicitudes más<sup>12</sup> que mandaron reunirse "con las anteriores", es decir, había un abanico de opciones para decidir quién sería el preceptor.

El ciudadano Ignacio Díaz escribió al Ayuntamiento sobre los utensilios que necesitaba para la cómoda instrucción de los niños y señaló que los niños estaban inmersos en costumbres corregibles, así que le pidió al Ayuntamiento que le indicara qué castigos podían ser aplicados. La respuesta del Cabildo fue pedir que el preceptor precisara a qué costumbres corregibles se refería.

El tema de los fondos nuevamente resulta estar al centro de la discusión de instrucción, porque el Cabildo le dio como una tarea fundamental al preceptor que se encargara de invitar a los padres de los niños que tuvieran alguna proporción para que fueran ellos quienes se encargaran de comprarles las cartillas y silabarios, ya que en la sesión ordinaria se había llegado a la conclusión de que se incluirían en el gasto del Cabildo únicamente los materiales de los niños más pobres.<sup>13</sup> Incluso en las escuelas que estaban a cargo del Cabildo, la financiación por parte de padres o vecinos de las escuelas siempre fue im-

<sup>10</sup> AHSJR, Fondo Documental Cabildo, años 1828-1833, caja 2.

<sup>11</sup> AHSJR, Fondo Documental Cabildo, años 1828-1833, caja 2.

<sup>12</sup> AHSJR, Fondo Documental Cabildo, años 1828-1833, caja 2.

<sup>13</sup> AHSJR, Fondo Documental Cabildo, años 1828-1833, caja 2.

portante como un medio de subsanar los hoyos que dejaban los escasos presupuestos dedicados al ramo de instrucción, y es que en realidad había presupuestos, lo que ocurrió es que muchas veces fueron insuficientes para las necesidades que tenían los espacios escolarizados por el estado de abandono en que se encontraban.

Es muy importante no olvidar el marco histórico en el que se inscribe el presente artículo, porque determina en buena parte las actividades de instrucción. Por ejemplo, el 24 de abril de 1834 hay correspondencia que indica que la carestía había impactado en la economía de la población y que, a través de una presentación de los preceptores (ciudadanos Mariano Mireles y Lorenzo Burgos) de la escuela gratuita, permite conocer que el sueldo destinado a los mismos no les permitía subsistir. Respecto al marco histórico social, lo que ocurría a nivel local y nacional siempre estuvo directamente relacionado con las condiciones en las que se encontraron las escuelas de primeras letras.

La crisis económica fue tal que el 23 de octubre de 1837 (más de tres años después de que el preceptor Mariano Mireles le comunicó al Ayuntamiento que los sueldos no le alcanzaban para subsistir) se encuentra otra correspondencia en la que Mireles le suplicó al Ayuntamiento que se le abonara aunque fuera la mitad de lo que se le estaba debiendo de sueldos para cubrir varias de sus deudas y remediar sus necesidades,<sup>14</sup> pero la respuesta del Ayuntamiento fue que, con pesar y con mucha mortificación, no podían realizar ningún abono al preceptor porque no habían tenido ingresos. Fue una situación constante durante las décadas de 1830 y 1840 la comunicación entre los preceptores y el Ayuntamiento en la que los primeros piden el pago de sus sueldos vencidos.

En el pueblo de Tequisquiapan, que formó parte de la prefectura de San Juan del Río, la Compañía Lancasteriana se instaló desde 1844 y para 1845 el problema de los fondos con que se pagaba la escuela era muy parecido a lo ocurrido en la Villa de San Juan del Río.

Para el año de 1850 había en San Juan del Río 5,000 niños en edad escolar y existían seis escuelas, en San Juan Bautista, San Isidro, Purísima, así como las escuelas del ciudadano Loreto Ángeles, de doña Josefa Ruíz y del Beaterio, en las que se atendía a 402 alumnos: 261 niños y 141 niñas. Si consideramos que en edad escolar había 5,000 niños y niñas, la cantidad de 402 se vuelve considerablemente baja y permite establecer que el proyecto de instrucción aún estaba muy lejos de ser consolidado, lo que se repitió en la segunda mitad del siglo XIX.

Para el año de 1854, en la Villa de Cadereyta se tiene registro de los programas y libros de las asignaturas que fueron impartidas en los establecimientos de primeras letras. Las asignaturas fueron: Lectura, Escritura, Artimética, Dogmas e Historia Sagrada. No se nota, al menos en los primeros años después de que termina el periodo de análisis, un

---

<sup>14</sup> AHSJR, Fondo Documental Cabildo, años 1828-1833, caja 2.

cambio sustancial, pues los programas de enseñanza son los mismos, siguen teniendo los mismos recursos. De igual forma, los establecimientos de primeras letras de los que se tuvo noticia recibían clases según los principios del sistema mutuo y simultáneo, también llamado sistema lancasteriano.

Tabla 6.

<b>Noticia del programa de enseñanza y libros de asignaturas, en los establecimientos de primeras letras de ambos</b>	
<b>LECTURA</b>	Libros segundo y tercero y cárteles dispuestos para las ocho clases según sistema mutuo y simultáneo Lancaster.
<b>ESCRITURA</b>	Por el autor D. Torcuato Torio de la Riva
<b>ARITMÉTICA</b>	Por el catecismo comercial dispuesto por D. José de Orcullu
<b>DOGMAS</b>	Por el catecismo del padre Ripalda
<b>HISTORIA SAGRADA</b>	Por abad Fleuri

Villa de Cadereyta, febrero 23 de 1854, Tomás Gómez Llata.

*Fuente:* Cuadro propio realizado con información de AHQ, Fondo del Poder Ejecutivo, año 1854, caja 1.

Sin embargo, hay una diferencia importante en la información encontrada para la Villa de Cadereyta: la enseñanza de latín. De lo anterior se tienen noticias referentes al programa de enseñanza y los libros utilizados para la instrucción de la asignatura. La asignatura fue impartida a través de lecciones de memorización y estaba dividida en tres grupos conformados por el nivel de conocimiento de cada alumno: clase de menores, medianos y mayores, lo que se puede determinar porque se especifica que el método utilizado fue el de Lancaster.

Tabla 7.

<b>Noticia del programa de enseñanza y libros de asignatura en la cátedra de latinidad de esta villa</b>	
<b>LECCIONES DE MEMORIA</b>	Por Antonio Nebrija, explicación de oraciones latinas y sintaxis por Doctor Picaso y el índice de mitología que está en el 3º tomo de autores selectos.
<b>TRADUCCIONES EN MÍNIMOS Y MENORES</b>	El Epítome de Historia Sagrada, las fábulas de Fedro y las cartas familiares de Cicerón contenidas en el primer tomo de autores selectos
<b>TRADUCCIONES EN LA CLASE MEDIANOS</b>	Oraciones de Cicerón, cuatro églogas y dos libros de la Eneida de Virgilio contenidos en los tomos 2º y 3º de autores selectos
<b>TRADUCCIONES EN LA CLASE MAYORES</b>	La guerra calilnaria de Lalustio y los libros de la Eneida de Virgilio contenidos en los tomos 2º y 3º de autores selectos
Villa de Cadereyta, febrero 23 de 1854, Tomás Gómez de Llata	

*Fuente:* Cuadro realizado con información de AHQ, Fondo del Poder Ejecutivo, año 1854, caja 1.



Las lecciones de memoria consistían en la explicación de las oraciones latinas, así como las reglas y principios para combinar las palabras a través del tomo número 3 de *Autores selectos* y el *Índice de mitología*. Los libros y recursos utilizados en cada clase dependían del nivel de la misma, en el caso de la traducción de menores utilizaban el *Epítome de historia sagrada*, las *Fábulas* de Fedro y las *Cartas familiares* de Cicerón. Para la clase de medianos se utilizaban las *Oraciones* de Cicerón y *La Eneida* de Virgilio. La clase de mayores también utilizaba *La Eneida* de Virgilio y el tomo sobre *La conjuración de Catalina*, de Cayo Salustio. Es de suma importancia conocer que en 1854 se seguía enseñando latín, además de estar siendo enseñado no en el centro de Querétaro sino en una villa apartada, en la que se tenían los materiales en el idioma y de tradición clásica para impartir la cátedra, curso que no es mencionado en el programa de enseñanza de primeras letras en la Villa de Cadereyta.

Hasta el año de 1854 en la villa de Cadereyta no se habían obtenido datos sobre la enseñanza de latín. Las *Fábulas* de Fedro fueron fábulas escritas para niños en las que se daba alguna moraleja. No parece extraño que hayan sido utilizadas en la clase de menores, lo que una vez más reafirma que la enseñanza se daba a través de niveles jerarquizados en los que el material también se iba haciendo más “complejo” y “difícil”. En el caso de *La Eneida* de Virgilio, es una epopeya que glorifica al Imperio romano a través de explicar su origen míticamente, se trata de un relato más largo que cualquier fábula y que no tiene el formato de “ejemplificar algo”, no deja de manera clara una moraleja. Por otro lado, *La conjuración de Catalina* es una monografía histórica. Como se puede observar, no se trató de cualquier texto, la cátedra estaba constituida a partir de textos clásicos en latín.

## Conclusiones

Desde la primera Constitución del Estado y a través de varios discursos durante el periodo de interés, se puede observar la preocupación y los intentos realizados por consolidar el ramo de la instrucción de las escuelas de primeras letras, pero es necesario señalar que esa inquietud se vio reflejada durante todo el periodo, e incluso me atrevería a decir que en prácticamente todo el siglo XIX, así que, ¿qué nos puede decir lo expuesto anteriormente? Lo más claro es que no se logró consolidar el ramo, la insistencia y los intentos repetidos de un gobierno y de una sociedad preocupada por hacer de sus miembros hombres de conocimiento, curiosamente solo reflejan que la tarea no había podido lograrse.

Incluso conociendo lo anterior, debo matizar que había un claro interés de los padres de familia por educar a sus hijos, lo que se puede observar a través de que en muchas escuelas, los fondos por los que eran sostenidas eran capital de algún particular, o de los vecinos de la comunidad en donde estuviera establecida la escuela.

La asistencia de las niñas y los niños a las escuelas fue inconsistente, durante algunos años había mayor número de niños instruyéndose y años después la cantidad de las niñas había rebasado la cifra de los alumnos que, por otro lado, había descendido. Además, aunque en una correspondencia se alegó y presumió la existencia de 32 escuelas en la capital, un registro que se realizó prácticamente en los mismos años señaló que la cantidad de escuelas que había era mucho menor a 32. Puede ser que el registro del estado de escuelas existentes no hubiera sido realizado de forma correcta y por eso no se tuviera la misma información, o bien puede señalar un problema del gobierno para conocer el estado real de las escuelas existentes.

La instrucción en las escuelas de primeras letras en Querétaro fue en el periodo una instrucción enfocada en enseñar a escribir, a leer y conocer lo básico de aritmética. Se trató de escuelas que sobre todo fueron sostenidas con fondos personales o de los padres de familia quienes se vieron beneficiados con las escuelas al poder enviar a sus hijos.

Se puede concluir, por un lado, que las prácticas escolares en el periodo de estudio tuvieron continuidad con lo hecho en materia de instrucción antes de la Independencia; que al menos en el discurso, siempre existió una preocupación consistente por organizar el ramo de la instrucción; que si bien en buena parte del periodo de investigación no se creó un departamento dependiente del gobierno del Estado que se encargara de la organización de las actividades escolares, se trató de organizar la instrucción a través de los pocos registros que tenía la administración estatal, de la información y registro que realizaban los curatos y posteriormente los miembros de la Compañía Lancasteriana. El uso de catecismos en su mayoría, o textos escritos a manera de lecciones, permite interpretar que el objetivo siempre fue instruir de forma clara, rápida y a manera de adoctrinamiento, justo como se había hecho durante toda la colonia.

Es necesario aclarar que el presente artículo es solo una aproximación a la cultura escolar en Querétaro, mediante el análisis de ciertos elementos como la legislación y las herramientas a través de las cuales se instruyó, pero que tiene muy claro que la cultura escolar es un instrumento muy útil para acercarnos a las prácticas escolares y que puede ser analizada a partir de otros componentes.

## Referencias

- AHEQ [Archivo Histórico del Estado de Querétaro], Fondo del Poder Ejecutivo.  
AHSJR [Archivo Histórico de San Juan del Río], Fondo Documental Cabildo.  
Flcury (abate) (1884). *Catecismo histórico*. Imprenta y Litografía de Faustino Paluzie.  
Galván Rivera, M. (1853). *Catecismo de aritmética comercial teórica y práctica para el uso de la juventud*. Librería de Fortal de Mercaderes.

- García Ugarte, M. E. (1999). *Breve historia de Querétaro*. Fondo de Cultura Económica.
- Ripalda, J. (1824). *Catecismo y exposición breve de la doctrina cristiana*. Imprenta de Camazon.
- Staples, A. (2013). Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. En J. Z. Vázquez, D. Tanck de Estrada, A. Staples y F. Arce Gurza, *Ensayos sobre historia de la educación en México* (2a. ed.). El Colegio de México.
- Suárez Muñoz, M., y Jiménez Muñoz, J. R. (2019). *La ideología republicana en Querétaro, 1823-1835*. Instituto de Estudios Constitucionales.
- Tanck Estrada, D. (1973). Las escuelas Lancasterianas en la ciudad de México, 1822-1842. *Historia Mexicana*, 6(4), 494-513.
- Torío De la Riva, T. (1718). *El arte de escribir por reglas y con muestras*. Imprenta de la viuda de Don Joaquín Ibarra.



## El desarrollo del plan de Misiones Culturales en tres municipios de Chiapas, 1927

### The development of the Cultural Missions plan in three municipalities of Chiapas, 1927

Elvia Lizbeth Cortés López\*

#### Resumen

La llegada de las Misiones Culturales a tierras chiapanecas fue un poco tardía. La organización de Institutos de Acción Social en los municipios de Huixtla, San Cristóbal de las Casas y Tuxtla Gutiérrez, entre julio y octubre de 1927, resultó ser un evento que reunió no solo a profesores federales y estatales de la localidad y sus alrededores, sino también a alumnos y pobladores. Inscrito en un estudio de educación rural, este artículo desarrolla, mediante el análisis de los informes de trabajo que los misioneros enviaban a la SEP y que podemos consultar en el Fondo de dicha Secretaría del AGN, los nombres de los especialistas, cómo fue su labor, qué actividades realizaron, con qué materiales, quiénes participaron y los retos que enfrentaron en Chiapas, un territorio de características particulares, como su importante población indígena, su difícil geografía, el poder de los finqueros y la carencia de recursos.

**Palabras clave:** Chiapas, educación rural, magisterio, SEP, Misiones Culturales.

\* Académica en la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa. Doctora en Humanidades, Área de Historia por la UAM-Iztapalapa y actual académica en la misma institución. Miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), de la Asociación de Historiadores de las Ciencias y las Humanidades (HCH) y participante del Seminario de Historia de la Educación de la UAM-I. Ha participado en congresos y foros de discusión histórica. Cuenta con colaboraciones en revistas y libros especializados. Sus líneas de trabajo se concentran en la historia de la educación rural, especialmente de Chiapas, la profesionalización del magisterio de mediados del siglo XIX y los autores de libros escolares decimonónicos. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0915-0931>, correo electrónico: [lizkeun@gmail.com](mailto:lizkeun@gmail.com)

#### Cómo citar este artículo:

Cortés López, E. L. (2024). El desarrollo del plan de Misiones Culturales en tres municipios de Chiapas, 1927. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(23), 165-186. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i23.561>



## Abstract

*The arrival of the Cultural Missions in Chiapanecan land came a little late. Between July and October 1927, the organization of Social Action Institutes, situated in the municipalities of Huixtla, San Cristóbal de las Casas, and Tuxtla Gutiérrez, resulted to be an event that reunited not only local, state, and federal professors but also alumni and local citizens. Grounded in the study of rural education, through the analyze of work reports sent from missionaries to SEP –Secretariat of Public Education–, which can be consulted in the collection of said Secretariat in the AGN –General Archive of the Nation–, this article develops the names of specialists, their work experience, what activities they carried out, with what materials, who participated, and the challenges they faced in Chiapas, a territory with particular characteristics such as its significant indigenous population, its difficult geography, the power of the upper-class land owners, and the lack of resources.*

**Keywords:** *Chiapas, rural education, teaching staff, SEP, Cultural Missions.*

## Introducción

En la historiografía de la educación mexicana mucho se ha hablado del gran impulso que se le dio durante la época posrevolucionaria, siendo la de tipo rural el sistema educativo más estudiado. Poco se han resaltado los esfuerzos y los logros alcanzados en el régimen porfirista en esta materia, quizás porque durante ese periodo la urbana fue la más beneficiada por las leyes que se implantaron y las instituciones escolares que se crearon, dado que en el artículo 40 de la Constitución de 1857 se estipulaba que la nación se debía constituir de "Estados libres y soberanos en todo lo concerniente a su régimen interior; pero unificados en una Federación" (H. Congreso de la Unión, 2016), es decir, la federalización de los estados durante esa época fue de carácter descentralizado, lo que permitió que cada entidad legislara su aparato gubernamental de acuerdo con sus necesidades y posibilidades. En este sentido, como bien lo menciona Laura Giraud, "La constitución de 1857, entonces en vigor, limitaba la jurisdicción educativa del gobierno central al distrito y territorios federales, reservando a los Estados la libertad de legislar sobre la materia y de organizar la instrucción pública dentro de su propio territorio" (2008, p. 128).

Con el triunfo de la Revolución se presentó un momento coyuntural en la historia del país, pues el gobierno posrevolucionario organizó un proyecto nacional para cumplir las promesas de igualdad, libertad, justicia y educación, el cual se vio reflejado en la Constitución de 1917. Sin embargo, fue hasta la presidencia de Álvaro Obregón (1920–1924) que se oficializó la institucionalización del país con el fin de fortalecer el sistema administrativo federal y consolidar los preceptos revolucionarios (Sedena, 2019).

En ese contexto se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), mediante un decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 3 de octubre de 1921 (SEP, 1921, p. 1). El objetivo de dicho organismo no era solamente establecer un sistema educativo eficiente para elevar el índice de alfabetización de la población, sino también promover la unidad nacional y atender las demandas emanadas del gobierno federal. Se pretendía que la escuela fuera el medio para acabar con la pobreza y la marginación del campo mexicano, por lo que, en conjunto, los funcionarios públicos federales (directores, inspectores y maestros) se encargarían de mejorar las condiciones económicas y sociales de sus comunidades asignadas, además de darles a conocer las políticas públicas que iban surgiendo del poder central.

A finales del siglo XIX el 71% de la población total de México se dedicaba a las actividades agrícolas (Loyo, 1990, p. 302). La SEP se concentró en la educación rural, con lo que dicho sistema recibió un impulso sin precedente. La característica más importante de la educación rural de esa época fue que su labor no se limitó al trabajo en el aula; en la práctica, las autoridades educativas idearon planes, programas y proyectos que impactaran en la vida cotidiana de las comunidades en todo el territorio mexicano, con lo que la enseñanza tenía que ser útil al campesino, además de ayudar al desarrollo económico para poder mejorar sus condiciones de vida y por consiguiente modernizarlos. Por tal motivo, el objetivo de este artículo es el estudio, a partir de los informes de inspección resguardados en el Fondo SEP del Archivo General de la Nación, del desarrollo de uno de los proyectos educativos más importantes de principios del siglo XX en el campo mexicano chiapaneco, las Misiones Culturales, las cuales arribaron al estado de Chiapas en julio de 1927 y visitaron tres de sus municipios (Huixtla, San Cristóbal, Tuxtla Gutiérrez). Durante esos días los misioneros que acompañaban la Misión se encargaron de propiciar el mejoramiento magisterial de los maestros que asistieron, además de acercar y sensibilizar a la población sobre el proyecto educativo del nuevo Estado mexicano.

## **La creación de las Misiones Culturales, 1923**

El concepto de las Misiones Culturales está apegado a la idea de las misiones evangelizadoras, pues se comparaba a la función de estas durante la época de la conquista. Se veía en los misioneros a hombres y mujeres que emprendían el viaje hacia lo desconocido con el deseo de mejorar, en diversos aspectos, la vida de una parte de la sociedad que aún permanecía olvidada e ignorante, es decir, los indígenas. Por ello, durante la reconstrucción del Estado posrevolucionario el sistema de Misiones Culturales se convirtió en uno de los pilares de la nueva política educativa nacional.

El nacimiento de las Misiones Culturales se dio gracias a José Gálvez, quien, siendo diputado agrarista al Congreso de la Unión por el Estado de Puebla, presentó junto con su consultora, la maestra Gabriela Mistral (1889-1957), un *Proyecto para la organización de las Misiones Federales de Educación* ante la Cámara de Diputados en septiembre de 1923 (Santiago, 1973, p. 75). En dicho proyecto Gálvez expuso sus preocupaciones sobre el trabajo del Departamento de Educación y Cultura Indígena, perteneciente a la SEP; mencionaba que a pesar de haberse nombrado y asignado un centenar de maestros misioneros en toda la República, estos habían obtenido –en su mayoría– el trabajo gracias a influencias políticas, por lo que era necesario que se hiciera una selección del personal, eligiendo a los más aptos y comprometidos con el mejoramiento social de los pueblos indígenas (Santiago, 1973, pp. 77-78).

Sobre el funcionamiento de las misiones, decía que debían de fundarse en regiones densamente pobladas por familias étnicas, ocupando escuelas, talleres, campos de cultivo o cualquier espacio adecuado para esa labor, y en caso de que la región careciera de ellos, debían de construirse. Por otro lado, el personal que integraría las misiones podía variar dependiendo del número de habitantes, las necesidades de estos y su grado de cultura, pudiendo constituirse así de un jefe de misión, un médico, un agrónomo y un maestro de cultura estética, de pequeñas industrias, de carpintería, de herrería, de alfarería, de construcción, de curtiduría, de jabonería, un hortelano, una maestra encargada de enseñar labores femeniles y un cocinero. Se esperaba que los maestros misioneros, además de instruir sobre su especialidad en talleres con una duración aproximada de dos a tres horas, enseñaran el castellano a los alumnos y vecinos, a la par que tomaban nota de los dialectos o lenguas indígenas del sitio (Santiago, 1973, pp. 87-89).

Finalmente, el 17 de octubre de 1923 la SEP aprobó el *Programa de acción de los misioneros*, el cual se basaba en el proyecto presentado por Gálvez y Mistral. Entonces, en su carácter de Secretario de Educación, José Vasconcelos mandó imprimir el plan para que se distribuyera en toda la República (Santiago, 1973, p. 90). Si bien este presentaba algunas modificaciones con respecto al original, la esencia y sus objetivos principales se mantuvieron, especialmente en la necesidad de crear un grupo de misioneros bien preparados y sobre todo conocedores de las regiones a las que eran asignados, para poder así llevar a cabo el programa de trabajo de manera satisfactoria.

La puesta en marcha del programa llevó a concretar la forma de trabajo de los Institutos de Acción Social, nombre con el que también se conoció a los cursos realizados por los misioneros. Estos debían realizarse en comunidades rurales de no más de 2,000 habitantes (Lazarín, 1994, p. 180) y, de acuerdo con Engracia Loyo, se esperaba que la asignación de los sitios se hiciera mediante un concurso de escuelas, en el cual “para ganar había que presentar los mejores trabajos y tener buenos resultados en todas las



actividades del programa escolar de la SEP, y la escuela tenía que destacar por su labor en favor de la comunidad” (1999, p. 304). Asimismo se estableció que la duración de los cursos sería de 21 días, aunque posteriormente se amplió a un mes. Durante ese tiempo los misioneros debían trabajar con los maestros rurales de la región, así como con la comunidad que albergaba al Instituto.

Bajo esas premisas se instaló el 20 de octubre de 1923 la primera Misión Cultural en el municipio de Zacualtipán, Estado de Hidalgo, y el grupo de misioneros que integró la Comisión fue el siguiente:

- Jefe: Roberto Medellín.
- Profesor de educación rural: Rafael Ramírez.
- Profesor de jabonería y perfumería: Isaías Bárcenas.
- Profesor de curtiduría: Rafael Rangel.
- Profesor de agricultura: Fernando Galbiati.
- Profesor de educación física y puericultura: Ranulfo Bravo (Hughes, 1951, p. 20).

Posteriormente, en mayo de 1924 se decidió mandar una misión más a Cuernavaca, Estado de Morelos. En este momento se dio una de las primeras reconfiguraciones de los Institutos de Acción Social, pues se agregó al personal de las misiones a una profesora de economía, dos agrónomos y un carpintero (Sierra, 1973, p. 20). A finales de ese año ya había seis misiones trabajando en “Puebla, Guerrero, Colima, Sinaloa, Sonora, Nuevo León, Hidalgo y San Luis Potosí” (Lazarín, 1994, p. 177).

Fue tal la labor positiva que tuvieron de las primeras Misiones Culturales para la promoción y mejoramiento de la educación rural a los ojos de la Secretaría que en 1926 se creó la Dirección de Misiones Culturales, con el fin de fundar un “órgano adecuado para atender directamente a la preparación y el mejoramiento de los maestros rurales y primarios en servicio” (SEP, s.f., p. 119). Una de las primeras labores realizadas por dicha Dirección fue la organización de seis grupos de misioneros que fueron asignados a diferentes estados de la República, como se muestra en la Figura 1.

Además el trabajo de las Misiones Culturales se comenzó a enfocar en el mejoramiento profesional de los maestros rurales, pues muchos de ellos carecían de una preparación profesional adecuada. Aunque estas seis misiones abarcaron solo una quinta parte del magisterio de este tipo que necesitaba capacitación, no significó que su esfuerzo haya sido en vano. En total se llevaron a cabo 42 institutos en comunidades diferentes, siendo entre 2,263 y 2,327 los maestros que se beneficiaron de ellos.

La homogenización del trabajo de las Misiones Culturales fue otro de los grandes objetivos planteados a raíz de la organización del Departamento, pues las autoridades veían que, durante los primeros años, las actividades de los misioneros no estaban totalmente reguladas y tampoco trabajaban bajo un único programa. En consecuencia, la

Figura 1.  
Estados que recibirían a las Misiones Culturales en 1926.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en Loyo, 1998, p. 304.

conformación de los grupos de misioneros cambió, quedando integrados ahora por un maestro de educación, uno de técnica de la enseñanza, uno de industria, uno de trabajos agrícolas, uno de educación física y una trabajadora social (SEP, s.f., p. 124). En conjunto se esperaba que a través de los talleres impartidos por cada uno de ellos se lograra la capacitación magisterial y la integración de la comunidad a las labores en torno a la escuela.

Por otro lado, el plan de trabajo de las Misiones Culturales se rigió a partir de los siguientes preceptos:

- Mejoramiento cultural de los maestros en servicio.
- Mejoramiento profesional de los mismos.
- Educación económica de la gente adulta por medio de la difusión de las pequeñas industrias y de las mejoras prácticas agrícolas.
- Organización de los diversos vecindarios para la resolución de los problemas de orden económico, doméstico y social que hacían precaria la vida de las comunidades pequeñas (SEP, s.f., p. 130).

En 1928, como parte de una reorganización de la Dirección y atendiendo a las necesidades que habían surgido durante los años de actividad, se crearon las Misiones Culturales Permanentes con el fin de poder dar un seguimiento a las labores hechas

por las Misiones Culturales ambulantes, para evitar el retorno a las antiguas prácticas escolares, sociales y económicas entre maestros y comunidades, olvidando las nuevas enseñanzas (SEP, s.f., p. 131). Aunque en un principio se pensó en instalar cinco misiones de este tipo en regiones bien definidas por la Dirección, solo se logró poner en marcha a dos de estas, una en Xocoyucan, Tlaxcala, y otra en El Mexe, Hidalgo (Santiago, 1973, pp. 39–40). Posteriormente, en 1932 se pudieron instalar en Morelos, Guerrero, Chiapas, Baja California, Puebla, Jalisco, Nayarit, Zacatecas, Campeche, Tamaulipas, San Luis Potosí, Chihuahua y Durango, cuando fueron establecidas en las Escuelas Regionales Campesinas (Lazarín, 1994, p. 179).

Para concluir este apartado, es importante mencionar que en años posteriores se suscitaron diversos cambios alrededor de las Misiones Culturales. En 1933 se adscribieron a las Escuelas Normales Rurales y Centrales Agrícolas, además de que se hicieron estacionarias, es decir, se instalaron de forma permanente en ciertas regiones. En 1935 se regresaron a ser misiones ambulantes y se les asignó una zona en específico. Finalmente, para el año de 1938, como consecuencia de las innumerables críticas negativas recibidas hacia la labor de los misioneros, y en parte por su papel –en ocasiones– de intermediarios entre las comunidades y los poderes locales, se decidió disolver la Dirección de Misiones Culturales, quedando a cargo de los misioneros el Departamento de Asuntos Indígenas, sin embargo, tiempo después se suspendió el sistema, volviendo a retomarse en 1942, no sin antes realizar cambios en la función de estas (Santiago, 1973, pp. 56–57, 65).

## **El desarrollo de los Institutos de Acción Social en Chiapas, 1927**

Chiapas se localiza al sureste de México, colindando al norte con Tabasco, al oeste con Veracruz y Oaxaca, al sur con el Océano Pacífico y al este con Guatemala. Es el noveno estado más grande de la República mexicana, con una superficie de 74,415 km<sup>2</sup>, representando el 3.8% de la superficie total del país, y es el primero con mayor superficie entre los estados del sureste. Para 1920 el estado tenía alrededor de 137 municipios con una población aproximada de 421,744 habitantes y con alrededor de 238,938 analfabetas (INEGI, 1990, p. 13).

Respecto a las Misiones Culturales, a pesar de que los cuerpos de misioneros comenzaron a trabajar en 1923, fue hasta 1926 que la Secretaría intensificó su labor, a través de la Dirección Federal de Misiones Culturales, con el objetivo de cubrir un mayor número de estados. Para el caso de Chiapas, dicho programa llegó en 1927 y se integró al sistema educativo de la entidad, con la llegada de una Misión Cultural que visitó tres de sus municipios: Huixtla, San Cristóbal de las Casas y Tuxtla Gutiérrez.

En un oficio enviado por Rafael Ramírez, jefe de las Misiones Culturales, al director de Educación Federal del Estado, el profesor Eduardo Zarza, planteaba la urgencia de llevar a cabo la Misión y que de ella se beneficiaran todos los profesores federales del estado:

Deseando la Secretaría de Educación de [sic] contar a la mayor brevedad posible, con magisterio primario y rural debidamente preparado para realizar una labor docente y trabajo social satisfactorio, ha pensado en enviar en los primeros días del mes de agosto próximo una Misión Cultural a esa Entidad, con el propósito de organizar y conducir tres Institutos Sociales de mejoramiento para los maestros que están en servicio.

Desde luego me permito manifestarle que todos los maestros federales están obligados a asistir a estos Cursos de Mejoramiento y además, me permito sugerirle la conveniencia de invitar a las autoridades locales a fin de que permitan a sus maestros gozar de los beneficios de la obra que la Secretaría va a realizar allí.<sup>1</sup>

La elección de las comunidades donde se realizarían los institutos no fue una tarea fácil, pues se buscaba que los lugares seleccionados cubrieran los requisitos planteados por la Secretaría. Así, las autoridades educativas federales solicitaron la búsqueda de distritos con una población de entre 2,000 y 3,000 habitantes, que contaran con una escuela primaria o rural federal para que en ella se realizaran los trabajos de demostración de la misión y que fueran de fácil acceso para los maestros asistentes.<sup>2</sup>

En ese sentido, la Dirección del Estado propuso los municipios de San Cristóbal de las Casas y Tuxtla Gutiérrez, sin embargo la respuesta fue negativa, argumentando que estos poblados no cumplían los requisitos establecidos para la instalación de Misiones. Por su parte, el Director de Educación respondió que si había propuesto esos lugares era "debido a las grandísimas dificultades que se presentan en esta época de lluvias por el crecimiento de los ríos, lo cenegoso (sic) de los caminos que se ponen intransitables a la vez que para poder dar a los Maestros facilidades para su permanencia y reconcentrarlos en el menor tiempo posible".<sup>3</sup> No obstante, ante la presión de las autoridades educativas, se siguió la búsqueda de sitios adecuados para el trabajo de los misioneros, proponiéndose los municipios de Berriozábal, Acala, Teopisca y La Grandeza, que si bien llenaban las requerimientos, no contaban con una red de caminos adecuados, lo que representaba

<sup>1</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 34, exp. 8, "Oficio enviado por Rafael Ramírez a Eduardo Zarza, sobre el establecimiento de los Institutos de Acción Social en el Estado de Chiapas", 26 de mayo de 1926, f. 1.

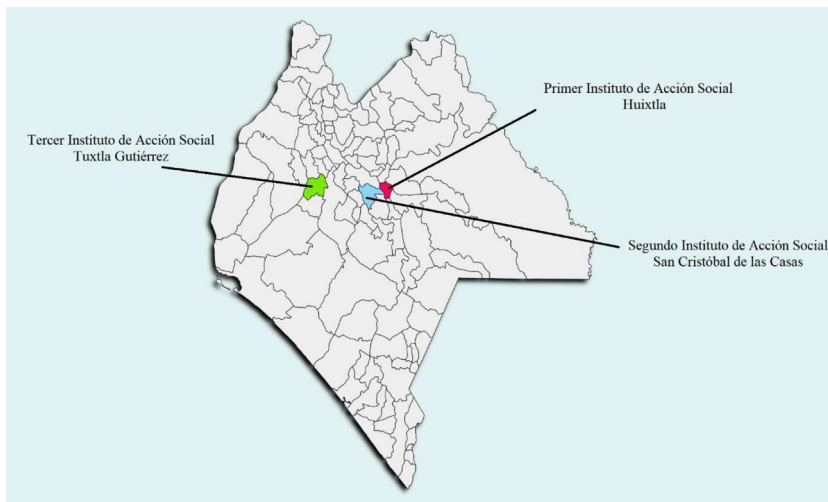
<sup>2</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 34, exp. 8, "Oficio enviado por Rafael Ramírez a Eduardo Zarza, sobre el establecimiento de los Institutos de Acción Social en el Estado de Chiapas", 26 de mayo de 1926, fs. 1-3.

<sup>3</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 34, exp. 8, "Remitiéndole listas con nueva distribución para 4 Institutos", s/f, 1926, f. 7.

un gran problema pues significaba un obstáculo para la movilización efectiva y rápida de los maestros que participarían en las actividades del instituto.

Fue hasta mayo de 1927 que el nuevo director de Educación Federal, Manuel Pérez, seleccionó a Huixtla, San Cristóbal de las Casas y Tuxtla Gutiérrez como las localidades definitivas en las que se llevarían a cabo las Misiones (ver Figura 2).

Figura 2.  
Municipios de Chiapas que visitó la Misión Cultural de 1927.



*Fuente:* Mapa de elaboración propia a partir de la información del expediente AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 20, "Comunica donde debe actuar la Misión Cultural y cuando deben iniciarse los trabajos", 19 de mayo de 1927.

Para ese momento y dados los problemas que anteriormente se habían presentado en su elección, la designación se realizó no por el cumplimiento del perfil local sino por las vías de comunicación existentes, las cuales no eran muchas y tampoco estaban en las mejores condiciones. También se pensó en el gasto económico que representaba para los maestros rurales su traslado hacía los centros misioneros, pues se estimaba que algunos de ellos debían salir de sus regiones con al menos 15 días de anticipación para llegar a tiempo a la apertura de las actividades.<sup>4</sup>

La Misión que visitó estos tres lugares estuvo conformada por seis profesores: el jefe de la misión, el profesor José Sánchez; la trabajadora social, Judith Mangino; el profesor de

<sup>4</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 20, "Comunica donde debe actuar la Misión Cultural y cuando deben iniciarse los trabajos", 19 de mayo de 1927, f. 8.

Educación Física, Ignacio Acosta; el de Tejido de Palma, Nicolás Rodríguez; el de Pequeñas Industrias, Jesús C. Ortiz, y el de Agricultura, Pedro Vignettes. Cada uno de ellos iba con el objetivo de impartir cursos especializados y acordes a las necesidades del gobierno, del magisterio local y de la comunidad. Al finalizar cada instituto elaboraban un informe detallado de las actividades realizadas durante los cursos y también proporcionaban datos adicionales sobre la comunidad o las autoridades locales. Son precisamente esos informes los que permitieron reconstruir su labor.

## El primer Instituto Social en Huixtla

Este primer instituto tuvo lugar entre el 12 de julio y el 6 de agosto de 1927. Siendo parte del distrito del Soconusco, se esperaba la presencia de maestros de esa región, de Mariscal y de Tonalá. En total se recibieron 72 asistentes entre maestras y maestros, clasificados de la siguiente forma:

- 4 maestros rurales estatales.
- 40 maestros rurales federales.
- 2 maestros primarios estatales.
- 20 maestros primarios federales.
- 5 maestros particulares.
- 1 inspector escolar (SEP, 1928, p. 172).

Como se puede observar, la mayor parte de los profesores eran trabajadores de la federación, y aunque estos cursos de mejoramiento estaban dirigidos a todos los maestros rurales de la zona, se buscó que el magisterio federal fuera el más beneficiado, de ahí que durante la planeación de los institutos se le requirió al director de Educación Federal que todos asistieran de manera obligatoria.

Puesto que el grupo de misioneros llegó al sitio hasta el 30 de julio y no el 12 como se tenía previsto y al ser las Misiones Culturales un esfuerzo colectivo entre los funcionarios federales, fueron el director de Educación Federal Manuel Pérez y el inspector de Zona, maestro Benjamín P. Martínez, quienes quedaron momentáneamente al frente de las actividades.

El director Manuel Pérez se encargó de dar conferencias sobre los problemas que enfrentaba la educación nacional, dictó instrucciones metodológicas de escritura, dio lecciones de lectura y ejercicios de lengua nacional, recitó cuentos, organizó juegos y ejercicios físicos, impartió materias culturales, de aritmética y de geometría práctica.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 1, "Informe de Manuel Pérez sobre la reunión de maestros en Huixtla y de los primeros trabajos con motivo de la Misión Cultural que llegó al Estado", 31 de agosto de 1927, f. 10.

Además se realizaron sesiones con los maestros en las que trataron asuntos relacionados a la problemática de la educación en el país, en especial la de carácter rural. Se habló sobre la situación política y social en Chiapas con relación a la educación y el nacionalismo, y se dictaron las siguientes preguntas: "¿Cuáles son los conceptos de la Escuela Rural?", "¿Cuál es el programa de la Escuela de la Acción para nuestras Escuelas Rurales?" y "¿Cómo debe de hacerse la labor nacionalista en las escuelas del Estado de Chiapas?";<sup>6</sup> para ser contestadas de forma escrita u oral por parte de los maestros-alumnos.

El inspector de Zona, por su parte, se enfocó en buscar el hospedaje para los maestros-alumnos y los lugares en los que se desarrollarían las actividades de los cursos, como los campos para los eventos deportivos o la siembra de las semillas; logrando que el Ayuntamiento cooperara con casas habitaciones, luz, hamacas, seis horas de música a la semana y el servicio de mozos. También hizo que finqueros prestaran sus casas para alojamiento o algún campo para la práctica de los deportes, además de organizar la Cooperativa de Producción y Consumo, encargada de dar los alimentos a los asistentes al instituto y de realizar actividades para generar ingresos.<sup>7</sup>

Al llegar la Misión a Huixtla, el profesor José Sánchez se encargó de retomar las labores apeándose al programa original. Fue así que sus cursos se enfocaron en proporcionar a los asistentes saberes elementales para su labor, como el concepto moderno de la escuela urbana y rural, la organización pedagógica dentro de sus clases, las técnicas de enseñanza de la lectura, la escritura, la aritmética, la geometría y el cálculo, tanto para niños como para adultos.

En cuanto a los maestros misioneros, en la única semana que tuvieron para exponer sus conocimientos tanto a los maestros-alumnos como a la comunidad trataron de abarcar la programación prevista para cada una de sus materias, sin embargo, consideraron que su desempeño se había limitado, pues algunas clases quedaron reducidas a la teoría.

La trabajadora social Judith Mangino, además de encargarse de la cooperativa de maestros, impartió en su curso temas como la higiene escolar, la salubridad, los cuidados prenatales y del niño, el vestido y la alimentación. Dentro de sus observaciones comentó que los niños a temprana edad fumaban en exceso, y que las infecciones como el mal del pinto, la flema salada y la filaria<sup>8</sup> prevalecían en la región por falta de higiene y las condi-

<sup>6</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 1, "Informe de Manuel Pérez sobre la reunión de maestros en Huixtla y de los primeros trabajos con motivo de la Misión Cultural que llegó al Estado", 31 de agosto de 1927, f. 11.

<sup>7</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 19, "Informe del Inspector Benjamín P. Martínez de los trabajos efectuados en el Primer Instituto Social de la Misión Cultural", 15 de agosto de 1927, fs. 7-8.

<sup>8</sup> El mal del pinto era una infección crónica no venérea y endémica; la flema salada era una enfermedad de la piel que se da mayormente en manos y pies, y la filaria era una enfermedad parasitaria infecciosa causada por el piquete de mosquitos.

ciones climatológicas del territorio. Igualmente manifestó que, pese a estar programada una campaña de vacunación, no pudo llevarse a cabo porque no se encontró dentro de la Dirección de Educación la linfa. Parte importante de su reporte fue la denuncia que hizo sobre el abuso que se cometía hacia los indígenas. En su reporte expuso "que el enganche de los Indígenas Chamulas para el corte del café se verifica como en los tiempos de la Conquista, teniéndolos aún sujetos a las tiendas de raya y abusos consiguientes".<sup>9</sup>

Por su parte, el profesor de Educación Física, Ignacio Acosta, impartió una plática sobre la importancia de la materia, unificó las voces de mando en la clase de gimnasia, a través de la correcta implementación de su terminología. En la práctica, enseñó a los maestros a aplicar los ejercicios gimnásticos según las edades, y mostró algunos juegos recreativos grupales, los cuales fueron practicados por todos los asistentes. En sus informes el profesor Acosta expresó que uno de sus mayores logros fue uniformar a las profesoras y personas asistentes a su clase. Finalmente refirió que debido al poco tiempo con el que contó solo pudo tener prácticas de voleibol y basquetbol.<sup>10</sup>

El profesor Nicolás Rodríguez Castro, maestro de Tejido de Palma, solo comunicó haber enseñado a hacer bolsitas de mano con palma de la región.<sup>11</sup> Sin embargo, Jesús C. Ortiz, profesor de Pequeñas Industrias, tuvo un programa más extenso. Aunque informó que todo lo que enseñó fue teórico –principalmente por la falta de material para realizar las actividades de forma práctica–, sus clases se enfocaron en la industria de la jabonería y de la conservación de frutas de la región. En la primera enseñó ocho formas de manipular la materia prima para crear jabones corrientes y en la segunda expuso la forma de hacer mermeladas de cuatro clases: frutas en almíbar, legumbres en vinagre, preparación de jarabes de frutos y fabricación de vinagre de frutas.

Por último, Pedro Vignettes, en la clase de Agricultura, fue el único que declaró haber trabajado separadamente con los maestros y la comunidad. Con los primeros dio clases de horticultura, arboricultura, avicultura, cría de cerdos, palomas, conejos; enseñó sobre el cultivo del maíz y del café, producto importante de la región. Con la comunidad, las actividades realizadas estuvieron fundamentadas en seis conferencias que ofreció sobre algunos puntos como: las ventajas de las cooperativas entre los agricultores a pequeña escala; el por qué se debe de tener fe en el porvenir de la agricultura; la necesidad de desarrollar el espíritu de cooperación; cómo seleccionar las semillas; cómo escoger el ganado; la plantación de árboles, en particular la morera; la orientación de los cultivos;

<sup>9</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 1, "Informe de la trabajadora social, Judith Mangino, del Primer Instituto en Chiapas a Rafael Ramírez", 6 de agosto de 1927, f. 1.

<sup>10</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 1, "Informe de Ignacio Acosta, sobre su trabajo durante el Primer Instituto del Estado de Chiapas", 7 de agosto de 1927, fs. 3-4.

<sup>11</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 1, "Informe de labores de Nicolás Rodríguez Castro, maestro de tejido con palma", 10 de agosto de 1927, f. 5.



cómo se debe administrar el rancho, y enseñó algunas técnicas para combatir las plagas, en especial la langosta.<sup>12</sup>

Al leer los informes de los misioneros quedan claras las dificultades que tuvieron para alcanzar los objetivos planteados para el desarrollo eficaz del instituto. La mayor parte de ellos recurrieron a la teoría, dejando de lado la práctica, ya fuera por falta de tiempo o de los materiales necesarios para realizarlas. De hecho, el inspector de Zona Benjamín P. Martínez en su informe enlistó algunas fallas en la misión, expresando que en el caso de la Agricultura solo fue teórica pues de lo sembrado nada nació; la labor de la trabajadora social fue teórica y monótona; las clases de Tejido solo consistieron en hacer trencillas con palma; los apuntes que se dieron en las clases de Pequeñas Industrias fueron pésimamente dictados, y enfatizó que, de todo lo que se hizo, la clase de educación física fue la única fecunda y provechosa.<sup>13</sup>

Cabe resaltar que los contratietpos que tuvo el instituto pudieron haber sido resultado de la complicada relación entre el equipo de la misión y el inspector de Zona, siendo notorios en los reportes de ambas partes los serios problemas de convivencia y cooperación, aspectos que paradójicamente trataban de inculcarse a los maestros-alumnos. Por último, es importante mencionar que de los 68 maestros federales contemplados en la asistencia de la misión solo se presentaron 51. En ese sentido, muchos de los profesores justificaron su ausencia por enfermedad o simplemente renunciaron al curso.

## El segundo Instituto Social en Tuxtla Gutiérrez

El segundo Instituto Social se desarrolló en la capital del estado, entre el 17 de agosto y el 11 de septiembre de 1927. Se tenía planeado que en él se concentraran los maestros de los distritos de La Libertad, de Chiapa, de Tuxtla, de Mezcapala y de Pichucalco.<sup>14</sup>

En total se recibieron 93 maestros(as)-alumnos(as), divididos de la siguiente forma:

- 1 maestro rural del estado.
- 40 maestros rurales federales.
- 7 maestros primarios estatales.
- 35 maestros primarios federales.

<sup>12</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 1, "Informe del maestro de agricultura sobre su labor en el Instituto de Huixtla", 30 de agosto de 1927, f. 7.

<sup>13</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 19, "Informe del Inspector Federal Benjamín Martínez, sobre los resultados de la Misión Cultural establecida en Huixtla", 18 de octubre de 1927, fs. 17-18.

<sup>14</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 20 "Oficio de Manuel Pérez comunicando al Jefe de las Misiones Culturales dónde debe de actuar la Misión Cultural y cuando deben iniciarse los trabajos", 19 de mayo de 1927, f. 8.

- 8 maestros particulares.
- 2 inspectores escolares (SEP, 1928, p. 172).

Como sucedió en el primer instituto, los maestros federales fueron mayoría, y como lo detallan los informes, las actividades realizadas durante cada curso –a diferencia del primero– fueron variadas y se enfocaron más en la práctica que en la teoría.

El jefe de la misión se encargó de impartir pláticas sobre técnicas de la enseñanza para ayudar a los maestros rurales a resolver los problemas dentro del salón. Mostró a los maestros-alumnos cómo organizar su establecimiento escolar y a ayudar a su comunidad. Habló sobre el concepto moderno de la escuela y la organización del material de la escuela urbana y rural, con el fin de que tuvieran una idea más clara del funcionamiento de la segunda. Incluyó temáticas como la organización pedagógica, los principios que debían normar la formación del programa escolar, los programas típicos para las escuelas rurales y urbanas, cómo resolver los problemas de aquellas que funcionaban con un solo maestro, la organización de grupos y horarios, las técnicas de clase, la enseñanza de la lectura y la escritura para niños. Así también enseñó aritmética y geometría, los métodos para estimar el aprovechamiento de los alumnos, el maestro como educador de la comunidad y las escuelas para los adultos.<sup>15</sup>

La trabajadora social, por su parte, llevó a cabo un programa más amplio que durante el primer instituto. La práctica de la vacuna tuvo, según su testimonio, muy buenos resultados, así como lo referente a los cursos de primeros auxilios. En sus charlas se invitó al doctor G. Villanueva, jefe de la Delegación Sanitaria del Estado de Chiapas, para hacer del conocimiento público las situaciones en las que podía ayudar a la población chiapaneca, como la dotación de linfas, medicinas o servicios como el de laboratorio. Parte importante de la labor de la trabajadora social fue el énfasis puesto en la higiene y la salubridad, para ello empleó carteles que se pegaron por toda la ciudad, y prometió a todos los maestros-alumnos hacerles llegar la colección de los mismo para ser usados en su comunidad.

Como parte del proyecto “Las muñecas”, realizó actividades con las niñas del tercer y cuarto año de la primaria “Camilo L. Pintado”, las cuales se enfocaron en la confección de ropa de bebé y la elaboración de canastillas para bebés, y les dio algunas nociones de puericultura, lo que nos demuestra que, para el caso de las niñas, las actividades estaban enfocadas a su condición de mujeres. Con ayuda de la señora Clementina R. de Acosta impartió clases de bizcochería a niñas y profesoras; les enseñó sobre la preparación de nieves para hacerlas en sus festivales y cooperativas, y les dio una demostración de pintura lavable. Posteriormente, ante la falta de un museo regional, inició la formación de uno,

<sup>15</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 3, “Informe de José Sánchez sobre el Segundo Instituto de Chiapas”, 25 de septiembre de 1927, fs. 15–19.

ayudada sobre todo de los maestros–alumnos, quienes en una excursión realizada a Cerro del Comal obtuvieron objetos de barro como puntas de flecha y obsidiana.<sup>16</sup>

El profesor Nicolás Rodríguez Castro dio un informe muy general sobre las actividades realizadas en este curso. Dijo haber enseñado la técnica para elaborar petacas, abanicos, canastas y sombreros y, aunque no dio más información, refirió que en el público mostró entusiasmo por aprender.<sup>17</sup>

Al igual que la trabajadora social, el profesor Ignacio Acosta realizó una gran labor tanto con maestros–alumnos como con la comunidad. El programa que desarrolló se centró en pláticas sobre educación física con el fin de interesar a los maestros–alumnos. Detalló la terminología de las voces de mando en gimnasia, para que los maestros unificaran las voces de mando en dicha disciplina, además de mostrar las diferentes formas de aplicarlas dependiendo de las edades de niños y adultos. Juegos deportivos como el basquetbol, voleibol y beisbol de sala se realizaron con artículos obtenidos de la misma comunidad. Al igual que en el primer instituto, uniformó a las mujeres asistentes con un blusón blanco y un blúmer negro. Ayudó a la profesora Mangino con la campaña de vacunación y las prácticas de vendajes y primeros auxilios.

Parte importante de su labor fue la organización de un encuentro atlético en Tuxtla Gutiérrez, capital del estado. El programa de dicho evento incluyó: carrera plana de 100, 200, 400 y 800 metros; salto de altura, salto de longitud y carrera de relevos de 1,600 y 400 metros. Se otorgaron medallas a los ganadores de cada una de las disciplinas, dio como total la entrega de catorce medallas de plata y una de oro, mismas que fueron donadas por el gobernador del estado, comerciantes y particulares de la ciudad. En total participaron 62 competidores y asistieron más de 2,000 personas de diferentes localidades. Al finalizar, en la fiesta de clausura, preparó números demostrativos de la tabla de evoluciones para el grupo de niñas, la tabla de gimnasia estética con aros y algunas series de pirámides.<sup>18</sup>

El profesor de Pequeñas Industrias realizó trabajos de curtiduría de forma teórica y práctica, tratando 16 temas sobre materias primas útiles indispensables en la escuela rural, conservación de pieles, curtimiento de pieles con pelo y sin él. Un dato interesante de sus clases fue que las pieles con las que trabajaron los maestros fueron proporcionadas por ellos. Las siguientes fueron las técnicas que enseñó a los maestros–alumnos presentes:<sup>19</sup>

<sup>16</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 3, "Informe de la Trabajadora Social con respecto a la labor desarrollada en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas", 12 de septiembre de 1927, fs. 2–3.

<sup>17</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 3, "Informe que presenta el maestro de tejido de palma, Nicolás Rodríguez Castro", 10 de septiembre de 1927, f. 1.

<sup>18</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 3, "Informe de la labor de Educación Física desarrollada en el Segundo Instituto del Estado de Chiapas", 12 de septiembre de 1927, fs. 4–5.

<sup>19</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 3, "Informe que rinde el Prof. de Pequeñas Industrias, de los trabajos que desarrolló en el 2° Instituto verificado en la Cd. de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas", 20 de septiembre de 1927, fs. 9–11.

- Curtimiento de cromo por el sistema de uno y dos baños y pintado de fantasía (realizado con pieles de borrego).
- Curtimiento de cromo por el sistema de un solo baño en color negro liso (realizado en pieles de venado).
- Curtimiento al cromo y en blanco y curtido comercial.
- Curtimiento al cromo y mixto en colores lisos y de fantasía (realizado con pieles de cabra).
- Curtimiento blanco (con pieles con pluma de pato).
- Curtimiento corriente (con pieles de venado en gamuza corriente).
- Curtimiento de gamuza cromada (con pieles de venado).
- Curtimiento en blanco melliz (pieles de borrego).
- Conservación de frutas y legumbres, tratándose siete temas de aprovechamiento de las frutas en cosecha, factores de descomposición y conservación de frutas.
- Preparación y esterilización de mermelada de membrillo, preparación de melones en almíbar, de jitomates, legumbres, piña en almíbar y jarabe de piña.
- Dio clases de jabonería, donde trató siete temas sobre la extracción de las grasas de productos naturales, purificación de las mismas, extracción de lejías de los elementos naturales de la región.
- Realizó cuatro fórmulas de jabones puros para tocador, por no encontrarse los materiales para la fabricación de jabones corrientes: jabón de coco veteadado, jabón de coco parafinado, jabón blanco neutro y jabón crema neutro.
- La clase para la preparación de jabones corrientes solo se dio de forma teórica.

Los cursos de agricultura en este segundo instituto, al igual que los otros, pudieron desarrollarse de mejor manera, pues el programa resultó ser más amplio en comparación al anterior y el profesor Vignettes se enfocó en la parte práctica más que en la teórica, por lo que realizó las siguientes actividades:<sup>20</sup>

- Creación de una huerta de 40 metros de ancho, arreglando en esta surcos en los cuales se sembraron frijoles y quedando alguno de ellos para plantar jitomates y lechugas.
- Se instaló un gallinero con capacidad para 30 gallinas, así como un aviario con tres colmenas modernas.
- Se plantaron limones, naranjas, aguacates y limonarias.
- Realizó trabajos teóricos con los maestros sobre cría de conejos y palomas, elementos de horticultura, floricultura, avicultura, apicultura, trasplante, estacado,

<sup>20</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 3, "Informe del Prof. de Agricultura sobre su labor en el 2° Instituto del Estado de Chiapas", 23 de septiembre de 1927, fs. 12-13.

injertos, poda, manejo de objetos, multiplicación de trabajos, cultivo de morera, cuidados de montes y ganadería, en especial la cría de ovejas y cabras.

El maestro comentó que muchos de los materiales fueron donados, como por ejemplo la madera, que fue proporcionada por los comerciantes de la ciudad; las colmenas fueron dadas por los profesores de la escuela “Camilo L. Pintado”; las cañas de maíz, postes, estacas y palmas por los maestros-alumnos, y el gobernador facilitó los clavos y alambres. Asimismo expresó que todos los trabajos estuvieron apoyados por los niños de quinto y sexto años de la referida escuela.

Este segundo instituto en general cumplió con el programa previsto y, a diferencia del primero, cubrió un mayor número de actividades tanto con maestros-alumnos como con la comunidad, aunque no se dejó algún logro material, ya sea biblioteca, museo o cualquier lugar que dejara huella de la misión y permitiera dar continuidad a lo enseñado. Sin embargo, al finalizar las actividades propias del instituto se organizó una exposición de todos los artículos que se elaboraron durante las clases ofrecidas. Es importante mencionar que se siguió contando con la ayuda de autoridades estatales, locales, de particulares y de escuelas como la Primaria “Camilo L. Pintado” o la Escuela Superior Preparatoria.

Cabe señalar que el jefe de la misión, el maestro de Pequeñas Industrias y la trabajadora social expresaron su inconformidad hacia la actitud del director de Educación Federal, quien, de acuerdo a su testimonio, más allá de ayudarlos a obtener buenos resultados durante su trabajo, fue un obstáculo para la realización de las actividades, pues mostraba desinterés al proyecto.

## **El tercer Instituto Social en San Cristóbal de las Casas**

El último Instituto Social llevado a cabo en el estado de Chiapas se desarrolló entre el 18 de septiembre y el 12 de octubre de 1927. Se tenía previsto que asistieran los maestros de los distritos de Comitán, Las Casas, Simojovel, Palenque y Chilón, aunque al final se presentaron de otras localidades. En total se recibieron 87 maestros divididos de la siguiente forma:

- 4 maestros rurales del estado.
- 38 maestros rurales federales.
- 16 maestros primarios del estado.
- 13 maestros primarios federales.
- 12 maestros particulares.
- 2 inspectores escolares (SEP, 1928, p. 172).

Las actividades realizadas en este tercer curso con relación a los cursos anteriores tuvieron algunas variaciones, pero las desarrollaron lo más apegadas al programa de mi-

siones federales, pues el grupo de especialistas se concentró en temas importantes para el mejoramiento profesional de los asistentes, al proporcionar información que podían implementar en sus centros de estudio con materiales de su localidad. Sin embargo, es importante resaltar la falta de los informes de trabajo del jefe de la misión y del profesor de Tejido de Palma y, puesto que es casi imposible que no hayan prestado sus servicios para este instituto, se presupone su extravío o su errónea incorporación en algún otro expediente.

Empezando por Edith Mangino, comentó en su reporte que los temas considerados en sus clases fueron desarrollados ampliamente y abarcaron cuestiones de puericultura, cuidados prenatales y enfermedades contagiosas, las cuales tuvieron buena aceptación por los maestros y la comunidad. Realizó prácticas de vacunación y primeros auxilios, quedando la mayoría de los maestros y niños de las escuelas vacunados. Con las alumnas del colegio particular "La Enseñanza" impartió cursos de vacunación y sobre nociones básicas de puericultura. Con ayuda de los niños de las escuelas regionales organizó la dramatización de obras de teatro como "Pollito miedoso" y "Tres pasitos", y al lado de la señora Clementina R. de Acosta dio clases de cocina y costura para las niñas y profesoras del colegio "La Esperanza".<sup>21</sup>

Parte importante de su ocupación fue su interés por la situación indígena del estado, por lo que investigó sobre sus condiciones económicas, labores y sociales, teniendo así conocimiento del atropello al que estaban sometidos por parte de los enganchadores que servían a las diferentes fincas cafetaleras. En el caso de las mujeres indígenas, comentó que el abuso hacia ellas se daba en los molinos, donde trabajaban mucho y les pagaban poco, además de que sufrían de los mismos problemas de alcoholismo que los hombres, provocando que los niños a temprana edad bebieran aguardiente. Frente a estas problemáticas planteó algunas soluciones, en especial a la de las mujeres. Habló con las maestras de la región y les pidió su ayuda para acabar con la situación de injusticia laboral, aunque muchas de ellas se negaron a cooperar por miedo a represalias por parte de enganchadores y finqueros de sus zonas escolares; la propuesta quedó como una recomendación. En ese sentido propuso la instalación de un Centro de Trabajo Social para mujeres o una sociedad encaminada a mejorar la vida del hogar.

Ignacio Acosta inició sus actividades con una plática sobre la importancia de la educación física en niños y adultos, para que los maestros supieran cómo beneficiarse de ella y cómo aplicarla de forma correcta. Un aspecto importante de su labor fue la realización de cursos teóricos y prácticos, donde participaron los maestros presentes, niños

---

<sup>21</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 7, "Informe de la Trabajadora Social, Edith Mangino en el Tercer Instituto Social del Estado de Chiapas", 13 de octubre de 1927, fs. 3-4.

en edad escolar y miembros de la comunidad. En su informe detalló la enseñanza a los maestros-alumnos de la terminología usada por la Dirección de Educación Física a fin de unificar las voces de mando en gimnasia. Practicó gran cantidad de juegos en grupo a pesar de no tener equipos especiales para su realización, instruyendo así en basquetbol y voleibol mediante la organización de encuentros deportivos entre profesores y locales. En la fiesta de clausura presentó diferentes números con la ayuda de los maestros asistentes a los cursos. Dio demostraciones de tabla gimnástica de calistenia, tabla de evoluciones, gimnasia estética, pirámides y juegos de voleibol. Enseñó los bailes de “La Gaviota” y “El Jarabe Tapatío” a ocho parejas, las cuales se presentaron durante la entrega de certificados. Por último, logró uniformar a 25 maestras y alumnas con asistencia regular.<sup>22</sup>

En el curso del profesor Ortiz, a diferencia del primer y segundo institutos, su programa fue extenso, al abarcar un mayor número de temas no solo de curtiduría sino también de conservación de frutas y legumbres, además de jabonería. Trató de forma teórica doce temas de ayuda para la educación rural, higienización industrial, conservación de pieles, materias primas, curtimiento, etc. En la práctica, trató un total de 95 pieles diferentes, las cuales fueron proporcionadas por los maestros-alumnos, los trabajos realizados sobre estas pieles fueron:

- 22 pieles de borrego fueron curtidas al cromo por dos baños.
- 9 pieles de borrego fueron curtidas por el sistema de un baño y fueron pintadas en colores lisos.
- 13 pieles de venado fueron curtidas al cromo por dos baños.
- 2 pieles de becerro de vientre fueron curtidas en corteza vegetal.
- 5 pieles de cabra fueron curtidas al cromo por dos baños.
- 9 pieles de becerro fueron curtidas al cromo y pintadas de café y negro.
- 3 pieles de venados fueron curtidas en gamuza corriente.
- 4 pieles de borrego fueron curtidas al melliz.
- 28 pieles diferentes con pelo se curtieron de forma variada.

En su clase de conservación de frutas y legumbres, de forma teórica cubrió cinco temas sobre el aprovechamiento de frutas regionales, factores de descomposición, conservación de frutas y esterilización. En la práctica, se prepararon 31 latas con conserva de almíbar de manzanas, *pickles*,<sup>23</sup> limones, naranjas, piñas e higos; también prepararon mermeladas de piña, manzana, naranja y camote; por último, les enseñó a hacer limones rellenos con pasta.

En los cursos de jabonería se abordaron seis temas sobre el aprovechamiento de diferentes tipos de grasas y su extracción; la preparación de lejías y adulterantes. No obstante,

<sup>22</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 7, "Informe del Prof. de Educación Física, Ignacio Acosta en el Tercer Instituto del Estado de Chiapas", 13 de octubre de 1927, fs. 1-2.

<sup>23</sup> Pepinos encurtidos.

debido a la falta de materias primas en la región, solo pudo enseñar la preparación de dos fórmulas de jabón corriente, cinco kilos de jabón blanco y seis kilos de jabón de coco de un solo color. En la teoría se dieron las fórmulas de otros cinco jabones corrientes. Posteriormente dio algunas clases de conservación de frutas y legumbres a las alumnas y maestras de la escuela primaria "La Enseñanza".<sup>24</sup>

En la clase de agricultura, Pedro Vignettes armó con ayuda de los alumnos una pequeña hortaliza; enseñó el cultivo del maíz; plantaron estacas de rosal y tulipanes; construyó en conjunto un palomar y dos conejeras; instaló una colmena de abejas; organizó un pequeño jardín de flores de ornato con plantas obsequiadas por los vecinos; injertó varios rosales e hizo estacas de begonias, crisantemos y claveles. La cuestión avícola fue desarrollada extensamente y para mayor comprensión de los alumnos montó una maqueta representando un gallinero, el cual —a su consideración— podía realizarse en cualquier población rural, pues era de bajo costo. Dado que en la región la cría de borregos era importante, impartió pláticas sobre el tópico, lo mismo que charlas sobre el cultivo del café. Respecto a los montes, durante su clase insistió en la conservación de los mismos y dio muchos consejos sobre la orientación de los cultivos y el modo de administrar las pequeñas plantaciones. Finalmente, en su informe mencionó que por ser escaso el terreno no pudo instalar un gallinero como lo había podido hacer en los pasados dos institutos.<sup>25</sup>

La labor hecha por este grupo de misioneros en San Cristóbal de las Casas fue, como en el caso de la realizada en Tuxtla Gutiérrez, completa; aunque no se saben las actividades realizadas por el jefe de la misión, es de suponerse el seguimiento del plan realizado en los institutos anteriores, encargándose los cursos correspondientes al mejoramiento en la forma de enseñar en las escuelas rurales, cómo organizarlas, cómo ayudar a las comunidades, proporcionar algunos métodos de lectura y escritura, técnicas pedagógicas, clases de matemáticas, etc. En cuanto al maestro de Tejido de Palma, basándonos en sus informes pasados, de todos los miembros de la misión, fue quien aparentemente desarrolló una labor menor, realizando actividades básicas de tejido de palma.

Los problemas entre maestros misioneros y autoridades educativas locales fueron situaciones que estuvieron presentes durante este instituto. Los profesores de Pequeñas Industrias y de Agricultura se quejaron en sus informes de los inconvenientes que tuvieron con el inspector Marcelo Chávez y el director de la Escuela Federal "Manuel Castellano",

---

<sup>24</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 7, "Informe que rinde el Prof. de Pequeñas Industrias de su labor llevada a cabo (sic) en el 3º Instituto verificado en la Ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas", 25 de octubre de 1927, fs. 5-7.

<sup>25</sup> AGN, Fondo SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 7, "Informe del Prof. de Agricultura sobre su labor en el 3º Instituto del Estado de Chiapas. San Cristóbal de las Casas", 25 de octubre de 1927, fs. 7-8.



pues obstaculizaron su labor al incitar a los maestros-alumnos a no tomar parte de las actividades realizadas por la misión, e incluso mencionaron que estos dos personajes no asistían a las clases. Aunada a esta problemática, José C. Ortiz y Pedro Vignettes, denunciaron la falta de apoyo de parte de la Dirección de Educación Federal, la cual no había ayudado en “absoluto” en la realización del programa.

## Conclusiones

Las Misiones Culturales fueron un sistema educativo innovador e importante para el mejoramiento profesional del magisterio ya que, además de su carácter ambulante, integraban profesores de distintas áreas escolares para preparar maestros rurales federales en las materias más importantes del nuevo proyecto educativo para el campo. Para el caso de Chiapas, los misioneros se encontraron ante un panorama un tanto particular, pues desde el principio hubo diversos factores que impidieron que sus actividades se desarrollaran de la manera esperada. Uno de ellos sin lugar a duda fue la elección de los lugares donde se instalarían, pues si bien los motivos principales por lo que se eligieron zonas más urbanizadas y céntricas se relacionaron con la geografía y la accesibilidad a aquellas poblaciones que sí cumplían con los requisitos establecidos por la Dirección de Misiones Culturales, la situación finalmente impidió que pudieran llegar a los cursos muchos de los maestros rurales de zonas más alejadas, de quizás mayor atraso y además indígenas.

La poca asistencia de profesores rurales provenientes de regiones indígenas y de extrema pobreza –condiciones características de la entidad– es quizás la principal razón por la que dentro del plan de trabajo desarrollado durante los tres institutos no se vieron actividades o pláticas que estuvieran encaminadas a proporcionar al magisterio los conocimientos necesarios para hacerse cargo de poblaciones no hablantes del español, que claramente necesitaban metodologías pedagógicas diferentes para alcanzar su incorporación al sistema educativo y social del país. Sin embargo, y pese a los conflictos suscitados con autoridades locales o la falta de apoyo por parte de la propia Dirección Federal del Estado, a través de la lectura de los informes se resalta el compromiso de los misioneros con su labor y el esfuerzo que hacían para abarcar –dentro de las posibilidades humanas, económicas y educativas– sus planes de trabajo.

Un último punto que me gustaría mencionar es la riqueza estadística de los informes, pues a partir del análisis de documentos como las “Tablas de Estimación Social” se pudo determinar el número de profesores asistentes a las misiones y su adscripción –federales y estatales–, lo que nos permite saber que la petición sobre el aprovechamiento de estos cursos a maestros rurales federales por parte del jefe de la Misión, Rafael Ramírez, se cumplió. Con todo lo mencionado se concluye que el programa de Misiones Culturales

fue uno de los pilares más importantes de la política educativa del primer tercio del siglo XX, pues dicho sistema colaboró –aunque con sus limitaciones– en el fortalecimiento del sistema educativo mexicano.

## Referencias

- AGN [Archivo General de la Nación], Fondo Secretaría de Educación Pública, Sección Dirección de Misiones Culturales.
- Giraud, L. (2008). *Anular las distancias. Los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- H. Congreso de la Unión (2016). Constitución de 1857. Con sus adiciones y reformas hasta el año de 1901. En *Las constituciones de México 1814–2016*. [http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bidig/const\\_mex/const\\_1857.pdf](http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bidig/const_mex/const_1857.pdf).
- Hughes, L. H. (1951). *Las misiones culturales mexicanas y su programa*. UNESCO.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Historia] (1990). *Estadísticas históricas de México* (t. I). Talleres del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Historia.
- Lazarín Miranda, F. (1994). Educación rural y sociedad: las misiones culturales en México: 1921–1934. En A. Tortolero Villaseñor (coord.), *Estudios históricos II* (pp. 165–191). UAM Iztapalapa.
- Loyo, E. (1990). Escuelas Rurales Artículo 123 (1917–1940). *Historia Mexicana*, (2), 299–336.
- Loyo, E. (1998). Los mecanismos de la “federalización” educativa, 1921–1940. En P. Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Historia y nación: actas del Congreso en homenaje a Zoraida Vázquez* (pp. 113–135). El Colegio de México.
- Loyo, E. (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911–1928*. El Colegio de México.
- Santiago Sierra, A. (1973). *Las misiones culturales* [col. SEP Setentas]. Secretaría de Educación Pública.
- Sedena [Secretaría de la Defensa Nacional] (2019). La constitución de 1917 y la consolidación de las instituciones. En *Momentos estelares del Ejército mexicano* [col. Memoria; fascículo 7]. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/3170/fasciculo\\_7\\_momentos\\_estelares.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/3170/fasciculo_7_momentos_estelares.pdf)
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1921). *Decreto estableciendo una Secretaría de Estado que se denominará Secretaría de Educación Pública*. [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/0144d6ee-7c42-459c-aa69-3b118939fd02/decreto\\_sep.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/0144d6ee-7c42-459c-aa69-3b118939fd02/decreto_sep.pdf)
- SEP (1928). *Las misiones culturales en 1927*. Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP (s.f.). *El esfuerzo educativo en México (1924–1928)* [t. I]. Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública.

## Educación y economía en Cuautitlán, Estado de México, 1890–1970. Algunas líneas de investigación

Education and economy in Cuautitlán, Estado de México,  
1890–1970. Some research lines

Federico Lazarín Miranda\*

### Resumen

El objetivo de este artículo es presentar una serie de elementos históricos que permitirán plantear líneas de investigación en torno a la relación entre economía y educación en Cuautitlán, Estado de México, en el periodo 1890–1970. El texto está dividido en tres partes: en primer lugar, se describe la ubicación geográfica e histórico-económica del municipio de nuestro interés; en segundo lugar, se da un panorama general de la instrucción en el Estado de México, 1891–1970, y en tercer lugar, se describe y analiza la relación entre educación y economía en esa entidad, así como la relación y labor social de la escuela en la comunidad. Para el análisis de la relación entre educación y economía en la entidad se tomó la metodología de Ramón Larrauri (2000, pp. 11–43), quien realizó, desde la economía de la educación, un estudio de carácter descriptivo en el que determinó los índices de desarrollo económico y educativo en el siglo XX mexicano, asimismo encontró patrones y tendencias entre entidades del país, además pudo describir los niveles de distribución de la educación y su relación con el desarrollo socio-económico.

**Palabras clave:** Cuautitlán, educación básica, educación regional, economía, historia.

\* Profesor–Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa, Área de Historia del Estado y la Sociedad, Cuerpo Académico de Historia Mundial. Investigador Nacional Nivel 2 y tiene el Perfil PRODEF SEP. Doctor en Historia de México por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Miembro fundador, tesorero (2002–2006) y presidente (2008–2010) de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Trabajo en el Archivo Histórico de la SEP, 1982–1991. Es coordinador del Archivo Histórico Científico Manuel Sandoval Vallarta. Corresponsable del Centro de Documentación Histórica Mtro. Jan Patula Dobek de la UAM-I. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3020-0199>, correo electrónico: flazarin@izt.uam.mx

#### Cómo citar este artículo:

Lazarín Miranda, F. (2024). Educación y economía en Cuautitlán, Estado de México, 1890–1970. Algunas líneas de investigación. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(23), 187–208. <https://doi.org/10.29351/rmhev12i23.562>



## Abstract

*The objective of this article is to present a series of historical elements that will allow us to propose lines of investigation around the relationship between economy and education in Cuautitlán, Estado de México, in the period 1890–1970. The article is divided in three parts: first, the geographical and historical-economic location of the municipality of Cuautitlán is described; secondly, a general overview of education in the State of Mexico, 1891–1970 is given, and, thirdly, the relationship between education and economy in Cuautitlán is described and analyzed. For the analysis of the relationship between education and economy in the municipality of Cuautitlán the methodology developed by Ramón Larrauri (2000, pp. 11–43) was used; with the economics of education, Larrauri made a descriptive study in which he determined the indices of economic and educational development in the Mexican 20th century, he also found patterns and trends among entities of the country, and was able to describe the levels of education distribution and its relationship with socio-economic development.*

**Keywords:** *Cuautitlán, basic education, regional education, economy, history.*

## Introducción

“La educación es indispensable para la economía”, pregonaron a lo largo de los siglos XIX y XX distintos gobernantes mexicanos (Talavera, 1974). La máxima no fue idea original de estos políticos, realmente fue un planteamiento de los economistas clásicos del siglo XVIII, como el inglés Adam Smith, quien afirmó que la educación no era un gasto del Estado, sino un bien nacional, por tanto, era una inversión, pues formaba capital humano. En México, desde el último tercio del siglo XIX y hasta la última década del siglo XX, los diferentes gobiernos en turno utilizaron como una de las premisas básicas “la educación para el progreso” (Lazarín, 2013).

Esta situación abre elementos para la investigación histórica: en primer lugar, plantea una relación de dependencia de la economía hacia la educación, es decir, la teoría indica que la educación es la variable independiente y la economía la dependiente, esto es, que al ofrecer más y mejor educación a la sociedad la economía de un país crecerá. En segundo lugar, nos preguntamos: ¿Cuál ha sido la incidencia de la educación en la economía? Y en tercero, podemos cuestionar cómo se dio históricamente la relación entre economía y educación en un espacio y en un tiempo determinados.

La mayor parte de los trabajos sobre la relación entre economía y educación abordaron este tema desde la teoría económica, con una perspectiva macroeconómica, esto significa que tomaron los indicadores nacionales, tanto de la educación –población alfabeta, por nivel educativo y en edad escolar– como de la economía –producto interno bruto (PIB) total y por sector, población activa, por sector y en su diferenciación sexual–, con esta

información teorizaron alrededor de los beneficios que trajo la educación a la producción en el ámbito nacional (Núñez, 1992; Tortella, 1990; Blaug, 1970; Ziccardi y Dettmer, 1982). Otros trabajos se hicieron con un fin político, puesto que se tomaban como base para los informes de los presidentes de la República o los secretarios de Educación ante el Congreso de la Unión, por lo que estos materiales poseen un sesgo y carecen de análisis crítico (Guevara, 1992; Rivera, 1979).

Ramón Larrauri, desde la economía de la educación, realizó un estudio de carácter descriptivo en el que determinó los índices de desarrollo económico y educativo en el siglo XX mexicano, para encontrar patrones y tendencias entre entidades del país, además pudo describir los niveles de distribución de la instrucción y su relación con el desarrollo socio-económico (Larrauri, 2000, pp. 11-43); como se podrá observar, en este artículo se presentan los datos de desarrollo económico así como las cifras de la educación en el Estado de México y el municipio de Cuautitlán, para analizar la relación de la educación con el desarrollo socio-económico de la entidad. Por su parte, Mílada Bazant (2002) analizó la relación entre administración gubernamental y financiamiento de la educación en el Estado de México entre 1873 y 1912.

No obstante lo anterior, hace falta preguntarnos cómo es que el proceso educativo incidió en la economía local y regional o viceversa. Es decir, no nos hemos cuestionado de qué forma impactó la educación de los individuos en la economía familiar que estaba ligada a la economía regional, también podemos preguntarnos si las economías regionales generaron la necesidad del establecimiento de más escuelas o más niveles educativos o solo fue una respuesta al incremento de la población.

Ahora, podemos preguntarnos cómo hacer estudios históricos acerca de la relación entre economía y educación. Un primer planteamiento se refiere al tiempo de estudio: el impacto económico de la educación solo se puede establecer a través de un periodo largo de análisis, porque el propio proceso educativo se desarrolló en forma lenta y gradual, por lo que el impacto en la economía también debió ser de la misma forma, por ello elegimos el lapso 1890-1970; durante esos años el municipio de Cuautitlán se transformó de una economía rural a una economía industrial. Un segundo planteamiento se refiere al espacio: como ya se ha mencionado, hemos estudiado el municipio de Cuautitlán, que nos muestra cómo se dio la relación entre educación y economía, desde la perspectiva regional y la microeconomía.

Con respecto a la educación en el Estado de México, Mílada Bazant concluye que

En términos cuantitativos, el balance educativo es variable. Los distritos que circundaban la ciudad de México tuvieron mayores índices de alfabetización porque, al abastecerla de productos agrícolas, comerciales e industriales, obtenían mayores

recursos y sus habitantes eran capaces de liquidar puntualmente el impuesto de instrucción. Por el contrario, debido a las escasas vías de comunicación, los distritos sureños o los eminentemente agrícolas, presentaron graves dificultades para pagarlo, hecho que provocó el cierre de escuelas y, por ende, bajas cifras de alfabetizados [Bazant, 2002, p. 321].

La autora añade que en los municipios algunas de las cabeceras tuvieron crecimiento razonable, e incluso progreso, pero muchos pueblos, haciendas y rancherías no recibieron beneficios de la modernización educativa. Finaliza afirmando que “el objetivo esencial de los gobiernos mexiquenses fue llevar la escuela al campo y este se cumplió solo limitadamente. Sin duda alguna, el adelanto de las cifras de alfabetización no parece corresponder al enorme esfuerzo económico y administrativo realizado por las autoridades” (Bazant, 2002, p. 321). El propósito de este artículo es presentar una serie de elementos históricos que nos permitirán plantear líneas de investigación en torno a la relación entre economía y educación en Cuautitlán, Estado de México en el periodo 1890-1970. Este está dividido en tres partes: en primer lugar, se aborda la ubicación geográfica e histórico-económica del municipio de Cuautitlán; en segundo, se da un panorama general de la instrucción en el Estado de México, 1891-1970, en tercero, se describe y analiza la relación entre educación y economía; en el último apartado se muestra la relación con la comunidad y labor social de las escuelas en Cuautitlán.

## Cuautitlán de Romero Rubio

No es mi intención hacer una historia completa del municipio, solo se trata de ubicar el espacio en el que se llevó a cabo el proceso educativo y su relación con la economía en nuestro periodo de interés (1890-1970). De acuerdo con el Códice de Cuautitlán, este es uno de los asentamientos poblacionales más antiguos del actual Estado de México, ocupado originalmente por otomíes y mazahuas (Figura 1); estos primeros pobladores arribaron a la zona aproximadamente en el siglo XIV (Velázquez y León Portilla, 1992). En 1560 llegaron los primeros españoles a la región. La cristianización se encargó a los franciscanos, quienes construyeron el convento de San Buenaventura y establecieron la cofradía de la Purísima Concepción de Nuestra Señora de Cuautitlán, que logró incorporar a gran cantidad de otomíes pues les ofrecía a sus miembros un entierro de acuerdo con sus tradiciones antiguas, además de ofrecer cuidados en hospitales (INEGI, s.f.b).

En el periodo novohispano la población de Cuautitlán fue utilizada en los trabajos que se requirieron para la construcción del Tajo de Nochistongo, proyecto para desaguar los lagos que inundaban la Ciudad de México. Al finalizar la independencia, Cuautitlán pasó

Figura 1.  
Estado de México en la República mexicana.



Fuente: INEGI (s.f.a).

a formar parte política y administrativamente del distrito IV de México. En la primera mitad del siglo XIX, con el enfrentamiento entre liberales y conservadores, el territorio de Cuautitlán cambió su situación administrativa, a juicio de quien estuviera en el poder (INAFED, s.f.; Cuautitlan tradiciones, costumbres, leyendas y datos históricos, s.f.).

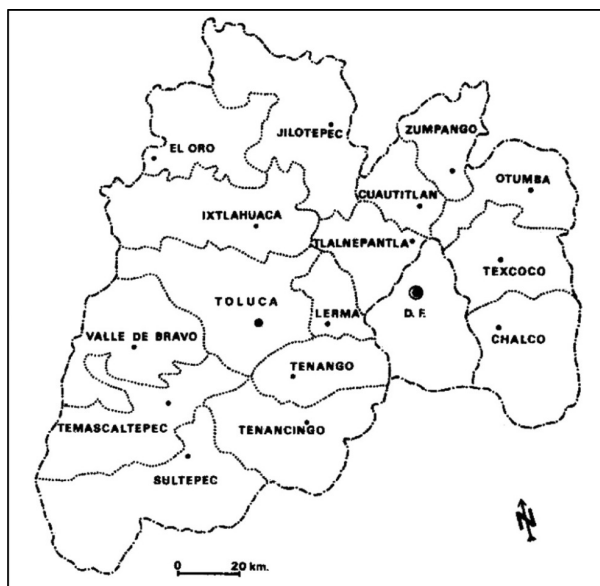
De acuerdo con el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), el municipio de Cuautitlán se encuentra en el norte del Estado de México, colinda al norte con los municipios de Teoloyucan y Zumpango, al oeste con Tepotzotlán y Cuautitlán Izcalli, al sur con Tultitlán y al este con Tultepec, Melchor Ocampo y Nextlalpan. Hoy en día gracias al proceso de urbanización y crecimiento urbano de la zona norte de la Ciudad de México, Tlalnepantla, Cuautitlán Izcalli y el propio Cuautitlán, el municipio, forman parte de la Zona Metropolitana del Valle de México. En 1973 perdió más de la mitad de su territorio cuando se creó el municipio de Cuautitlán Izcalli por decreto presidencial de Luis Echeverría Álvarez (INEGI, s.f.b). La Figura 2 muestra los distritos del Estado de México en 1910, entre los que se encuentra Cuautitlán que en el año de 1890 recibió el nombre de Cuautitlán de Romero Rubio, denominación que conservó hasta principios del siglo XXI.

Cabe aclarar que en 1890 Cuautitlán era un distrito (Figura 2) integrado por las municipalidades de Cuautitlán, Coyotepec, Huehuetoca, Teoloyucan, Tepotzotlán, Tultepec y Tultitlán;<sup>1</sup> la población total era de 33,283 personas distribuidas en la cabecera municipal de la Villa de Cuautitlán, además tenía 7 pueblos, 4 barrios, 6 haciendas y 9 ranchos. La

<sup>1</sup> En la actualidad todos estos distritos son municipios del Estado de México.

población de la villa era de 5,784 habitantes, en general era una región rural en la que estaba una fábrica de fibras duras: la “Sociedad Industrial de Textiles La Aurora” (INAFED, s.f.).

Figura 2.  
Distritos del Estado de México en 1910.

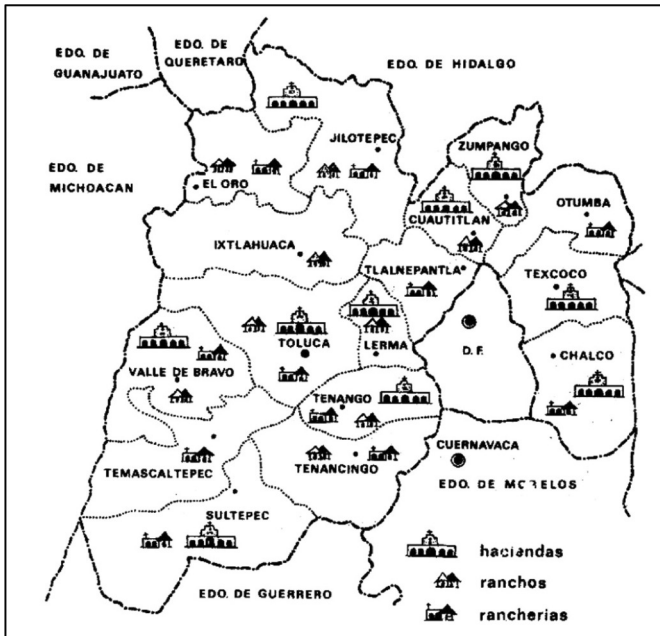


Fuente: Ávila, 1988.

A pesar de la cercanía con la Ciudad de México durante la Revolución (1910-1917), en Cuautitlán no se dieron grandes acciones y poca población participó en el movimiento, los grupos zapatistas que operaron en el Estado de México lo hicieron más al sur y no llegaron hasta Cuautitlán (INAFED, s.f.; Ávila, 1988), solo se han encontrado algunos hechos aislados como el siguiente: en 1914, soldados de Pancho Villa se llevaron prisioneros al administrador y al director de la fábrica La Aurora, además, las tropas revolucionarias cometieron atropellos con la población, la cual pidió ayuda a la capital para ya no seguir siendo víctima de la violencia de los rebeldes, el general carrancista Higinio Olivo fue enviado y evacuó la Plaza de Cuautitlán (INAFED, s.f.). No obstante que entre 1914 y 1917 hubo inestabilidad política y varios cambios en los gobiernos estatales, en Cuautitlán no se ha encontrado noticia de mayores problemas en dicho periodo. De hecho, las escuelas de la municipalidad, incluida La Aurora, siguieron funcionando durante ese tiempo, de acuerdo con la información que se encuentra en la Fondo Educación Pública del Archivo Histórico Municipal de Cuautitlán (AHMC).



Figura 3.  
Haciendas, ranchos y rancherías del Estado de México, 1910.



Fuente: Ávila, 1988.

Como se puede apreciar en la Figura 3, la actividad económica principal de Cuautitlán era la agricultura, con la existencia de grandes haciendas y ranchos. Los principales cultivos eran avena, alfalfa, maíz, sorgo, frijol y algunas hortalizas, además de girasol, jarilla, nopal, maguey y duraznillo. En 1873 se inauguró la línea del Ferrocarril Mexicano que enlazó a la villa con la Ciudad de México y Toluca, después se convirtió en un ramal importante de los ferrocarriles que iban al norte del país: Querétaro, San Luis Potosí, Coahuila y Nuevo León.

En la década de 1930 el proceso de industrialización se empezó a sentir con mayor fuerza en el municipio, por ejemplo: la villa de Cuautitlán ya contaba con electricidad y se iniciaron los trabajos de drenaje, poco después se iniciaron las obras para dotar de agua potable a la población. En general, hasta la década de 1940 las actividades económicas predominantes en la región fueron las agrícolas con jornaleros libres, aparceros, ejidatarios, pequeños propietarios agrícolas, peones acasillados, vaqueros y forrajeros; mientras que como industrias se reportaban las “lecherías y establos”.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Archivo General de la Nación México (AGNM), Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios (DGEPEyT), exp. Dirección de Educación Federal (DEF) Estado de México, informe de la Dirección, ref 230.

En 1957 Cuautitlán tenía la villa, 7 pueblos, 3 barrios, 6 haciendas, 38 ranchos, una ranchería y 2 colonias. La vocación agrícola del municipio se fue perdiendo con mayor celeridad en el periodo gubernamental de Gustavo Baz Prada (1957-1963), entonces gran cantidad de tierras agrícolas cedieron su lugar a las industrias eléctrica, automotriz, lechera, entre otras. Un factor que dio un nuevo impulso a la industrialización de Cuautitlán fue la construcción de la autopista México-Querétaro, inaugurada en 1958. Esta vía posibilitó el tránsito de mercancías y pasajeros entre la Ciudad de México y el norte del país, lo que dio una posición geoeconómica importante al municipio.

El proceso de industrialización tan acelerado que vivió la entidad en los años 60 generó una alta inmigración de otros estados, esta situación creó grandes problemas: de vivienda, establecimiento de asentamientos irregulares, insuficiencia en los servicios públicos e infraestructura. De tal forma el crecimiento demográfico, urbano e industrial de la villa de Cuautitlán provocó que en 1968 se le otorgara la categoría de ciudad (INAFED, s.f.). Estos procesos se incrementaron en los años 70, por lo que al final de esa década se puede hablar de un municipio totalmente industrializado en el que la actividad agrícola era mínima y prevalecían la industria y los servicios. Entre los años de 1973 y 1978 se reportaba que entre la población económicamente activa predominaba la "obrera", ya existía un número importante de fábricas lecheras como Lala, fabricantes de aparatos electrodomésticos, eléctricos y de automóviles (INAFED, s.f.; INEGI, s.f.b).

## **Algunas notas sobre la instrucción en el Estado de México, 1891-1970**

En 1881, bajo la gubernatura de José Zubieta, se creó en el Estado de México la Junta Superior de Instrucción Pública Primaria, su presidente era José Rosas Moreno, quien estableció Juntas Auxiliares en cada distrito del estado. Asimismo se publicaron las "Bases para la Instrucción Pública" que ordenaban que la instrucción primaria sería obligatoria y gratuita en los establecimientos sostenidos con fondos públicos; del mismo modo ordenaban que se adoptaran los sistemas de enseñanza más adecuados a las circunstancias y necesidades particulares de la entidad y que estuvieran en mayor armonía con los progresos de la época; se refería al avance económico. En el documento se dividía la enseñanza en rudimentaria y elemental, además especificaba que se establecerían escuelas de párvulos y elementales para niños mayores de siete años, y puntualizaba que la instrucción pública así como los libros de texto para enseñanza serían uniformes, es decir iguales, en toda la entidad (GEM, 1974, p. 74).

En 1889 había en el estado 1,026 preceptores, de los cuales 47 estaban en Cuautitlán; a partir de 1890 las escuelas primarias fueron sostenidas por el gobierno estatal gracias

al impuesto que se cobraba a las comunidades y pueblos para tal efecto; propietarios de haciendas, fincas o industrias crearon escuelas dentro de las instalaciones de las propias unidades económicas, también existieron escuelas municipales en la Villa de Cuautitlán, en San Martín y en San Lorenzo. No obstante, en ese periodo se crearon pocas escuelas municipales o particulares sostenidas por los dueños de fincas, haciendas y una fábrica textil de fibras duras (yute).<sup>3</sup>

Al año siguiente en la mayoría de las cabeceras municipales se reestructuraron las escuelas de instrucción primaria con materiales y útiles que Vicente Villada, gobernador del estado, envió a las mismas, muchos de ellos provenientes de París, Francia, solicitadas por el Ejecutivo estatal. Pero las poblaciones más pequeñas y rancherías quedaron fuera de este programa pues contaban con pocos recursos para el sostenimiento de las escuelas (GEM, 1974, p. 122).

En 1897 se decretó la *Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Estado de México*. De acuerdo con esta ordenanza, la enseñanza primaria en esa entidad comprendía todos los conocimientos indispensables para que un hombre pudiera cumplir con sus deberes políticos, civiles y “desempeñar con éxito cualquier industria o profesión que escogiera para su subsistencia” (GEM, 1974, p. 122); así, la primaria quedó dividida en dos: la elemental (cuatro años) y la superior (dos años más). Además se especificaba que la instrucción de adultos era urgente para satisfacer las necesidades de la industrialización, así como el desarrollo de actividades comerciales que se ejercían en el estado. La formación básica de los mayores de 15 años se daría en las denominadas academias nocturnas que funcionarían en algunas primarias de Toluca y otras localidades de la entidad (GEM, 1974, p. 122).

Con la ley se clasificaron las primarias en tres categorías de acuerdo con el número de docentes: de organización perfecta cuando había un profesor por cada grupo; de organización económica cuando un educador atendía a dos, y de organización rudimentaria, en las que un solo maestro tenía a su cargo todos los grupos. Así Toluca, la capital del estado, las cabeceras municipales y poblaciones con más de 1,000 habitantes contaban con escuelas de organización perfecta. Asimismo se autorizaba a particulares a establecer escuelas primarias, los requisitos eran informar de su instalación a las autoridades educativas, aunque no se apegaran a los planes oficiales, si lo hacían se les otorgaría reconocimiento oficial a los documentos que extendieran como comprobantes de estudios, así como supervisión y asistencia técnica; a pesar de ello en 1898 había 1,032 escuelas primarias en el estado, de ellas solo 17 eran particulares. A la Iglesia no se le permitió mantener escuelas primarias (GEM, 1974, pp. 149-150).

---

<sup>3</sup> Archivo Histórico Municipal de Cuautitlán (AHMC), Fondo: Educación Pública, Vol. 1/exp. 1, informes de inspección, 1915-1963, 107 fs.

En el periodo de 1910 a 1920 la situación fue irregular. Como se mencionó líneas atrás, el estado conoció la movilización zapatista básicamente en el sur, por lo que la situación de las escuelas creadas entre 1890 y 1910 se tuvo que atender por regiones pues algunas siguieron funcionando y otras más cesaron actividades temporalmente, básicamente hasta 1915. No obstante, se ha detectado deserción magisterial y escolar: en 1909 se tenían registrados 52,036 alumnos, en 1915 la cifra disminuyó a 41,998. En 1915 se promulgó una nueva *Ley Orgánica de la Educación Popular Primaria*, la cual dio una nueva clasificación a las escuelas primarias: párvulos, elemental y superior, así mismo se mantenía la idea de que en asentamientos mayores a 1,000 habitantes se establecerían estas escuelas y en los poblados que no alcanzaran ese número se fundarían escuelas rudimentarias. Esa situación se mantuvo más o menos de la misma forma después de 1917, año de la entrada en vigor de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, al año siguiente se estableció que las escuelas elementales y superiores serían competencia del gobierno estatal y las rudimentarias de los municipios (Alanís, 1995, pp. 73-79).

Bajo la nueva ley se crearon siete zonas escolares, a saber: I. Toluca; II. Tenango y Lerma; III. Chalco, Texcoco y Ozumba; IV. Tlalnepantla, Cuautitlán y Zumpango; V. El Oro, Jilotepec e Ixtlahuaca; VI. Valle de Bravo y Temascaltepec, y VII. Tenancingo y Sultepec (GEM, 1974, p. 187). Cuatro años después, con la creación de la SEP se estableció la Dirección Técnica de Educación Pública, integrada por el Consejo Técnico de Educación, un Cuerpo de Inspectores Escolares, el Servicio Médico Escolar y dos oficiales mayores. La Dirección tuvo como funciones la asesoría técnica así como los sistemas de educación y administración desde su creación en el gobierno de Villada, ajustándolos a los lineamientos generales emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), sobre todo para incrementar la educación primaria. El 1° de febrero de 1922 se firmó el convenio con la Secretaría de Educación para el establecimiento de 200 escuelas primarias rudimentarias federales en la entidad. En 1925 había en el estado 323 escuelas primarias rurales, 151 en las cabeceras de los municipios y la capital del estado, cuatro jardines de niños (dos en Toluca, uno en Tenango y otro en Texcoco), todas bajo el sistema educativo de la entidad. A estas escuelas se sumaban 151 particulares y 198 federales; se estima que había una inscripción de 45,000 alumnos (GEM, 1974, pp. 190-193).

Tabla 1.  
Inscripción y asistencia media de alumnos en escuelas federales,  
Estado de México, 1935.

Zona escolar	Inscripción	Asistencia media
	Diurnos	
Chalco	2,102	1,662
Texcoco	2,423	1,980
Zumpango	2,764	2,451
Tlalnepantla	2,396	1,805
Jilotepec	2,567	1,943
Atlacomulco	1,832	1,392
San Felipe Progreso	2,471	2,044
Ixtlahuaca	1,968	1,541
Lerma	2,900	1,557
Toluca	3,981	
Tenancingo	2,705	2,029
Valle de Bravo	1,858	1,364
Sultepec	1,816	1,176
Amatepec	1,723	1,090
Totales	33,506	22,034
	Nocturnos	
Chalco	587	385
Texcoco	515	418
Zumpango	844	594
Tlalnepantla	585	415
Jilotepec	832	668
Atlacomulco	481	348
San Felipe Progreso	780	602
Ixtlahuaca	540	391
Lerma	893	465
Toluca	Maestros Instituto de Mejoramiento	
Tenancingo	829	587
Valle de Bravo	520	361
Sultepec	359	220
Amatepec	257	149
Totales	8,022	5,603
Diurnos+nocturnos	41,528	27,637

Fuente: Elaboración propia; AGNM, Fondo SEP. Sección DGEPEyT, DEF Estado de México, ref. 230.

Tabla 2.  
Escuelas Artículo 123, Estado de México, 1934.

Fundadas por (inspector)	Nombre de la finca	Total	Hombres	Mujeres
Antonio F. López	San Rafael	531	531	
	Zoquiapan	49	34	15
	San Rafael de los Muertos	405		405
Abel Ortega	Cuamatla	32	17	15
	Aurora	122	68	54
	Lechería	67	34	33
Benjamín P. Martínez	Barrón	117	70	47
	El Progreso Industrial	95	51	44
	Fábrica de S. Ildefonso	197	118	79
	La Colmena	108	72	36
	Río Hondo	137	65	72
	Hacienda El Prieto	25	17	8
	Hacienda La Teja	9	6	3
Adolfo Gómez	Hacienda Toshí	34	17	17
	Hacienda de Solís	127	69	58
	Hacienda de Tultenango	13	13	
Rafael Sánchez	Hacienda La Gavia	67	34	33
	Hacienda de Mextepec	29	18	11
	Mina México	26	17	9
	El Salitrillo	18	18	
	Hacienda San Onofre	74	44	30
	Hacienda La Providencia	45	29	16
	San José Lamillas	28	28	
	La Trinidad Concepción	38	24	14
	Yondesé	24	20	4
	Palizada	158	97	61
	San Diego Linares	5	2	3
	Hacienda Nijini	26	17	9
	Tiacaque	14	12	2
	San Diego de los Padres	24	18	6
Concepción Sansalvador	Fábrica María			
	Hacienda Santín	28	20	8
Juan Sumano Ramírez	Hacienda Atenco	38	20	18
	San Pedro Tejalpa	59	31	28
	El Contadero	47	30	17
Ventura González	Planta Alameda	59	31	28
José Alcázar Robledo	Campamento de Ixtapantongo	34	21	13
	La Magdalena Tiloxtoc	25	16	9
	San Gaspar	23	12	11
	Mina del Rincón	92	53	39
	Sábana del Rosario	52	33	19
Totales		3,101	1,827	1,274

Fuente: Elaboración propia; AGNM, Fondo SEP, Sección DGEPEyT, DEF Estado de México, ref. 230.

## Educación y economía en Cuautitlán

En el municipio de Cuautitlán se crearon tan solo doce escuelas federales entre los años de 1924 a 1974, de ellas seis fueron rurales. Las tres primeras escuelas federales que se establecieron fueron de ese mismo tipo, se asentaron en los poblados de Cuamatla (1936), Santa Bárbara (1943) y Tlaltelpan (1947). La primera semiurbana se inauguró hasta 1953, así como cuatro urbanas y dos rurales más en la década del setenta. En las escuelas establecidas entre 1924 y 1940 no había maestros titulados, se reportaba que uno tenía estudios de normal rural incompletos, otra era “estudiante de maestría”, pero no se especificaba en qué escuela ni en qué grado escolar se encontraba, y otro había estudiado hasta el sexto año de primaria.<sup>4</sup>

En este municipio aparentemente era necesario establecer más escuelas, ello respondía a las condiciones socioeconómicas de la región, puesto que en Cuamatla se reportaba la existencia de 62 ejidatarios, 10 peones acasillados, 30 aparceros, y se aseguraba que “la mayoría de la población se dedicaba a la agricultura y la ganadería”. El censo de población presenta a 350 habitantes mayores de 15 años de edad: 150 hombres y 200 mujeres –de los cuales aproximadamente 113 no sabían leer ni escribir–, más 42 niños y 38 niñas en edad escolar.<sup>5</sup> En Santa Bárbara los datos que se reportaron para el establecimiento de la escuela fueron los siguientes: 40 jornaleros libres, 15 aparceros, en una población total de 165 personas (80 hombres y 85 mujeres), se decía que el “sector más importante eran agricultores jornaleros”, había entre estos adultos 86 que no sabían leer ni escribir y 100 niños (54 hombres y 46 mujeres).<sup>6</sup>

La escuela primaria rural de Tlaltelpan se estableció en el año de 1947, esta comunidad contaba con 50 hombres y 60 mujeres. En el censo escolar que se levantó para solicitar la fundación de la escuela se especificó que el 75% de los habitantes eran vaqueros y “forrajeros”, que había 25 ejidatarios, 15 jornaleros libres y 10 pequeños propietarios agrícolas, además el 25% se dedicaba al comercio y el transporte, la actividad económica predominante era de “establos lecheros”, aunque el inspector escolar declaró que el “sector más importante era el agrícola”;<sup>7</sup> la población escolar fue de 28 niños y 30 niñas, más 18 hombres y 20 mujeres mayores de quince años que no sabían leer ni escribir. La primera escuela semiurbana se estableció hasta 1954, más tarde en la década de 1970 se crearon dos urbanas y dos rurales.

<sup>4</sup> AGNM, Fondo SEP: Dirección General de Educación en Estados y territorios, Dirección de Educación Federal, Estado de México, exp. 6291.25, Informe del Director, ff. 4-6.

<sup>5</sup> AGNM, Fondo SEP: Dirección General de Educación en Estados y territorios, Dirección de Educación Federal, Estado de México, exp. 6291.25, Informe del Director, ff. 4-6.

<sup>6</sup> AGNM, Fondo SEP: exp. 6238.8, Informe del Director, ff. 5-7.

<sup>7</sup> AGNM, Fondo SEP: exp. 6293.69, Informe del Director, f. 4.

Un caso que merece atención especial fue la escuela de la "Aurora". La "Aurora" era una fábrica de fibras textiles duras que funcionaba en el municipio de Cuautitlán desde el siglo XIX, en 1905 estableció una escuela particular para los hijos de sus trabajadores, en 1932 se convirtió en escuela Artículo 123 semiurbana y seguía siendo financiada por la empresa, pero en 1953 esta se declaró en quiebra, por lo que la escuela fue clausurada, en ese mismo año se reinstaló adscrita a la SEP con el nombre de "Antonio Caso", como escuela semiurbana. Este hecho nos indica que se trataba de una comunidad pequeña (según el registro de población enviado en la solicitud de reapertura de la escuela había 1,140 habitantes, con 532 personas en edad escolar en el año de 1954), y no obstante la existencia de la factoría, funcionó en una zona con actividades predominantemente agrícolas.<sup>8</sup>

La población escolar en 1968 era de 358 niños y 354 niñas, lo que sumaba un total de 712, sin embargo, como se observa en la Tabla 3, en la escuela había más niños y niñas

Tabla 3.  
Inscripción de niñas y niños en la escuela de La Aurora, 1968.

Mariano Orona Cravioto (inspector) Prudencia Vázquez Colín (directora)	Grupos	Inscripción		
		Niños	Niñas	Total
Lorenza Martínez Rodríguez	1°A	25	24	49
Paula Tapia Alarcón	1°B	25	23	48
Victoria Heredia Chávez	1°C	29	26	55
Yolanda Arnaíz Savadores	2°A	12	34	46
Carmen Montes Juárez	2°B	28	24	52
Eleazar Saldaña Ortega	2°C	19	21	40
Juana Rosales Suárez	3°A	21	32	53
Benito Ramírez Díaz	3°B	23	27	50
Rogelio Nava Cervantes	3°C	30	20	50
Gudelia Cuenca López	4°A	39	28	67
Elsa Josefina Vargas Quintal	4°B	38	32	70
Gerónimo Salvador Vega Hernández	5°A	38	35	73
Ana María Limones Magdaleno	5°B	37	32	69
Alfonso Ibarra Arellano	6°A	18	21	39
Iván Toledo Cortés	6°B	23	22	45
Total	15	405	401	806

Fuente: Elaboración propia; AGNM, Fondo SEP, Sección DGEPEyT, DEF Estado de México, ref. 230.

<sup>8</sup> AHMC, Fondo: Educación Pública, Vol. 1/exp. 1, informes de inspección, 1915-1963, 107 fs.



inscritos; por su parte, los adultos que acudían a las clases nocturnas en esa escuela eran 23 hombres y 73 mujeres, 96 personas en total.

La escuela de la "Aurora" en 1953 tenía ocho maestros, de los cuales uno tenía estudios de bachillerato (preparatoria), cuatro tenían secundaria, dos estudios en normal urbana y uno normal rural sin tenerlos completos. Hasta la década del setenta se observa un cambio cualitativo en la preparación de los maestros de las escuelas en Cuautitlán: de 47 profesores que prestaron sus servicios en 8 escuelas, 34 (72%) eran titulados, los 14 restantes prestaban servicio desde 1944 con la siguiente preparación: 9 (19%) eran pasantes normalistas, 3 (6%) con estudios en normal urbana y 1 (2%) en normal rural.<sup>9</sup>

Es importante observar que en los años que transcurrieron entre 1936 y 1978 el crecimiento poblacional y la diversificación económica fueron lentos, en la mayoría de los casos encontramos comunidades pequeñas (Tabla 4), por lo que la mayoría de las escuelas que se establecieron fueron rurales (6), solo dos eran semiurbanas y cuatro urbanas. En una de estas escuelas semiurbanas, en el Barrio de San José, fundada en el año de 1973, todavía se reportaba que la mayoría de la población se dedicaba a actividades agrícolas

Tabla 4.  
Población total y porcentaje de población escolar,  
Cuautitlán de Romero Rubio, 1978.

Lugar	Población total	% población escolar
Barrio de San José	660	35%
Barrio de Tlaltepan	110	53%
Col. Loma Bonita	1,961	30%
Ejido La Perla	213	23%
Factoría La Aurora	1,140	47%
Fracc. De los Morales	2,539	38%
Col. Los Morales	1,494	31%
Loma Bonita	1,961	30%
Pueblo de Cuamantla	350	23%
San Lorenzo	2,330	32%
San Martín Tepetlipan	6,036	34%
Santa Bárbara	165	61%

Fuente: Elaboración propia; AGNM, Fondo SEP, Sección DGEPEyT, DEF Estado de México, ref. 230.

<sup>9</sup> AGNM, Fondo SEP: Dirección de Educación Federal en el Estado de México, 1935-1978, caja: 230, exp. 1.8, Informe de Inspección, f.2.

y eran campesinos, con un total de 660 habitantes, de los cuales 230 estaban en edad escolar y 70 de ellos eran analfabetas.<sup>10</sup>

Las escuelas urbanas se establecieron una en el Fraccionamiento “De los Morales” –en 1973, contaba con 2,539 habitantes y el 38% era población en edad escolar– y otra en la colonia “Los Morales” –en 1978, con 1,494 habitantes y el 31% de población escolar–, una más en la colonia Loma Bonita –en el año de 1972, que contaba con 1,961 personas– y la última en San Martín Tepetlipan –también en 1973, para una población infantil de 6,036 personas y el 34% de población escolar–, entre este último año y 1978 se inauguraron dos escuelas rurales, una semiurbana y cinco urbanas.<sup>11</sup>

## Relación con la comunidad y labor social de las escuelas en Cuautitlán

La información que se ha encontrado hasta ahora muestra que un factor difícil para ofrecer una explicación general es la relación del maestro con la comunidad, no se encontró un comportamiento homogéneo, hubo casos de aceptación, de aparente simpatía entre el profesorado de la escuela y la comunidad, en otros casos no existió empatía entre magisterio y comunidad. Al parecer estas fueron situaciones que dependieron más de la personalidad de maestras y maestros, de su conducta en la sociedad y el trato que daban a los niños, que de su preparación profesional.

Puesto que se han encontrado documentos de apoyo al magisterio adscrito a las escuelas rurales, asimismo se localizaron quejas, solicitudes de despido o cambio de maestras o maestros o de franco rechazo a los mentores; pese a lo que pudiera pensarse, ello no parece significar una oposición al sistema educativo. Me atrevería a aventurar que el repudio o aceptación era al individuo, a la persona, por ejemplo, se encontraron quejas en contra de profesores por alcoholismo, ausentismo, maltrato a los niños o por pretender a alguna de las mujeres de la comunidad o llevar a su pareja al salón de clases.

Al parecer solo existió el rechazo de las comunidades, autoridades civiles y religiosas locales al proyecto educativo cuando se implantó la educación socialista (1934–1940), los reportes de los inspectores de las zonas escolares de Tlalnepantla y Zumpango (a la que pertenecía Cuautitlán en ese periodo) y del director Federal de Educación en el estado de México en 1935 indican que los padres de familia, autoridades locales y “elementos clericales y burgueses” hacían “campaña en contra de la educación socialista”. Se reportaba que los maestros

<sup>10</sup> AGNM, Fondo SEP, Sección DGEPEyT, DEF Estado de México, ref 230 Informes del Director.

<sup>11</sup> AGNM, Fondo SEP, Sección DGEPEyT, DEF Estado de México, ref 230 Informes del Director.

...que trabajan en esta zona demostraron decidido empeño para cumplir su cometido y gran amor por los campesinos de la región, motivo por el cual fueron molestados por varias autoridades municipales y en algunas ocasiones los referidos maestros fueron encarcelados por el delito de haberse encarado ante las autoridades y los curas en cumplimiento de su noble misión.<sup>12</sup>

Ello se reflejó en la inscripción y asistencia media que hubo entre los años de 1934 y 1935, denotándose una clara disminución de la matrícula, sobre todo en los adultos; según las cifras estatales en el año de 1934 se inscribieron 36,733 niños y en 1935 tan solo 18,508; por su parte los adultos inscritos en 1934 fueron 10,515 por tan solo 3,367 al año siguiente; la asistencia media infantil bajó poco más del 50%. Al parecer la problemática giró en torno a la religión y no al socialismo, como se puede observar en la siguiente cita:

...debido al anuncio de que en el presente año quedaría implantada en las escuelas la EDUCACIÓN SOCIALISTA, los vecinos y aun las autoridades de un buen número de pueblos comenzaron a manifestar signos de alarma, fomentando esta inquietud los elementos clericales, ya por medio de la palabra o ya haciendo de hojas volantes que han circulado con profusión en todas partes, y con este motivo, la Dirección [de Educación Federal en el Estado] a mi cargo se ha visto en la imprescindible necesidad de emprender una campaña tenaz...<sup>13</sup>

El director de Educación Federal en el Estado turnó un oficio pidiendo a las autoridades municipales y comisarios de las pequeñas localidades que apoyaran a los maestros en su labor. Transcribió un párrafo de Lenin sobre la lucha en contra de la religión que no debía de reducirse a la prédica ideológica y abstracta, la lucha debía de eslabonarse con el movimiento de clase práctico y concreto, su finalidad debía consistir en eliminar las raíces sociales de la religión y estas eran el miedo y la ignorancia, por lo que se concluía que los maestros se deberían de vincular con los proletarios, obreros y campesinos para que hicieran conciencia de clase asalariada, para que conocieran los problemas de estos sectores sociales y buscaran la forma de resolverlos a través de la unificación de los trabajadores, primero promoviendo su emancipación económica, seguida de la educación de las nuevas generaciones.<sup>14</sup>

El director insistía en que los maestros no utilizaran actitudes demagógicas y extremistas contra la religión, puesto que la actitud contraria provocaría un recrudecimiento

<sup>12</sup> AGNM, Fondo SEP: Dirección de Educación Federal en el Estado de México, 1935-1978, caja: 230, Informe del Director.

<sup>13</sup> AGNM, Fondo SEP: Dirección de Educación Federal en el Estado de México, 1935-1978, caja: 230, Informe del Director, fs. 4-5.

<sup>14</sup> AGNM, Fondo SEP: Dirección de Educación Federal en el Estado de México, 1935-1978, caja: 230, Oficio, f. 25.

del fanatismo y los asesinatos de maestros. Dicho trabajo de convencimiento se debería de realizar con la ayuda de festivales: deportivos, literarios, musicales, concursos, certámenes, ferias como demostración de lo que la escuela socialista proponía hacer "en bien" de la cultura física, de la higiene, de los obreros y las comunidades campesinas; también se deberían llevar a cabo campañas contra los vicios, entre otros eventos.<sup>15</sup>

Con respecto a la labor social que llevaron a cabo las escuelas en Cuautitlán, en las décadas de 1920 y 1930 las actividades que se realizaban fuera de ellas, en la comunidad, es decir, con una auténtica participación y trabajo comunitario por parte de la mayoría de maestras y maestros fueron: en primer lugar, sus horarios de clase eran de 9:00 a 12:00, de 15:00 a 17:00 y de 19:00 a 21:00 horas, esto muestra que el magisterio trabajaba prácticamente todo el día ofreciendo cursos tanto a los niños como a los adultos, además se tenían que organizar todo tipo de eventos festivos, deportivos y cívicos en la plaza pública de la villa de Cuautitlán y sus pueblos; también se tenían que ofrecer a la comunidad pláticas sobre higiene y economía doméstica, incluso encontré reportes de inspectores en los que se dice que los habitantes del poblado se reunían por la tarde en las instalaciones de la escuela y el maestro les leía la prensa, como el viejo ejercicio decimonónico de lectura pública en voz alta. En el año de 1930 al parecer se desató una epidemia de viruela en esa región del Estado de México, de tal forma que maestras y maestros rurales aplicaron la vacunación intensiva a la población. Es decir, el magisterio se constituyó en un personaje que tenía gran presencia física y moral en la comunidad, con tareas que iban más allá de la práctica docente.<sup>16</sup>

Un ejemplo del acercamiento que lograron inspectores y maestros es un oficio del Sindicato de Obreros y Obreras de la Fábrica de Yute y Fibras Nacionales de la "Aurora" enviado a la SEP en noviembre del año de 1936. En él se explica que después de una asamblea de 700 obreros se acordó solicitar a esa dependencia que la escuela Artículo 123 de esa fábrica regresara a la 3a. zona escolar a cargo del inspector Ponce y Rodríguez, pues este actor social era un

...maestro luchador que convive entre las masas proletarias; es el Maestro Revolucionario que desprecia la vida citadina para confundirse entre los de abajo; es el maestro de ideología revolucionaria definida porque nos ha sabido convencer para inculcarnos las nuevas tendencias de la Educación Socialista, y porque es él en quien tenemos cifradas esperanzas de reivindicación social. [...] para concedernos que el C. Inspector Juan Ponce y Rodríguez siga controlando la Escuela Artículo

<sup>15</sup> AGNM, Fondo SEP: Dirección de Educación Federal en el Estado de México, 1935-1978, caja: 230, Oficio, fs. 25-26.

<sup>16</sup> AGNM, Fondo SEP: Dirección de Educación Federal en el Estado de México, 1935-1978, caja: 230, Informes del Director.

123 de esta fábrica para contar con su cooperación y reclamar todos nuestros derechos de emancipación social y económica ante los tiranos amos que siempre nos han bejado [sic] con sus humillaciones arrebatándonos todos los derechos que nos corresponden.<sup>17</sup>

En diciembre de 1936 fue regresada la escuela a la 3a. zona escolar.

En la década de 1940 y en adelante la labor social de las escuelas cambió, según los informes de los establecimientos y de los inspectores se puede deducir que la labor social de maestras y maestros se transformó, dejaron de ser promotores sociales que recorrían las calles de la comunidad. A partir de entonces las pláticas, las festividades y los eventos deportivos se desarrollaron dentro de la escuela, los mentores dejaron de preocuparse por la problemática socioeconómica de la comunidad y se les pidieron reportes del funcionamiento técnico, administrativo, del local escolar y de la propia labor social de la escuela, pero todo debía de suceder dentro de las instalaciones; la práctica de la lectura pública de la prensa se abandonó, se dejó de insistir en que el maestro era parte de la clase proletaria y su actividad se circunscribió a la docencia, a la educación para el progreso material.

Como se mencionó líneas atrás, los problemas entre comunidad y escuela se centraron en la cuestión del pago de cuotas o cooperación de los padres y problemas con algún mentor por maltrato a los niños. Es claro que la política implementada a partir de los años 40 de la "Unidad nacional" y la "Escuela del amor" transformaron al maestro en un elemento cuya tarea más importante fue la instrucción, es decir, la enseñanza de las primeras letras y las operaciones básicas de la matemática, así como promover el nacionalismo a través de la enseñanza del civismo y la historia, pero ya no debían de hablar de lucha de clases y revolución social, solo debían atender problemas netamente educativos.

## **Conclusiones. Algunas líneas de investigación histórica**

El Estado de México está situado en el centro del país, en la región conocida como altiplano central, por su extensión territorial se encuentra en el número veintitrés, cuenta con 20,685 kilómetros cuadrados, por lo que ocupa más del 2% de la extensión total de la República mexicana (Ávila, 1988, p. 38). Al norte de la Ciudad de México se localizaba la villa de Cuautitlán, para finales del siglo XIX esta era un importante centro productor agrícola y ganadero. Junto con la de Tlalnepantla, "ambas poblaciones se beneficiaban con el paso del tren que enlazaba la Ciudad de México con la frontera norte del país".

---

<sup>17</sup> AGNM, Fondo SEP: Dirección de Educación Federal en el Estado de México, 1935-1978, caja: 230, Oficio del Sindicato, f. 45.

Particularmente en el distrito de Tlalnepantla había fábricas de hilados y tejidos –en Nicolás Flores– que atraían buena cantidad de actividades comerciales; en Cuautitlán predominaba la economía agrícola y ganadera (Ávila, 1988, p. 38).

En 1895 el Estado de México ocupaba el cuarto lugar de densidad de población, precedido por el Distrito Federal, Tlaxcala y Guanajuato, con una densidad de 35 habitantes por kilómetro cuadrado, mientras que el promedio en el país era de 6.3 hab./km<sup>2</sup>. Para 1900 ocupaba el tercero con 40 hab./km<sup>2</sup>, condición que conservó hasta 1910. No obstante, su crecimiento poblacional fue lento, al ritmo de 1.1% en el periodo, mientras que el país lo hacía al 1.25%. Pese al lento crecimiento poblacional, el estado no ofrecía oportunidades de acceso a nuevas tierras debido a su alta densidad de población, por lo que expulsaba a sus habitantes a otras regiones.

Pero la distribución poblacional dentro del propio estado era “bastante diferenciada”. En 1910 la densidad de población era mayor en cuatro distritos: Cuautitlán, Toluca, Lerma y Tenango. Con una media se encontraban los distritos de Chalco, Texcoco, Otumba, Zumpango, el Oro, Ixtlahuaca, Tlalnepantla y Tenancingo; por su parte, los distritos de Jilotepec, Valle de Bravo, Temascaltepec y Sultepec eran los que tenían menor número de habitantes por kilómetro cuadrado, debido a que se encontraban en regiones de difícil acceso: “el sur montañoso y las planicies semiáridas, al norte” (Ávila, 1988, pp. 47-50).

Las características de la población en el Estado de México y específicamente en Cuautitlán, citadas anteriormente, permiten preguntarnos por qué hubo tan pocas escuelas en esa localidad, pues ni aun después de la época posrevolucionaria ni con la creación de la Secretaría de Educación (1921) el número de escuelas creció de manera importante.

Fue hasta la segunda mitad del siglo XX que se empezaron a establecer más escuelas, de hecho la primera escuela secundaria federal que se estableció en la región se creó en Tlalnepantla en el año de 1928 y contó con el apoyo de la fábrica la “Aurora” del municipio de Cuautitlán.

Es interesante observar cómo en tan solo cinco años, en el subperiodo 1973-1978, se establecieron ocho escuelas federales, mientras que en el periodo 1890-1970 su establecimiento fue lento. Esta situación coincide con la evolución económica del municipio, es decir, mientras las actividades económicas fueron predominantemente agrícolas y ganaderas la construcción de escuelas fue mínima, pero durante la década de 1960 este municipio empezó a industrializarse y también conoció la apertura de bodegas industriales y comerciales.

Ello generó presión por la inauguración de escuelas, en primer lugar de educación básica y en segundo de secundarias y otros niveles superiores. De tal forma que una línea a investigar gira alrededor de los distintos tipos de economía regional, pues al parecer

la economía agrícola y ganadera necesita menos población instruida que la economía industrial y comercial, por lo que los datos parecen indicar que no fue sino hasta que la economía del municipio empezó a conocer plantas industriales que se generó la necesidad de contar con más planteles escolares. Los datos también muestran cómo a partir de la década de 1970 la población económicamente activa más numerosa fue la "obrera". Desde esta perspectiva podemos pensar que realmente la educación es la que se subordinó al proceso económico y no al contrario, es decir, que según la economía se diversificó e hizo más compleja alrededor de procesos industriales y comerciales se generó la necesidad de más escuelas y más niveles educativos. Esta perspectiva de análisis plantea que la educación se subordina al proceso económico y no al contrario, como ha esbozado hasta ahora la teoría del capital humano.

Es por ello que en estos momentos en los que el discurso de los políticos en el poder gira alrededor de esta teoría del capital humano, cobra mucha importancia hacer investigaciones en historia económica de la educación desde la perspectiva de la microeconomía y su relación con los procesos educativos regionales.

## Referencias

- AGNM [Archivo General de la Nación México], Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios (DGEPEyT), Dirección de Educación Federal (DEF) Estado de México.
- AHMC [Archivo Histórico Municipal de Cuautitlán, Estado de México], Fondo: Educación Pública.
- Alanís Boyzo, R. (1995). *La administración pública de la educación en el Estado de México, 1910-1920*. Instituto de Administración Pública del Estado de México/Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ávila, R. (1988). *¿Revolución en el Estado de México?* INAH.
- Bazant, M. (2002). *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México, 1873-1912*. El Colegio de Mexiquense/El Colegio de Michoacán.
- Blaug, M. (1970). *An introduction to the economics of education*. Allen Lane, The Penguin Press.
- Cuautitlan tradiciones, costumbres, leyendas y datos históricos (s.f.). *Historia Cuautitlán*. <https://cuautitlantradiciones.blogspot.com/p/historia.html>
- GEM [Gobierno del Estado de México] (1974). *150 años de la educación en el Estado de México*. Gobierno del Estado de México.
- Guevara Niebla, G. (1992). *La catástrofe silenciosa*. Fondo de Cultura Económica.
- INAFED [Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal] (s.f.). *Municipios y delegaciones de México*. <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM15mexico>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (s.f.a). *México en cifras*. <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=15>.
- INEGI (s.f.b). *Prontuario de información municipal de los Estados Unidos Mexicanos. Cuautitlán, México*. [http://www3.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos\\_geograficos/15](http://www3.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos_geograficos/15)

- Larrauri Torroella, R. (2000). Las tendencias de largo alcance en la educación y el desarrollo en México durante el siglo XX. *Tiempo de Educar*, 2(3-4), 11-43.
- Lazarín Miranda, F. (2013). *¿Leer y escribir para el progreso? El proceso de alfabetización y la economía mexicana (1891-1982)*. UAMI.
- Núñez, C. E. (1992). *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*. Alianza Universidad.
- Rivera Borbón, C. (1979). *El gasto del gobierno federal mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública*. SEP.
- Talavera, A. (1974). *Liberalismo y educación* [2 tt.] (col. SEP Setentas, n. 103). SEP.
- Tortella, G. (1990). *Education and economic development since the industrial revolution*. Generalitat Valenciana.
- Velázquez, P. F. (trad.), y León Portilla, M. (prefacio) (1992). *Códice Chimalpopoca: anales de Cuautitlán y leyenda de los soles*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Ziccardi, A., y Dettmer, J. (1982). Notas sobre la incidencia de la economía de la educación en América Latina". *Deslinde*, (150), 1-21.



## El Colegio de la Paz y la educación de la mujer mexicana, 1880–1910

### The Colegio de la Paz and the education of Mexican women, 1880–1910

Andrea Torres Alejo\*

#### Resumen

En este artículo se estudia la educación de las mujeres en el Colegio de la Paz durante el Porfiriato. Se abordará cómo sus colegialas fueron instruidas y educadas formalmente a partir de los conocimientos que se consideraban los adecuados para su sexo. En ese sentido, se hace mención de la regulación educativa y de vida cotidiana que existió al interior del establecimiento como medio para mantener el orden social. Acercarse a este objeto de estudio nos lleva a conocer cómo eran vistas las mujeres y qué se pensaba sobre la función social que debían cumplir. La investigación se inscribe dentro de la historia social de la educación, se centrará la atención en las cuestiones educativas, pero también en los aspectos de vida cotidiana. Se concluye que problematizar, comprender e interpretar esa historia educativa será una contribución historiográfica al pasado educativo de las mujeres.

**Palabras clave:** Colegio, educación, mujeres, Porfiriato, vida cotidiana.

\* Posdoctorante del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa del 2021 al 2024. Licenciada en Historia. Maestra y Doctora en Humanidades, línea en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Miembro ordinario de la Sociedad de Historiadores de las Ciencias y las Humanidades, A. C. y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Es parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3940-8700>, correo electrónico: [andytorresalejo@gmail.com](mailto:andytorresalejo@gmail.com)

#### Cómo citar este artículo:

Torres Alejo, A. (2024). El Colegio de la Paz y la educación de la mujer mexicana, 1880–1910. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(23), 209–229. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i23.563>



## Abstract

*This article studies the education of women in the "Colegio de la Paz" during the Porfiriato. It will address the way in which its schoolgirls were formally instructed and educated based on the knowledge considered appropriate for their sex. In this sense, mention is made of the educational and daily life regulations that existed within the establishment as a means to maintain social order. Approaching this object of study leads us to know how women were seen and what was thought about the social function they should fulfill. The research is part of the social history of education, the focus will be on educational issues, but also on aspects of everyday life. It is concluded that problematizing, understanding and interpreting this educational history will be a historiographic contribution to the educational past of women.*

**Keywords:** *School, education, women, Porfiriato, daily life.*

## Introducción

Hacia el último tercio del siglo XVIII la asociación vasco-navarra asentada en la capital de la Nueva España y organizada en la cofradía de Nuestra Señora de Aránzazu puso en marcha su proyecto asistencial más importante: la fundación del Colegio de San Ignacio de Loyola, un espacio de protección para algunas mujeres viudas y huérfanas de ascendencia vascongada que se encontraban en una situación de peligro y vulnerabilidad social, pues al no contar con el cuidado y respaldo familiar podían llegar a cometer "actos inapropiados", los que, de acuerdo con la concepción sociocultural de la época, era necesario evitar ya que la condición femenina implicaba que estos sujetos tuvieran un comportamiento recatado y obediente. Fue con estas premisas que los cofrades de Aránzazu concibieron su colegio, buscaron inculcar entre sus mujeres aprendizajes que les fomentaran la "virtud femenina" a través de un sistema de normas que fueron regulando su comportamiento. Las reglas establecidas en el colegio fueron asumidas por las colegialas, la disciplina a la que fueron sujetas tuvo que ver con los aspectos religiosos, morales y domésticos; todos estos elementos que formaron parte de una "tradición" de formación femenina que perduró en el tiempo.

La historia del Colegio de San Ignacio comenzó en 1767 cuando se recibió a las primeras colegialas<sup>1</sup> y desde ese momento no se detuvo. Con el paso del tiempo se fueron consolidando en el establecimiento las características de protección femenina en las que se involucraron aspectos de instrucción, educación y comportamiento cotidiano. Durante la

---

<sup>1</sup> Es importante aclarar que los cofrades de Aránzazu habían planeado la apertura del Colegio en el año de 1732.

primera mitad del siglo XIX la trayectoria del Colegio tuvo continuidades,<sup>2</sup> sin embargo, el triunfo del bando liberal encabezado por Benito Juárez (1806-1872) presentó el momento en el cual San Ignacio tuvo algunos cambios, especialmente porque se dejaba de ver como un espacio asistencial y de resguardo, para enfocarlo como una institución educativa en la que se siguieran planes y programas de estudio oficiales. Cabe mencionar que en 1861, en el gobierno juarista, el Colegio fue renombrado como "Colegio de la Paz". A partir de ese momento, su historia y las prácticas educativas que en él se desarrollaron estuvieron en consonancia con las políticas educativas que entraban en vigor, siendo la primera de ellos el *Decreto sobre arreglo de Instrucción Pública* del 15 de febrero de 1861. Fomentar la educación de la mujer fue el principal objetivo en esta institución. La manera como se les enseñaría a las niñas y qué aprenderían tendría un sustento educativo formal, el cual encontraría un buen momento a partir de la década de los años ochenta del siglo XIX.

Durante el Porfiriato (1877-1911) el Colegio vivió un momento de esplendor, contó con el apoyo económico del gobierno mexicano para su sostenimiento y se proyectó como un establecimiento en el cual se educaba con rigurosidad a las mujeres que en él ingresaban, pues tanto la normativa educativa como la que regulaba la vida cotidiana seguían estrictas normas de comportamiento. La modernidad educativa que se planteó durante ese periodo llegó a este lugar, sin embargo, un elemento que llama la atención es que se mantuvieron presentes muchas de las prácticas que se establecieron desde el tiempo de los vascongados, por ejemplo la rigurosidad del vestido y de las relaciones entre las colegialas con las directivas y maestras. De 1880 a 1910 el Colegio de la Paz se consolidaría como un recinto de educación femenina de importancia, instruyendo a las alumnas en la primaria elemental y superior, pero también proporcionando otros saberes técnicos con los pudieran desempeñar un oficio.

En este artículo se abordará la historia educativa de dicha institución, con el fin de comprender su éxito durante el periodo de estudio, así como la manera en la cual vivieron sus colegialas. El texto se organiza en tres partes. En la primera se contextualiza la situación del Colegio de San Ignacio en el momento en que la cofradía de Nuestra Señora de Aránzazu dejó de estar al frente de él y pasó a ser dirigido por una Junta Directiva nombrada por el gobierno mexicano. La segunda parte tratará el periodo del Porfiriato, etapa en la que la educación en el establecimiento se apegó completamente a la política educativa del momento de cambio y modernización. Por último, se hará mención de la vida escolar y los aspectos de vida cotidiana que regularon los comportamientos colegiales.

---

<sup>2</sup> Las continuidades a las que se hace referencia tienen que ver con la forma como las colegialas vivían cotidianamente; es decir que el colegio seguía manteniendo su principal función de resguardo y cuidado femenino. Sin embargo, es importante mencionar que en el aspecto educativo en la década de los años cuarenta del siglo XIX se incorporaron novedades que cambiaron la forma en la cual las niñas eran instruidas (ver Torres, 2022).

## El “Colegio de la Paz”: el comienzo de una nueva historia (1861-1880)

El 25 de junio de 1856 se decretó la *Ley de desamortización de bienes de la Iglesia y de Corporaciones*, conocida como “Ley Lerdo”, una norma de corte liberal que buscó la venta de los bienes de la Iglesia y de las organizaciones religiosas a los particulares con el fin de que ellos se convirtieran en nuevos propietarios y que pagaran impuestos al gobierno. Las corporaciones comprendían “las comunidades religiosas de ambos sexos, cofradías y archicofradías, congregaciones, hermandades, parroquias, ayuntamientos, colegios, y en general todo establecimiento o fundación que tenga el carácter de duración perpetua o indefinida” (H. Congreso de la Unión et al., 2016, p. 281). Dichas asociaciones no fueron afectadas desde el punto de vista de sus prácticas religiosas, sino más bien en términos de su predominio económico pues, desde la postura de los liberales, esto implicaba una dificultad de crecimiento económico para la nación ya que la riqueza no circulaba y, por el contrario, se concentraba.

Las Leyes de Reforma eran un paso determinante para el bando liberal comandado por Benito Juárez. El 12 de julio de 1859 se proclamó la *Ley de nacionalización de bienes eclesiásticos*, estableciéndose en su artículo primero que entraban al dominio de la nación “todos los bienes que el clero secular y regular ha estado administrando con diversos títulos, sea cual fuere la clase de predios, derechos y acciones en que consistan, el nombre y aplicación que haya tenido” (H. Congreso de la Unión et al., 2016, p. 334), y además

Se suprimen en toda la República las órdenes de los religiosos regulares que existen, cualquiera que sea la denominación o advocación con que se hayan erigido, así como también todas las archicofradías, cofradías, congregaciones o hermandades anexas a las comunidades religiosas, a las catedrales, parroquias o cualesquiera otras iglesias [H. Congreso de la Unión et al., 2016, p. 334].

Se buscaba la consolidación de un Estado laico y liberal, y es justamente en ese contexto que se ubica una parte de la historia del Colegio de San Ignacio de Loyola, posteriormente nombrado “Colegio de la Paz” (Vizcaínas), establecimiento fundado en 1767 y que a lo largo de noventa años había funcionado como un espacio de resguardo y protección femenina, al mismo tiempo que brindaba instrucción y educación a las mujeres. El Colegio era sostenido por la cofradía de Nuestra Señora de Aránzazu, al cual sus integrantes lo habían declarado “laico”, concepto entendido como “autónomo”; es decir, los vascos y navarros que emprendieron esta obra de asistencia social (ayuda y auxilio) defendieron su deseo de mantenerse alejados del control e intervención del Arzobispado

de México y del Ayuntamiento de la ciudad. Sin embargo, es importante aclarar que esta concepción no chocaba con las prácticas cotidianas al interior, pues entre las principales actividades realizadas por las colegialas se encontraron diversos actos religiosos.

La organización del Colegio presentó pocas variaciones desde que comenzó a funcionar hasta 1859 cuando entraron en vigor las Leyes de Reforma. Al disolverse la cofradía de Nuestra Señora de Aránzazu en ese año, el Colegio de San Ignacio de Loyola experimentó un momento de cambio, pues el Patronato Real que tenía pasó a manos del gobierno mexicano, el cual para el año de 1861 le cambió el nombre a “Colegio de la Paz”. Aunque continuaba siendo una institución que protegía a las mujeres bajo el ideal sociocultural de la “virtud femenina”, a partir de ese momento se comenzaría a concebir como una institución educativa y ya no como un espacio de resguardo femenino.

Es importante mencionar que si bien la Ley de Nacionalización de Bienes Eclesiásticos afectó a la cofradía que sostenía al Colegio, este no fue clausurado;<sup>3</sup> sus propiedades no fueron incautadas, ya que al ser una institución sostenida por “seglares” sin una relación directa con la Iglesia, no se encontraron motivos para desmantelarlo. Su permanencia quedó establecida el 6 de enero de 1861 cuando el ministro de Hacienda Melchor Ocampo (1814–1861) declaró que se traba de “un establecimiento no eclesiástico, meramente secular, exento de la administración y jurisdicción del clero” (Pi-Suñer, 2006, p. 82).

Siendo el Colegio de Niñas denominado de San Ignacio de esta Capital un Establecimiento de educación no eclesiástico [...] se declara que los bienes que le pertenecen no están comprendidos en la ley que nacionalizó los bienes eclesiásticos y que su administración debe quedar en la misma forma y con las mismas cargas que hasta aquí. Y debiendo según la misma ley dejar de existir la Cofradía de Aránzazu, que ejercía inmediatamente el patronato sobre dicho Colegio se instituye para este objeto una Junta Directiva que ejercerá respecto del Colegio sus colegialas y fondos las mismas atribuciones que por sus constituciones correspondían a la antigua Cofradía y en la misma independencia que esta.<sup>4</sup>

Se dispuso que la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública creara e implementara un reglamento específico para la institución y que se determinaran los fondos para su sostenimiento (Juárez, 1861). Para ese entonces Ignacio Ramírez (1818–1879) era el ministro de Justicia e Instrucción Pública. Él era un hombre convencido de que las mujeres

<sup>3</sup> Como ejemplos de colegios que se vieron afectados por las Leyes de Reforma se pueden mencionar el de Belén y el de Caridad. El colegio de Belén sufrió la pérdida de su inmueble y de los fondos con los que contaba, este establecimiento estaba patrocinado por el arzobispado. En el colegio de Niñas o de la Caridad, la disolución de la Archicofradía del Santísimo Sacramento impactó severamente en su continuidad.

<sup>4</sup> Archivo Histórico “José María Basagoiti Noriega” del Colegio de las Vizcaínas (en adelante AHCV), Fondo Real Colegio de San Ignacio de Loyola (siglos XVIII–XX), estante 4, tabla V, volumen 11, número de cómputo 18532.

tenían las mismas capacidades intelectuales que los hombres, por lo tanto debían ser instruidas y educadas no solo en las labores que ellas sabían desarrollar muy bien, sino también en otras habilidades. Todos los aprendizajes que ellas obtuvieran les proporcionarían una educación más integral y formal, tanto para ser buenas amas de casa como para poder defenderse en la vida, por eso era necesario que contaran con las capacidades y habilidades necesarias para autosostenerse en caso necesario.

Bajo su cargo y por orden del presidente Juárez se dio a conocer la Ley de Instrucción Pública en 1861. Para el caso de la educación femenina se estableció que habría un plan de estudios que contaría con veintidós materias: Lectura, Lectura de la Constitución, Sistema legal de pesos y medidas, Geografía, Dibujo de animales, flores y paisajes, Francés, Italiano, Canto, Declamación, Jardinería, Aritmética, Teneduría de libros, Higiene en sus relaciones con la economía doméstica y con la moral, Español, Inglés, Costura y bordado, Música y baile, Ejercicios gimnásticos, Construcción de Flores artificiales, Escritura, Dorado de cuadros y Composición de imprenta (Meneses, 1998, p. 184).

El Colegio iniciaba una nueva etapa en su historia, ya no dependería de la protección de los cofrades de Aránzazu; los reglamentos que hasta ese entonces estaban vigentes y que eran conocidos como "constituciones" ya no tendrían vigencia, el establecimiento debía sujetarse al plan de estudios oficial. En 1860 se dispuso la organización de la Junta Directiva que comenzaría hacerse cargo del Colegio de la Paz, esta fue compuesta por antiguos integrantes de la cofradía. Posiblemente esa decisión se tomó en función de contar con personas que conocían bien los asuntos administrativos del Colegio.

Tabla 1.  
Primera junta directiva del "Colegio de la Paz", 1860.

Periodo	Nombre	Cargo	Origen
1860-1865	Don Ignacio Jainaga	Presidente	Vizcaya
	Don José María Lacunza	Vocal	México
	Don Juan Bautista Echave	Vocal	México
	Don Antonio Vértiz	Vocal	México
	Don Francisco Guati Palencia	Tesorero	Vizcaya

*Fuente:* Elaboración propia con datos tomados de Carrera Stampa, 1967, p. 432.

Lo establecido en la Ley de Instrucción Pública fue atendido en el Colegio. A partir de ese momento todo lo relacionado con los asuntos administrativos fue comunicado a la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. Por ejemplo, en 1869 se envió un oficio en el que se informaba que José María Lafragua, Pedro Ordaz y Wenceslao Reyes se integra-

ban como vocales.<sup>5</sup> La presencia de destacadas personalidades intelectuales, políticas y económicas del país fue una constante en la mesa directiva del Colegio de la Paz, posiblemente esto era un indicativo del prestigio que fue adquiriendo desde su fundación en el siglo XVIII. En este caso se quiere destacar la figura de Lafragua (1813-1875), importante abogado y político liberal quien desempeñó cargos como el de diputado Constituyente, representando al estado de Puebla (1842), ministro de Relaciones Exteriores (1846) y director de la Biblioteca Nacional de México (1867).

En cuanto a sus características, el Colegio se mantenía como un establecimiento femenino en el que las prácticas y actividades religiosas no fueron desechadas, se seguían permitiendo las celebraciones de Semana Santa, los festejos del día del santo patrono San Ignacio de Loyola, así como diversas misas.

Una vez ya establecido el régimen de vida de comunidad, y calmados un tanto los ánimos excitados por los acontecimientos inherentes al cambio, se pensó en que se debía celebrar como otros años, con todo entusiasmo y solemnidad, el mes de María [...] para no faltar al deseo que todas manifestaban de que no se cortara tan santa costumbre [...] se llevó a cabo ese ejercicio con cánticos en los Misterios del Rosario, letanía y, algunas noches, con un corto sermón [...] había también el ofrecimiento de flores por las niñas vestidas con sus trajes níveos y sus blancos velos [...] semejaban un grupo de castos ángeles [Mörner, 2001, p. 63].

Continuaba el control del orden y los actos religiosos ayudaban a normar el comportamiento de las colegialas, que en general era tranquilo. Pocos fueron los momentos de rebeldía por parte de alguna de ellas, y cuando una situación de esta naturaleza se presentaba las autoridades aplicaban con mayor rigurosidad el cuidado y preservación de "sanas costumbres". Después de la Semana Mayor, la segunda exaltación religiosa más importante fue la correspondiente al día de San Ignacio, que se celebraba cada 31 de julio, en esa ocasión la Junta Directiva (de hecho, desde los días de la Mesa de Aránzazu) realizaba una distribución de dinero a las colegialas que tenían un nombramiento, la cantidad era de diez pesos.<sup>6</sup> Julia Mörner, una mujer que fue alumna, maestra y directora del Colegio, nos relata que un día antes de la celebración a San Ignacio las niñas solían leer un "bando", que eran expresiones

...directas a las empleadas que habían dejado algún resquemor en el ánimo de las colegialas durante el año, bien porque no les dieran fruta, o bien porque la comida no había estado perfectamente preparada [...] Todas salían a oír el bando, que era

<sup>5</sup> AHCv, e. 4, t. 5, v. 11.

<sup>6</sup> Esta cantidad se estableció desde 1859 y se eliminó en el año de 1928.

siempre leído por alguna de las más populares y más atrevidas [...] para leer en voz bastante alta todos los piropos que les dedicaban a las que en algo habían faltado [...] en esa noche se desquitaban, se vengaban, con toda tranquilidad de las que habían delinquido, tranquilidad que no podía ser interrumpida y restringida por nadie, pues había completa libertad para decir, en prosa o en verso, todo lo que se les ocurría en el susodicho bando. Naturalmente que nunca se permitía poner algo que fuera verdaderamente ofensivo [Mörner, 2001, pp. 64-65].

La cita anterior nos permite ver que la conducta de las colegialas estaba siempre en observación, si bien se les permitía en algunos momentos salir de la rutina, las funciones de vigilancia de las directivas fue una constante pues ellas velaban por el orden y buen comportamiento al interior, principalmente la rectora y vicerrectora, por ejemplo, en el caso que se menciona en la cita, estas revisaban con anterioridad lo que las colegialas iban a pregonar.

Por otra parte, hay que señalar que las solicitudes de ingreso no dejaban de llegar, situación que provocó controversias en los integrantes de la Junta, ya que para algunos resultaba complicado aceptar a más colegialas pues además de las peticiones se sumó el hecho de que las niñas del Colegio de Belén habían sido reubicadas en este establecimiento. Con un número elevado de colegialas, fue evidente que los recursos se vieron comprometidos, aún existían algunas fundaciones (lugares de gracia) que se crearon desde finales del siglo XVIII, pues dentro de las herencias de los fundadores se había establecido que se financiaran obras pías en el colegio y de apoyo caritativo a las mujeres. Si algún lugar quedaba disponible, inmediatamente era ocupado por una nueva colegiala. Finalmente, la Junta determinó que se seguirían aceptando nuevos ingresos:

Tomando en consideración este punto después de un corto debate. Se acordó: que en atención a las circunstancias particulares de las pretendientas se nombran para cubrir cinco de las vacantes que existen a las niñas Doña Carmen y Doña Clementina Gallardo, Doña Juana Urbina y Doña Guadalupe Urbina y á [sic] Doña Filomena Yrribarren.<sup>7</sup>

La transición del Colegio de la Paz para definirse como un establecimiento de carácter estrictamente educativo fue gradual. Ya se contaba con un plan de estudios oficial, en el que se enseñaba Lectura, Gramática castellana, Aritmética, Geografía universal, Geografía de México, Doctrina cristiana, Historia sagrada, Música, Dibujo y Bordado.<sup>8</sup> Todavía algunas prácticas de organización seguían vigentes, una de ellas el sistema de viviendas.

<sup>7</sup> En todas las citas textuales tomadas de los documentos de archivo se respeta la grafía original. AHCV, e. 4, t. V, v. 11, n. c. 18552.



Desde el origen del Colegio, las niñas se organizaban en pequeños "grupos familiares" y se les designaba un espacio para vivir, al frente de ellas había una mujer mayor que se desempeñaba como su guardiana (nana), esta era llamada "primera de vivienda", todas las necesidades de cada espacio y de las colegialas se trataban con ella. Las viviendas, además de ocuparse como dormitorio, eran el lugar en el que las mujeres cocinaban y guardaban los insumos para preparar sus alimentos, además allí se seguía repasando el aprendizaje de lectura, por medio del ejercicio en voz alta. Estas viviendas fueron un espacio importante ya que en ellas se ponían en práctica los conocimientos que las niñas adquirían en los espacios que se habían destinado para los aprendizajes, como ejemplo la sala de labor en la cual se aprendían la costura y el bordado.

En un documento titulado *Método que se observa en las viviendas*, del año 1878, se puede ver lo que ellas hacían diariamente: se levantaban a las cinco y media y después de arreglar sus camas iban al coro a hacer oración; media hora después asistirían a misa y al término de ésta regresarían a la vivienda a asearse para ir al refectorio (comedor común); después las más pequeñas estudiarían doctrina cristiana y las otras sus lecciones o las labores de manos. Por la tarde comerían, tendrían actividades de costura y asistirían a la escoleta (escuela de música), y finalmente,

De cinco a seis, recreo en el comedor, de seis a siete juegos de estrado, á las siete irán al coro, despues [sic] al refectorio, concluido éste vienen a rezar las oraciones de costumbre y luego otro rato de recreo, al toque de silencio entrarán á acostarse prohibiéndoles platiquen de una cama á otra.<sup>9</sup>

La vigilancia que se daba en el Colegio no solo se realizaba desde el interior, la directiva también estaba encargada de observar que la disciplina no saliera de control, por esa razón (y también desde el tiempo de los cofrades) se realizaban cada año visitas<sup>10</sup> por parte de los señores de la Junta, con la intención de estar al tanto de las condiciones físicas del local escolar y para conocer si se estaba cumpliendo la normatividad. En la visita del año 1869 los integrantes de la Junta hablaron con los capellanes, la rectora, la vicerrectora, la secretaria y las primeras de vivienda, en la reunión se pidió que todos ellos expresaran

<sup>8</sup> AHCv, e. 4, t. V, v. 2, n. c. 18552.

<sup>9</sup> AHCv, e. 4, t. V, v. 2, n. c. 17113.

<sup>10</sup> La práctica de las visitas a los establecimientos educativos viene desde finales del siglo XVIII y durante la siguiente centuria se intensificaron y consolidaron. En cada momento de la historia la intención de las visitas tuvo objetivos específicos, por ejemplo, en los primeros momentos cumplían la revisión de conflictos o querellas entre maestros que habían establecido una escuela, esto de acuerdo con el cumplimiento de los reglamentos emitidos por el Ayuntamiento y el antiguo Gremio de Maestros. Posteriormente funcionaron como medios para conocer la situación de las escuelas (cuestiones materiales) y los adelantos educativos que los estudiantes tenían. Para más información ver Granja Castro, 1998.

aquellas situaciones que habían observado y que comentaran su punto de vista sobre las prácticas que consideraban que debían ser corregidas. En caso de que se presentara algún mal comportamiento por parte de las colegialas y que se demostrara que las directivas u oficiales no habían cumplido con su trabajo, la Junta podía sustituir al personal o incluso estas podían solicitar dejar sus cargos, en este último caso, el padecimiento de enfermedades fue la principal causa para dichas solicitudes:

...un oficio de la Señora Rectora [1875] en que pide licencia por cuatro meses para reponerse del Colegio por tener necesidad de mudar temperamento á causa de su salud: se acordó conceder la licencia que se solicita, quedando en lugar de la Señora Rectora la Señora Vicerectora [sic] y para cubrir el lugar de esta, se nombra vice interina á la Señora Doña Soledad Valverde.<sup>11</sup>

La visita no se limitaba a escuchar comentarios y opiniones de las directivas, la Junta revisaba las clases internas y externas<sup>12</sup> y, después de la supervisión, se entregaban premios a las alumnas más destacadas. Cabe mencionar que en las clases externas se encontraban inscritas niñas que no residían en el Colegio, desde tiempos anteriores en el establecimiento se habían venido sosteniendo escuelas públicas en las que se aceptaban niñas pobres. En estas clases, una vez “concluida la repartición de premios, la Junta distribuyó algunos generos [sic] a las niñas mas [sic] pobres [...] para sus vestidos”.<sup>13</sup> Las clases externas correspondían a la escuela pública de enseñanza primaria de niñas. Después de este acto se visitaban las clases internas:

Se pasó á visitar las clases internas de labor, dibujo, escritura, y musica [sic] en las que estaban los respectivos profesores se examinaron las labores que hay en estas clases y estando en la de música se procedió a la distribución de premios de las alumnas internas [...] Con lo que terminó la visita.<sup>14</sup>

El cambio que implicó para el Colegio dejar de ser un “establecimiento particular” sostenido por seculares a uno bajo la inspección del gobierno federal puede notarse más claramente a partir del año de 1875, momento en el que se estableció un nuevo reglamento que determinó la manera como se conduciría tanto en lo educativo como en la vida diaria. La comisión para su elaboración estuvo integrada por José María Lozano, presidente de la Junta Directiva; Wenceslao Reyes y Pedro Montiel, ambos vocales. En el reglamento se

---

<sup>11</sup> AHCv, e. 4, t. V, v. 12, n. c. 18633.

<sup>12</sup> Las clases internas eran para las colegialas residentes de la institución. Por su parte, las clases externas fueron ofrecidas para otras niñas por medio de la instalación de una escuela pública.

<sup>13</sup> AHCv, e. 4, t. V, v. 11, n. c. 18570.

<sup>14</sup> AHCv, e. 4, t. V, v. 11, n. c. 18570 y 18571.

especificaban las asignaturas y el horario para cada clase, además se optaba por el uso del método simultáneo, que se refería a un procedimiento pedagógico en el cual se impartía la enseñanza de la lectura y la escritura al mismo tiempo, “en contra de la vieja práctica metodológica de enseñar primero a leer y después a escribir” (Galván Lafarga, 2002).<sup>15</sup>

El uso de este método tenía como propósito la organización del tiempo y el espacio escolar y de la creación de grupos homogéneos de alumnas. Ahora ellas aprenderían por secciones:

Las asignaturas eran en la primera sección: conocimiento de las letras hasta leer regularmente, historia sagrada y urbanidad; en la segunda, ortología y lectura perfecta, escritura, aritmética, gramática castellana y geografía; en la tercera, costura blanca y tejido; en la cuarta, bordados de todas clases; en la quinta, dibujo y francés; en la sexta, música e italiano; y en la séptima, inglés [Pi-Suñer, 2006, p. 88].

Las clases estarían a cargo de una maestra diferente, muchas de estas serían de la propia comunidad colegial, aunque también hubo maestros externos, como fue el caso de Juan Bautista Goya, quien estuvo al frente de la clase de escritura; con su llegada se buscó que las clases internas salieran del atraso en el que se encontraban. Este maestro se encargó de los cursos de Caligrafía, Gramática, Ortografía y también de Aritmética, Elementos de Geometría y Geografía; la Junta Directiva seleccionó a Bautista Goya ya que contaba con “buenos informes y estaba proscrito á dar hora y media de lección diaria por un sueldo de veinte pesos mensuales”.<sup>16</sup> Por su parte, una de las novedades del programa fue la enseñanza de idiomas, que serían inglés, francés e italiano, en este caso las maestras fueron de las mismas colegialas que se consideraban avanzadas en el dominio de las lenguas extranjeras; las clases quedaron a cargo de Luz Arriaga, Paz Montaña y Eugenia Echeverría.

El año de 1875 fue crucial para la nueva historia del Colegio de la Paz, pues comenzó a ser considerado como una institución completamente educativa, esto inevitablemente también modificó las prácticas de permanencia de las colegialas, ya que los lugares de gracia ya no serían de por vida, para “lo sucesivo no puedan admitirse en el Colegio de la Paz, ni como acogidas ni como pensionistas personas mayores de veintidós años”.<sup>17</sup> El rango de edad que se aprobó era de los 7 a los 21 años y la permanencia solo sería hasta los veinticinco. Lo anterior nos indica que el establecimiento comenzaría a tener una función de internado. A las colegialas mayores y a las que habían ingresado por medio de un nombramiento (antes de la Mesa de Aránzazu y ahora de la Junta Directiva) se les

<sup>15</sup> El método simultáneo comenzó a ser utilizado en México a mediados del siglo XIX.

<sup>16</sup> AHCv, e. 4, t. V, v. 11, n. c. 18550.

<sup>17</sup> AHCv, e. 4, t. V, v. 12, n. c. 18642.

respetó su estancia, siendo algunas de ellas las que después se convertirían en maestras. En el caso de las pensionistas se estableció que “solo se admitirán [...] con el carácter de educandas. La pensión será de diez pesos mensuales y su pago se asegurará con fianza”.<sup>18</sup>

Otro cambio que se presentó fue la eliminación de las viviendas hacia finales de la década de los años setenta del siglo XIX, a partir de ese momento las colegialas que tenían un nombramiento serían ubicadas en dormitorios, su permanencia sería de acuerdo con la duración de sus estudios; no se considerarían en calidad de “depositadas”, por lo que ya no podrían residir permanente en él. La propuesta de eliminar este sistema tuvo que ver con el hecho de que se presentaron problemas de higiene, por ejemplo, la presencia constante de roedores (ratas) en el establecimiento y el peligro del estancamiento del agua por las malas condiciones en las que se encontraban las cañerías.

Como ya se ha podido constatar en diversas investigaciones sobre la educación en el Porfiriato (ver Chaoul Pereyra, 2014; Menéndez Martínez, 2013; Granja Castro, 1998; Bazant, 1993), la higiene escolar fue uno de los puntos a los que se prestó atención en la política educativa. La celebración del Congreso Higiénico Pedagógico (1882) puso sobre la mesa la necesidad de llevar a los planteles educativos los temas de sanidad, no solo para inculcar entre la población escolar (los futuros adultos ciudadanos de la nación) la importancia que tenía aprender cómo preservar la salud en la vida individual y social, sino también se tomaron en cuenta elementos que ayudarían a mejorar las prácticas educativas y que se pensó que tendrían un impacto favorable en los procesos de instrucción, por lo que se sugirieron algunas recomendaciones sobre el mobiliario escolar, los horarios de trabajo, los espacios que se convertirían en aulas, las características más adecuadas de los materiales escolares, entre ellos los libros de texto, por mencionar algunos ejemplos.

## El Colegio durante el Porfiriato

El triunfo de Porfirio Díaz (1830-1915) y su llegada a la presidencia de la República representó un momento de crecimiento para el establecimiento educativo. Durante el Porfiriato el Colegio de la Paz vivió un momento de esplendor, gozó del interés del presidente de la República y del patrocinio económico del gobierno mexicano. Contó con un importante apoyo de carácter intelectual, pues destacadas personalidades como Justino Fernández (1904-1972), Luis E. Ruiz (1853-1914), Enrique de Olavarría y Ferrari (1844-1919), Sebastián Camacho (1822-1915), Ignacio Pombo y Alfredo Chavero (1841-1906) formaron parte de él, algunos como integrantes de la Junta Directiva y otros como profesores del establecimiento.

---

<sup>18</sup> AHCV, e. 4, t. V, v. 12, n. c. 18643.

...tan digno de la protección y solicitud del Gobierno, ha llamado justamente la atención del C. Presidente de la República, y convencido de la necesidad de reformar y mejorar ese Instituto, muy particularmente en lo relativo á la instrucción [...] dar más extensión á la enseñanza, sacándola de la limitada esfera en que ha permanecido circunscrita, y elevándola á la altura de la que hoy se recibe en la Escuela Secundaria de Niñas y en la de Artes y Oficios para mujeres, y aumentar el número de profesores de acuerdo con el programa de esos [Olavarría, 1889, p. 204].

El respaldo político y económico que el Colegio recibió del gobierno mexicano hizo posible que el establecimiento se mantuviera abierto. Cada mes la Tesorería General de la Federación destinaba la cantidad de “un mil quinientos pesos”,<sup>19</sup> con los cuales se cubrían los gastos correspondientes a la manutención de las colegialas de “vizcaínas”, de las colegialas de Belén, los sueldos de los profesores y algunas obras de reparación o mantenimiento. El presupuesto otorgado debía ser cuidadosamente administrado y únicamente se usaría para las personas que vivían en él, así lo podemos constatar en la siguiente cita:

...las únicas personas que tienen derecho á los alimentos que se costean con fondos del colegio y producto de pensiones son las siguientes. Directora del Departamento de Internas; Prefectas, Celadoras; Veladores; Nombradas, Pensionistas; Servidumbre y Porteras y que por ningún estilo debe [...] permitir participar de ello personas distintas de las especificadas, por redundar en perjuicio ó de las que tienen ese derecho, ó fondos del Establecimiento.<sup>20</sup>

Cabe destacar que la Junta Directiva mantenía la administración de diversas propiedades de la institución: accesorias que se encontraban en la planta baja y externa del edificio, así como hipotecas de casas y de censatarios que reconocían deudas al Colegio, por lo que la propia institución contaba con ingresos económicos.

Históricamente, el Colegio fue una institución que se enfocó al sector femenino y durante ese periodo se apegó a la política educativa del momento, observándose los planes y programas de estudio oficiales. El cuidado del buen orden fue un aspecto al que se le prestó mucha atención, en las reglamentaciones se puede ver la manera en la cual se buscaba regular el tiempo, la conducta, el comportamiento y el aprendizaje de las colegialas. En él se quería consolidar un “ideal femenino” de laboriosidad y obediencia. La educación que las niñas recibieron se basó en una serie de saberes y conocimientos que, después de ser

<sup>19</sup> AHCV, e. 6, t. V, v. 13, n. c. 17844.

<sup>20</sup> AHCV, e. 6, t. V, v. 15, n. c. 18429. El servicio de servidumbre o criadas para las colegialas se estableció en el año de 1866.

evaluados, eran recompensados; es así como organizarían las entregas de premios como corolario del ciclo escolar. En cada ceremonia se realizaban actividades que demostraban la calidad de la educación impartida. Los integrantes de la Junta Directiva, así como el administrador y las directivas daban al comportamiento y al fomento del estudio en las mujeres un lugar destacado en las actividades cotidianas.

Después del Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 y de los Congresos de Instrucción Pública celebrados entre 1889 y 1891 muchos aspectos de lo que sería la vida escolar quedaron establecidos y, en este sentido, los programas educativos “adquirieron las características de un proyecto civilizatorio” (Chaoul, 2014, p. 16). Lo anterior se conjuntó con un esfuerzo “por hacer inteligible la escuela, por conocer la distribución de los establecimientos, identificar y describir sus componentes, por nombrar sus procesos internos” (Granja, 1998, p. 146).

Además se buscó uniformar la enseñanza primaria no solo en los aspectos de obligatoriedad, gratuidad y laicidad, sino también “aplicar parámetros homogéneos en cuanto a edad, asignaturas, programas, tiempo para cursarlas, así como extensión de los conocimientos” (Granja, 1998, p. 151). A partir de ese momento se intentó unificar los tiempos escolares, es decir qué días se estudiarían las asignaturas, cuánto tiempo se destinaría al estudio (horarios) y labores, en el caso de los profesores; los momentos de descanso (recreo) y duración del ciclo escolar. Se determinó que la semana escolar sería de cinco días (lunes a viernes) y que el año escolar sería de diez meses.

El Colegio de la Paz fue un lugar de formación femenina en el que se inculcaron saberes y la cultura considerados propios para las mujeres, pues se les educaba e instruía para que se convirtieran en buenas esposas y madres, pero al mismo tiempo se les ensañaban oficios para que se pudieran insertar al mercado laboral. En el Porfiriato el colegio se insertó en un contexto educativo en el que, siguiendo a Sebastián Camacho (presidente de la Junta Directiva),

La instrucción, solicitada hoy con vehemente ahinco [sic] por todas las clases de nuestra época, es el alimento del espíritu, [...] la luz que guía nuestra inteligencia [...] Esto explica con perfecta claridad la importancia reconocida de los centros de enseñanza, de esos establecimientos respetables á los que preferentemente dedican su atención, sus cuidados y su apoyo los pueblos de la tierra que comprenden que el saber es hoy una exigencia provechosa, una necesidad social, un recurso inmenso intelectual y el supremo bien de la humanidad [...] El Colegio de la Paz tiene la buena suerte de ser uno de esos establecimientos benditos. Favorecido por el ilustrado gobierno de nuestra amada Patria [...] da instrucción y cuida vigilante á centenares de niñas [*Documentos relativos a la distribución de premios*, 1905, p. 7].

Por decreto presidencial emitido el 3 de enero de 1900 a través de la Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, se indicó que los estudios realizados en “Vizcaínas” tenían la misma validez que los que se efectuaban en las escuelas primarias nacionales, de allí que el programa de estudios era el mismo que se implementaba en las escuelas oficiales y con apego a la ley vigente. El periodo de exámenes era sometido a inspección a través de la Dirección General de Instrucción Pública, que enviaba a un inspector a visitar los salones en los que las alumnas presentaban sus evaluaciones.

## **Vida escolar: educación y cotidianidad regulada**

Al finalizar cada ciclo escolar en el Colegio de la Paz –como en muchos otros establecimientos educativos– se llevaba a cabo la entrega de premios a las alumnas que habían destacado en las clases. La Junta Directiva del momento se encargaba de organizar una ceremonia en la que se incluían los informes (alocuciones) del presidente de la Junta y del administrador. También se presentaban números musicales, especialmente composiciones que eran tocadas en piano, así como presentaciones de cantos del coro colegial y la declamación de poesías, en el caso de estas últimas, para nuestro periodo de estudio se contó con la participación del poeta y escritor Juan de Dios Peza (1852–1910), quien siempre escribió un poema especial para el Colegio. A este evento se invitaba al presidente de la República, quien asistió con regularidad a la distribución de premios, aunque cabe mencionar que el primero en hacerlo fue Sebastián Lerdo de Tejada (1823–1889).

Después de las fiestas en honor al santo patrono San Ignacio de Loyola, la entrega de premios fue el otro evento con mayor relevancia tanto para la Junta Directiva como para las colegialas. El Colegio se engalanaba con la visita de personas ilustres de la época, a los invitados se les mostraba la grandeza arquitectónica del establecimiento, también se les hacía mención de la historia del mismo, pues para inicios del siglo XX ya contaba con un siglo de existencia. Lo que se quería demostrar era que la institución estaba a la altura del proyecto modernizador emprendido por el gobierno mexicano. En los discursos pronunciados se decía que el Colegio de la Paz era exitoso, se afirmaba que cumplía con el proyecto educativo y al mismo tiempo llevaba a cabo una loable labor: la educación de la mujer.

El prestigio que “Vizcaínas” adquirió durante el Porfiriato se puede explicar desde dos variables. La primera tiene que ver con el apoyo externo que recibió en términos económicos e intelectuales. En segunda instancia por la atención y cuidado que se prestó a la educación e instrucción femenina, la cual se vio normada a partir del establecimiento de los horarios de clases, la presentación de exámenes, la gratificación o premiación al buen aprovechamiento y a la conducta de las colegialas. En ese sentido, la vida escolar fue si-

milar a la de otras escuelas del periodo, en las que “la historia del tiempo escolar arranca en el momento en que los niños ingresan a la escuela: a partir de ese momento la vida del niño es trastocada por los tiempos y su estricta utilización” (Menéndez, 2013, p. 69).

La educación femenina que se impartió se vinculó con el respeto a la reglamentación interna del establecimiento y al seguimiento de los planes de estudio oficiales. En el *Plan y reglamento de estudios* vigente desde el primero de enero del año 1900 hasta 1914 se especificó que se desarrollarían las facultades morales, intelectuales y físicas de la mujer, se pensaba que la población femenina debía cumplir con el cuidado materno “de acuerdo con su misión en la sociedad y en la familia”. La educación e instrucción que recibirían en este lugar también se complementarían con la enseñanza de conocimientos que les permitieran desarrollar un oficio que pudieran ejercer.

Cabe destacar que las prácticas de disciplinamiento, regulación y medición de la conducta para las colegialas se justificaban en un ideal del *deber ser* femenino del cumplimiento de las “leyes naturales” de las mujeres, “combatiendo sus propensiones é inclinaciones defectuosas con ideas, ejemplos y ejercicios que las modifiquen é impulsen a corregirse por sí mismas” (*Plan y reglamento...*, 1900, p. 4); su educación también formaba parte de ese control social y cultural. Las normas del Colegio y las prácticas educativas tendían a definir la conducta de las mujeres. Se les quería inculcar una forma de ser que se había venido construyendo históricamente en la sociedad mexicana en general y en el Colegio en particular; por lo que comportamiento regulado fue una constante, tanto las autoridades administrativas como las directivas y los propios maestros debían vigilar el cumplimiento de las normas, de la disciplina y el comportamiento. Tal como asegura Dominique Julia:

...las normas y las prácticas no pueden ser analizadas sin tener en cuenta el cuerpo profesional de los agentes que están llamados a atender estas normas y, por tanto, a establecer los dispositivos pedagógicos encargados de facilitar su aplicación, es decir, instructores y profesores [Julia, 1995, p. 131].

Las normas y regulaciones se basaron en el control del tiempo educativo (horarios) y de los saberes que se les enseñaron, aprendizajes con una formación de un “espíritu recto, generoso y filantrópico” (*Plan y reglamento...*, 1900, p. 5). Dotar a la mujer de conocimientos útiles para su vida social, pero también para el aspecto privado y doméstico, que es “donde la mujer está llamada á ejercer sus funciones más importantes y más nobles” (*Plan y reglamento...*, 1900, p. 5).

El Colegio contaba con los siguientes niveles: párvulos solo niñas externas organizadas en tres secciones de acuerdo a su edad. La primera sección atendería a pequeñas de cuatro años, la segunda de cuatro a cinco y la tercera de cinco a seis años. Cada sección tendría una profesora y se les enseñarían juegos gimnásticos, dones de Froebel, labores



manuales, para ejercitar las manos, los sentidos y la inteligencia, también se les daba canto, y desde ese nivel se fomentó la disciplina. Después vendría la primaria elemental, que seguía la *Ley reglamentaria de la instrucción obligatoria* emitida el 3 de junio de 1896 para el Distrito y Territorios federales (Tepic y Baja California). En dicha ley ya encontramos reglamentado el tiempo escolar:

En el capítulo I indica la edad en que están los niños obligados á recibir la instrucción que señala. Prescribe el carácter que ha de tener, de *obligatoria, gratuita y laica*. Señala el programa de asignaturas y su instrucción en 4 años. Qué materias necesitan texto. Cuándo empieza y cuándo termina el año escolar (de 7 de Enero á 2 de Noviembre). La duración de la semana escolar (de lunes á viernes), y por último, el tiempo para cada año y el tiempo para cada clase [Ruiz, 1900].

Los estudios de primaria elemental tendrían una duración de cuatro años y se recibirían niñas de ocho a doce años, para el caso de las internas, y de seis a doce para las externas. En cada grupo (de máximo 50 alumnas) estaría al frente una profesora. Las asignaturas que estudiarían serían: Moral práctica, Instrucción cívica, Lectura y escritura, Lengua nacional, Aritmética, Nociones de ciencias física y naturales en forma de lecciones de cosas, nociones prácticas de Geometría, nociones de Geografía y de Historia, Dibujo de contornos fáciles y sencillos, Canto por simple audición, Ejercicios gimnásticos y Labores manuales.

La primaria superior también se apegaba a [la] *Ley Reglamentaria de la instrucción obligatoria*, constaría de dos años organizados en semestres, tendrían una profesora, la cual se apoyaría en una ayudanta. Los grupos tendrían un cupo de cuarenta alumnas quienes aprenderían: Moral, Instrucción cívica, Derecho usual, Lengua nacional, Francés, Inglés, Aritmética razonada, elementos de Contabilidad y elementos de Álgebra, elementos de Ciencias físicas y de Historia natural, nociones de Fisiología, Higiene y Medicina doméstica, Geometría, Geografía general y de México, Historia general y de México, nociones de Economía política, Dibujo lineal y de ornato, Caligrafía, Música vocal, ejercicios higiénicos, educación estética y Labores domésticas [*Plan y reglamento...*, 1900, p. 8].

Existía una sección denominada "escuela de idiomas, oficios, artes y empleos", sobre estos últimos se dijo que "a medida que lo consientan los fondos disponibles, se irán estableciendo en el colegio cátedras y talleres capaces de proporcionar á la mujer ocupaciones lucrativas propias de su sexo y natural inclinación" (*Plan y reglamento...*, 1900, p. 9). La "escuela de ocupaciones lucrativas" constó de la sección Conocimientos comerciales, en los que se enseñaba Teneduría de libros, Telegrafía, Doraduría, Fabricación de encajes, Fabricación de flores artificiales, Dibujo y pintura, Bordados, Corte y confección de ropa y Música. Para que una colegiala pudiera ser admitida en alguno de estos cursos se soli-

citaba que demostrara haber concluido la primaria elemental. En este ramo "no ha sido menor el buen éxito alcanzado: varias alumnas han conseguido bien retribuidos empleos en oficinas y escritorios comerciales" (Olavarría, en *Documentos relativos...*, 1905, p. 15).

Las actividades y tareas escolares estaban reguladas, las clases se distribuían en horarios, pero también comenzó a seguirse una calendarización para la examinación. El ciclo escolar culminaba con la presentación de exámenes que se realizaban en el mes de junio para el caso de la primaria superior y en noviembre para la primaria elemental, todos eran públicos. Las alumnas estaban obligadas a presentar los exámenes (desde párvulos hasta las secciones especiales), que eran individuales. Para el caso de los párvulos, primaria elemental y superior, la duración de la examinación era entre veinte y cuarenta minutos y de diez a quince minutos. Para primaria superior se integraba una comisión examinadora, la que votaba en privado si la alumna aprobaba o debía repetir el ciclo escolar. Las clases especiales se examinaban en dos partes, en una se evaluaba la parte técnica, en la otra la práctica, esta última consistía en presentar ante el jurado algunos objetos que las alumnas realizaron en sus clases.

Podemos ver que la regulación del orden, el comportamiento y el aprendizaje estuvieron presentes en la historia del colegio, las mujeres —desde una visión externa a ellas— debían seguir cultivando un comportamiento virtuoso:

...las ventajosas condiciones del Colegio, á la vez que son un estímulo favorable, para el público, tienen que influir en los beneficios que proporciona á esa porción importantísima de la humanidad que forma lo que se llama el *sexo débil*, porción merecedora de toda la admiración de todo el apoyo y de toda la solicitud del sexo fuerte, es decir, del hombre [Camacho, en *Documentos relativos...*, 1905, p. 6].

Las mujeres tenían un destino social que cumplir, en sus manos estaba el cuidado de los hijos, aquellos que serían los futuros ciudadanos o las futuras madres que a su vez inculcarían entre sus hijos los valores, la cultura del espíritu, el amor al trabajo y la dedicación al estudio. La educación que ellas recibieron fue diferenciada, agregar en su formación el aprendizaje de labores propias del "bello sexo" o del "sexo débil" justificaba una conceptualización que se tenía sobre las mujeres.

La lectura de los informes presentados en la distribución de premios de 1905 a 1910 tiene una constante en los discursos: el agradecimiento al Ejecutivo por el apoyo y beneficio económico que otorgaba al Colegio, por el emprendimiento de la importante labor de educar al pueblo mexicano y sobre la educación femenina.

...virgen selva también es este asilo apiñado de inteligencias infantiles que, al influjo bienhechor de incesante tarea educadora, se despiertan é ilustran para avezarse á la

lucha por la vida, y, ya en camino de lograrlo, celebran las conquistas del progreso y se transforman en valioso adorno y ricas joyas del hogar y la familia, y en orgullo por ende de la patria [Olavarría, en *Documentos relativos...*, 1905, p. 10].

Por su parte, el administrador Enrique de Olavarría y Ferrari (quien ocupara el cargo de 1890 a 1910) daba cuenta de las alumnas examinadas. Por ejemplo, para el año de 1904, trescientos setenta y tres estudiantes entre escuela primaria elemental y superior, cuatrocientas cincuenta y cinco de clases especiales, para un total de ochocientas veintiocho, de las cuales fueron aprobadas 752 y a 66 se les pidió cursar de nuevo el ciclo escolar, en el que fueron evaluadas:

En comprobación de los méritos de las alumnas y de su profesorado, diré que el total de las actas de examen que los catedráticos y sus sinodales hubieron de autorizar, ascendió a cuatro mil doscientas ochenta y dos, y en ellas se acordaron tres mil trescientas cuarenta calificaciones de Perfectamente Bien; tres mil quinientas treinta y dos de Muy Bien: dos mil ochocientos cuarenta y ocho de Bien; mil doscientas treinta y una de Mediano, y trescientas ochenta y dos de Reprobado [Olavarría, en *Documentos relativos...*, 1905, p. 13].

El premio consistía en la entrega de un diploma y un juguete para las alumnas de la sección de párvulos y de diplomas de primero y segundo lugar en primaria elemental y superior. En las clases especiales también se recibía un diploma.

Hablemos ahora sobre la disciplina. Tanto las alumnas como las maestras, profesores y directivas debían cumplir con determinadas obligaciones. Así, a las profesoras se les solicitaba presentarse diez minutos antes del comienzo de las clases, recibir en orden a las alumnas, permanecer en su puesto durante las horas reglamentarias de trabajo y desempeñar los trabajos escolares correspondientes, siempre con apego al plan de estudios y al reglamento del Colegio. Dentro del aula se pasaba lista para tomar la asistencia, las faltas se reportaban cada final de mes, en el registro que se presentaba también se anotaban el aprovechamiento, los actos de conducta y aseo de las niñas.

Las maestras debían concentrarse en su trabajo y se pedía evitar conversaciones que no tuvieran que ver con los contenidos que se estaban enseñando, por ello se consignó que debían "portarse correctamente ante las alumnas, á las cuales habrán de tratar con afabilidad y darles siempre buen ejemplo" (*Plan y reglamento...*, 1900, p. 13), pero si se presentaba alguna situación con alguna alumna, las maestras podrían proponer a la directora los castigos que se podrían aplicar.

Por su parte, las alumnas tenían que asistir con puntualidad a sus clases, "guardar en su persona, traje y maneras, la decencia, urbanidad y decoro correspondientes á toda persona educada" (*Plan y reglamento...*, 1900, p. 16), no solo en el colegio sino también

fuera de él, puesto que las alumnas representaban la buena imagen del establecimiento, por lo que debían mantener el respeto entre compañeras y a las maestras y directivas, cuidar los materiales escolares y cumplir con todas sus obligaciones escolares.

## Conclusiones

A finales del siglo XIX e inicios del XX se produjo una nueva forma de concebir la escuela, desde la esfera política se construyó un discurso sobre la educación como un bien social. Durante el Porfiriato la escuela (la instrucción y la educación) se entiende como una institución social, se pensó como medio para alcanzar la modernización que la nación necesitaba (es decir, dejar atrás el periodo convulso), para ello se pusieron en marcha discursos y prácticas que normaron la vida de los escolares y de los maestros que estaban en las aulas, el éxito escolar (o el fracaso del mismo) se ligó al cumplimiento de la normativa y de la reglamentación, por ello fue importante construir esquemas que regían las actividades cotidianas escolares, ejemplo de ello fue el tiempo: el establecimiento de horarios implicó la creación de prácticas específicas al interior de las escuelas, el currículo se construyó.

Se dieron operaciones de ordenamiento y disciplinamiento que fue común en la escuela (moldear subjetividades). Esto ocurrió en el caso concreto que se revisó en esta presentación. En el Colegio de la Paz se siguió un modelo educativo que, si bien se basó en el currículo oficial, también tuvo otra función (currículo oculto), un agente moralizador hacia un sector de la población que se consideraba como frágil y que era necesario educar (normar) para que no cometieran actos indebidos; la moralización que se dio con base en el amor, el respeto, la obediencia y el control del comportamiento se puede entender y explicar como una necesidad de generar una identidad femenina, en este caso una identidad *Vizcaína* (y no me refiero a una cuestión étnica o de origen sino de lo que ya era el establecimiento), una identidad que se fue construyendo históricamente desde la fundación hasta el momento al que me referí en este artículo.

## Referencias

- AHCV [Archivo Histórico "José María Basagoiti Noriega" del Colegio de las Vizcaínas]. Fondo Real Colegio de San Ignacio de Loyola (siglos XVIII-XX).
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. El Colegio de México.
- H. Congreso de la Unión, SCJN, Senado de la República, TEPJF, INE, y CNDH (eds.) (2016). *Derechos del pueblo mexicano. México a través de sus constituciones*. Miguel Ángel Porrúa.
- Carrera Stampa, M. (1967). El Colegio de las Vizcaínas. Primera escuela laica en el continente americano. En *Memorias de la Academia Mexicana de la Historia*, n. 4, t. XXVI.

- Documentos relativos a la distribución de premios* (1905). Imprenta del Gobierno Federal.
- Chaoul Pereyra, M. (2014). *Entre la esperanza de cambio y la continuidad de vida. El espacio de las escuelas primarias nacionales en la ciudad de México, 1891-1919*. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Galván Lafarga, L. (2002). Del arte de ser maestra y maestro a su profesionalización. *Diccionario de historia de la educación en México*. CIESAS/UNAM/CONACYT. [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_15.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_15.htm)
- Granja Castro, J. (1998). *Formaciones conceptuales en educación*. Universidad Iberoamericana.
- Juárez, B. (1861). 1861 Decreto del gobierno. Sobre arreglo de la instrucción pública. *Memoria Política de México*. [www.memoriapoliticademexico.org/Textos/3Reforma/1861DIP.html](http://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/3Reforma/1861DIP.html)
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En M. Menegus y E. González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes* (pp. 131-153). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. Universidad Iberoamericana/Centro de Estudios Educativos.
- Menéndez Martínez, R. (2013). *Las escuelas primarias de la Ciudad de México en la modernidad porfiriana*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mörner, J. (2001). *Memorias de una colegiala*. Colegio de San Ignacio de Loyola (Colegio de las Vizcaínas).
- Olavarría y Ferrari, E. (1889). *El Real Colegio de San Ignacio de Loyola, vulgarmente Colegio de las Vizcaínas en la actualidad Colegio de la Paz. Reseña histórica*. Imprenta de Francisco Díaz de León.
- Pi-Suñer Llorens, A. (2006). El Colegio de la Paz. En *Los vascos en México y su Colegio de las Vizcaínas* (pp. 82-115). Colegio de San Ignacio de Loyola (Colegio de las Vizcaínas).
- Plan y reglamento de estudios del Colegio de la Paz* (1900). Imprenta del Gobierno.
- Ruiz, L. E. (1900). La Constitución y las Leyes de Instrucción Primaria. En *Tratado elemental de pedagogía* (pp. 173-180). Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento. [http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022584/1080022584\\_22.pdf](http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022584/1080022584_22.pdf)
- Torres, A. (2022). "Saberes a enseñar": la instrucción femenina en el Colegio de San Ignacio de Loyola, 1767-1861. En G. Cedeño (ed.), *Historia de la educación novohispana y decimonónica* [col. Historia de la Educación en México, vol. 1, t. 2] (pp. 77-103). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.



# Por el desarrollo, la salud mental y física de la infancia mexicana: la labor nacional del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar de la SEP (1925–1944)

For the development, mental and physical health of Mexican children: The national work of the SEP's Department of Psychopedagogy and School Hygiene (1925–1944)

Ana Margarita Ramírez Sánchez\*

## Resumen

El Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar (DPHE) fue la materialización de un esfuerzo estatal por comprender, atender y mejorar la calidad de vida e instrucción de niños en edad escolar y para detectar a los denominados entonces “anormales”: discapacitados físicos, mentales y famélicos, proporcionándoles los medios y herramientas adecuados para mejorar su salud, reinserción y acceso a una educación acorde a sus capacidades. A partir de la documentación del Departamento y de las Memorias y Boletines de la SEP durante el periodo de estudio y desde el enfoque de la historia de la educación, nos aproximaremos a los retos y resultados a los que se enfrentó durante sus dos primeras décadas de vida, ejemplificando cómo la función de esta institución tuvo un impacto profundo en diversas acciones, mentalidades y geografías de México.

**Palabras clave:** Educación, infancia, posrevolución, salud, Secretaría de Educación Pública.

\* Profesora de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Miembro de la Asociación de Historiadores de las Ciencias y Humanidades (HCH) y de la Sociedad Mexicana de Historiadores de la Educación (SOMEHIDE). Ha participado en diversos congresos y foros nacionales e internacionales de discusión histórica. Cuenta con colaboraciones en revistas y libros especializados. Ha dictaminado artículos especializados para las revistas *Legajos* del Archivo General de la Nación, *Signos Históricos* del Departamento de Filosofía de la UAM-Iztapalapa, *Saberes*, *Revista de Historia de las Ciencias y Humanidades*, *Revista Mexicana de Historia de la Educación* de la SOMEHIDE y *Antropología*. *Revista Interdisciplinaria del INAH*. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2884-4857>, correo electrónico: [anramsa86@gmail.com](mailto:anramsa86@gmail.com)

*Cómo citar este artículo:*

Ramírez Sánchez, A. M. (2024). Por el desarrollo, la salud mental y física de la infancia mexicana: la labor nacional del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar de la SEP (1925–1944). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(23), 231–249. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i23.564>



## Abstract

*The Department of Psychopedagogy and School Hygiene (DPHE) was the materialization of a State effort to understand, care for and improve the quality of life and instruction of school-age children and to detect those then called "abnormal": physically and mentally disabled, and starving, providing them with the appropriate means and tools to improve their health, reintegration and access to education in accordance with their abilities. Based on the documentation of the Department and the Reports and Bulletins of the SEP (Secretariat of Public Education) during the period under study and from the perspective of the History of Education, we will approach the challenges and results that it faced during its first two decades of existence, exemplifying how the function of this institution had a profound impact on various actions, mentalities and geographies of Mexico.*

**Keywords:** Education, childhood, post-revolution, health, Secretariat of Public Education.

## Introducción

La historia de la educación es una herramienta útil y pertinente para entender y aproximarse a los cambios sociales y culturales en distintas épocas (Guichot, 2006, p. 16). El acontecer nacional de nuestro país sufrió cambios radicales una vez concluida la Revolución mexicana, en la denominada *posrevolución*; uno de los temas centrales y urgentes fue la educación, al encontrarse entonces prácticamente concentrada en las ciudades importantes y fuera del alcance de la inmensa mayoría de los mexicanos.

Fue así como en 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), que conforme iba reconociendo el grave estado de analfabetismo y otras diversas problemáticas relacionadas con el asunto de la educación, fue desarrollando planes y dependencias específicos para remediarlas.

En este trabajo nos enfocaremos en uno de ellos, el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar (DPHE)<sup>1</sup> entre los años de 1925-1944, con el propósito de exponer sus principales funciones y relevancia en la atención de sujetos anteriormente poco atendidos: niños mexicanos en general y, en particular, los entonces denominados "anormales".

A lo largo de la trayectoria del Departamento durante el periodo de estudio se evidenció cómo este se ajustó a la políticas e intereses federales, confirmando la utilidad de la historia de la educación como una herramienta de acercamiento a los cambios sociales y culturales en una época específica.

---

<sup>1</sup> También aparece en los registros oficiales con el nombre de Departamento de Psicopedagogía y Médico Escolar (DPME).



## **Antecedentes de la creación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar: los congresos de la década de 1880 y el Primer Congreso del Niño Mexicano de 1921**

La medicalización de la infancia en México comenzó en las últimas décadas del siglo XIX con investigaciones sobre niños infractores, delincuentes o considerados “peligrosos” (Agostoni y Speckman, 2005, pp. 6-7) reclusos en tribunales para menores y otras instituciones que atendían enfermos mentales o infantes anormales (Negrete, 2019, p. 6), situación que reflejaba la imperante tendencia médico-higienista, no solo vigente en nuestro país sino también en Europa y en otras latitudes de América Latina. Es interesante destacar cómo los aparatos de Estado se vieron muy influenciados por tal corriente, materializándola con políticas públicas en diversos ámbitos: salud, justicia, legislación, educación, entre otros (De la Vega, 2012, p. 13).

En enero de 1882 se celebró en la Ciudad de México el Congreso Higiénico y Pedagógico, donde higienistas, pedagogos, médicos, políticos y profesores expusieron su preocupación por el tema de la educación en general (Carrillo, 1999, p. 72). Esto reflejaba un propósito más amplio, como resultado del espíritu modernizador porfirista de mejorar y ampliar las infraestructuras de saneamiento y transformar las rutinas, prácticas y valores de la sociedad mexicana de entonces (Menéndez, 2013, pp. 191-192).

La reunión tuvo como propósito encaminar el mejoramiento de la salud de los escolares, aprovechando los avances en pedagogía, medicina e higiene (De la Vega, 2012, p. 13). Se consideraron diversas cuestiones relevantes: el estado de las escuelas tanto públicas como privadas, los métodos y lo relativo a la disciplina corporal; los temas de enseñanza –pues no estaban homologados–; la pertinencia de los libros y otras herramientas necesarias para la instrucción, la distribución de las tareas conforme a la edad de los niños (Carrillo, 1999, p. 72) y también sobre el mobiliario escolar, pues el que existía –si es que lo había– resultaba inadecuado para la talla y necesidades infantiles (Chaoul, 2012, p. 254).

Otra parte sustancial de los debates sostenidos en el Congreso se centró en las preocupaciones que los avances científico-sanitarios de la época ofrecieron, por ello fue relevante lo relacionado con las prevenciones que habían de tomarse en los establecimientos escolares para evitar la transmisión de enfermedades febriles entre los alumnos –tifo, varicela, sarampión, escarlatina, etcétera–. Se destacó la importancia de los inspectores médicos escolares, pues en ellos recayó la responsabilidad de supervisar y preservar la salud de los niños. Lo trascendente es que el Congreso Higiénico y Pedagógico de 1882 fue el primer esfuerzo que abordó de manera científica la tríada higiene-salud-aprendizaje, además

todo lo expuesto en él fue retomado en mayor o menor medida, con adecuaciones según la necesidad local y los nuevos aportes científicos después de la Revolución mexicana.

En consonancia con el Congreso de temas higiénico-pedagógicos de principios de la década de 1880, se inauguró en 1889 el Primer Congreso de Instrucción Pública en la Ciudad de México, celebrado entre diciembre de ese año y marzo de 1890. En medio de ese contexto la educación se volvió obligatoria y se abolió la Compañía Lancasteriana que desde 1822 había ofrecido instrucción en nuestro país (Lazarín, 2013, pp. 96, 98, 102).<sup>2</sup> Gracias a lo anterior se evidenciaron muchos problemas de la infancia que debía cursar la educación básica. Uno de los más graves fue el "atraso escolar", es decir, niños que iban rezagados entre dos y cuatro años con respecto al desempeño de sus pares de la misma edad (Negrete, 2016, p. 48), lo que, según los eugenistas de la época, tenía que ver con cuestiones como la "raza" –en este caso, pertenecer a algún pueblo originario–, precepto que a su vez fue reforzado por prejuicios tales como que entre más popular –baja– era la clase "más proclive era a los vicios y a la degeneración" (Chaoul, 2012, p. 251), por eso se debía prestar especial atención a esos sectores.

A partir de la obligatoriedad de la instrucción, se dictó que higiene y pedagogía debían prevalecer y ser fomentadas en las escuelas, que estas debían tener un espacio exclusivo y adecuado, que garantizara un ambiente saludable para el estudiante (Chaoul, 2012, pp. 255-256), y se esperaba que, al ser educado bajo los preceptos de higiene y orden, sería él mismo quien llevara a su hogar las nuevas prácticas aprendidas.

Para reforzar y demostrar la eficacia de todo lo expuesto en el Congreso de 1882 se instituyeron unas cuantas escuelas denominadas "modelo" (Carrillo, 1999, p. 73), construidas bajo los lineamientos que la higiene de la época demandaba, pero su vida fue corta.

Los debates y sus resultados a partir de esta serie de eventos académicos propiciaron entre otras cosas tres hechos muy significativos: la creación en 1896 de la Dirección General de Instrucción Pública con su Inspección Médica e Higiénica de las Escuelas, con la cual los inspectores médicos escolares vigilaron la higiene, integridad, salud y desempeño escolar de los niños del Distrito Federal y Territorios –Tepic y Baja California–. Ellos eran los encargados de realizar informes mensuales que hacían llegar a las autoridades correspondientes. Luego, en 1905 se instituyó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes –aunque solo con jurisdicción sobre el Distrito Federal y Territorios–. Y en 1908 se promulgó la Ley de Educación Primaria, con la cual el Estado asumió bajo su mando el desarrollo integral de la infancia –en lo moral, físico e intelectual–. Así se presentaron las bases de lo que en la posrevolución y en los siguientes gobiernos se tomaría como una verdadera cruzada (Chaoul, 2012, pp. 255-256).

---

<sup>2</sup> Debido a que se deseaba consolidar un modelo educativo formal, único y bajo el control del Estado.

Finalmente, en 1921 se celebró el Primer Congreso del Niño Mexicano, en el que los discursos médico y pedagógico se hermanaron. No fue casual que aconteciera en el mismo año de la creación de la SEP, pues denotó un fuerte interés por parte de científicos, médicos, educadores, políticos y la sociedad en general en torno a lo urgente que era implementar el inicio de una etapa de reconfiguración social, económica, política y de institucionalización nacional.

A partir del contenido de las exposiciones y debates en el Congreso de 1921 queda claro que en nuestro país impactó la presencia de nuevas escuelas: la de María Montessori (1870–1952), médica y educadora italiana; la de Ovide Decroly (1871–1932), pedagogo, psicólogo, médico y docente belga, quien en 1901 fundó un instituto pionero en cuanto a la educación de niños con retraso mental (Negrete, 2016, p. 46); la del francés Alfred Binet (1857–1911), finalmente, las del sueco Édouard Claparède (1873–1940) y de otros especialistas quienes estudiaron a menores desvalidos corporal e intelectualmente. En suma, descubrieron la gran importancia de la atención escolar y su posterior mejoramiento (Menéndez, 2013, p. 15).

Otras inquietudes manifestadas en este evento giraron en torno a la puericultura, que es “la suma de las reglas y cuidados para el mejor desarrollo físico y moral de los niños” (Cardenal, 1926, p. 832), y la salud materno–infantil. El conjunto de estas temáticas iba dirigido al cuidado de la integridad de los menores, a través de acciones como la creación de un Hospital del Niño Mexicano, el empleo de la antitoxina diftérica, la iniciativa de promulgar leyes de protección para infantes abandonados, la instauración de escuelas para anormales y crear tribunales para menores infractores (Viesca, 2008, p. 198). Además se discutió un tema añejo relacionado con lo anterior, pero con una perspectiva muy novedosa: categorizar al niño mexicano. En esa labor la escuela jugó un papel esencial.

En la posrevolución –como resultado de la constante exigencia por parte de todas las facciones durante la gesta armada– fue natural, urgente y necesario darle cumplimiento expedito a la educación masiva, gratuita y generalizada.

Para el Grupo Sonora, la instrucción era el mejor vehículo para crear e instaurar una cultura e identidad nacionalistas, además daba la oportunidad de crear un ciudadano nuevo, con altos valores morales, sano, laico, productivo y leal a la patria. La creación en 1921 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue la respuesta, pues serviría para encaminar todos estos propósitos, desarrollando la ardua tarea de adoptar y homologar métodos, sistemas y planes para todas las escuelas del país (Lazarín, 2013, p. 99).

La escuela posrevolucionaria reforzó –al igual que la europea– la institucionalización de la vigilancia y detección de síntomas de anormalidad entre los infantes, fuera esta física, mental o conductual. Las autoridades se interesaron por clasificarlos a todos, pues estos niños en particular eran un desafío para el sistema y evidenciaba sus límites y deficiencias

teóricas, prácticas y materiales. En el Congreso del Niño Mexicano de 1921 lo anterior fue el objetivo central: las propuestas con base en los diagnósticos expuestos por especialistas en la materia. Por ejemplo, la del doctor Rafael Santamaría (1894-1966) iba encaminada a destacar la diversidad de tipos de menores anormales, y cómo cada uno de ellos requería educación, cuidados y medicina específicos. Este encuentro propició un espacio para exponer un paradigma sobre la concepción de lo "anormal", aquello opuesto a lo "normal", que lo hacía distinto y, por tanto, lo distinguía (Gutiérrez, 2012, pp. 101, 117). La escuela se proyectaba, entonces, como el lugar de observación y experimentación de la conducta y pensamiento infantiles, fuente infinita de nuevos saberes (Padilla, 2012, pp. 25, 30).

Existía una amplia variedad de condiciones para las que se tenían distintas clasificaciones. Estaban los denominados *falsos anormales*, que poseían desarrollo físico y mental estándar pero que, por factores externos como el ausentismo escolar o una mala enseñanza, no llegaron al grado de conocimiento que debían poseer según su edad. Luego estaban los *anormales físicos*, que comprendía una amplísima variedad de enfermedades o discapacidades, que incluyó sordos, débiles visuales o ciegos, o con problemas de lenguaje. Esta categoría también comprendía a los minusválidos de uno o más miembros o con deformaciones muy severas, a quienes padecían epilepsia o histeria, y a aquellos con lesiones o problemas en la sangre, con debilidad general y defectos de nutrición, es decir, también a quienes sufrían una mala alimentación, denominados genéricamente como *famélicos* o *anémicos*.

Posteriormente se encontraban los descritos como *anormales psíquicos*, que incluía a los "idiotas", sujetos con alteraciones en su desarrollo intelectual y emocional, cuya inteligencia promedio no excedía a la de un niño de tres años. Bajo el mismo criterio se encontraban los "imbéciles", menores con desarrollo mental básico que no superaba los siete años, y los "débiles mentales", personas con capacidad que no trascendía la de los doce años. Todos ellos eran capaces de aprender oficios o tareas simples.

En otro apartado se comprendía a los *anormales morales/amorales/imbéciles morales*, que eran niños irrespetuosos, antisociales, impulsivos, indisciplinados con tendencia a la violencia y al delito, pero que poseían la posibilidad de ser corregidos con responsabilidades y disciplina propias de las correccionales de menores.

Finalmente, los *anormales verdaderos* tenían el origen de su situación en causas psíquicas o somáticas, como los lisiados con defectos físicos, los convalecientes, que dependiendo del grado de su discapacidad debían ser atendidos en escuelas u hospitales, donde recibirían la atención apropiada según sus necesidades (Gutiérrez, 2012, pp. 108, 109).

Cada una de las clasificaciones, por una parte, respondió a diagnósticos clínicos, pero también, y en gran medida, a construcciones sociales en torno a la utilidad de estos sujetos percibidos como "anómalos y diferentes" (Gutiérrez, 2012, pp. 109-110); por otra,

la infancia anormal justificó y legitimó las prácticas y métodos implementados por las autoridades para normalizar y atender a este grupo poblacional con base en educación y pedagogía, convirtiéndose así en un mecanismo integrador (Padilla, 2012, pp. 2, 33, 39).

Finalmente, con fundamento en el contenido de los Congresos celebrados en la década de 1880 y luego el de 1921, se constituyeron los cimientos teóricos y prácticos de lo que en la posrevolución fueron políticas públicas, destinadas al cuidado y mejoramiento de las condiciones de vida de la niñez mexicana. Desde su concepción y hasta el final de su infancia, los niños anormales, en todas sus variedades, fueron relevantes.

## **El quehacer del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar (DPHE), 1925-1944**

El Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar se creó en 1925, dependió directamente de la oficina del secretario de la SEP. Su propósito fue categorizar, separar y tratar las diversas problemáticas de la infancia mexicana posrevolucionaria que ocasionaban el retraso escolar, al cual se le combatió con observación y clasificación de la pluralidad de necesidades especiales de los niños. Consideró distintas causas de las discapacidades físicas, mentales y conductuales que estaban vinculadas, además de la herencia biológica, al contexto familiar y socioeconómico. También se preocupó por la higiene en general y por las condiciones materiales de la infraestructura higiénica de los recintos educativos, como iluminación, ventilación, drenaje, mobiliario, etcétera, que eran igualmente relevantes para alcanzar pleno desarrollo físico y cognitivo (Negrete, 2019, p. 2).

El doctor Rafael Santamaría fue su creador y director entre 1925 y 1928, al momento de asumir la jefatura era poseedor de una amplia experiencia pues previamente laboró como médico de menores de edad en el Manicomio General "La Castañeda", en su Servicio de Psiquiatría Infantil (Gutiérrez, 2012, p. 117) y en la Cárcel General; también impartió cátedra sobre los derechos de los niños en la Escuela Nacional de Jurisprudencia y fue miembro de la Sociedad Mexicana de Eugenesia (Negrete, 2016, pp. 62-63). Desde el Congreso del Niño Mexicano de 1921, como asistente y conferencista expuso sus preocupaciones y conocimientos sobre la materia, pues para él, la higiene escolar era la clave para combatir el atraso en el aula, el problema del "anormal" y la preservación de la salud de los niños (Negrete, 2019, p. 50). Estos preceptos sirvieron de brújula en los objetivos y métodos del DPHE a lo largo de su vida y eran además una extensión de los conocimientos previamente desarrollados por médicos, psicólogos, pedagogos y alienistas europeos como Alfred Binet, Édouard Claparède y otros quienes escribieron sobre niños "débiles, anormales" y la función de la escuela como órgano correctivo (De la Vega, 2012, p. 15).

El Departamento centró su atención en menores de escuelas públicas y privadas, principalmente de educación primaria y en menor medida secundaria, para identificar a aquellos que necesitaban atención especial en su desarrollo físico, mental y conductual, cuestiones que incidían directamente en su desempeño escolar. La manera en que los especialistas conocieron de primera mano la realidad de los niños mexicanos fue a través de una serie de estudios, pruebas e investigaciones para conocer su salud, fisionomía y desempeño mental y escolar.

El Servicio de Psicopedagogía estaba organizado en cuatro secciones: Antropometría escolar, Psicognosis, Pedagogía y Cálculo biométrico, en ellas se determinaban las constantes del desarrollo físico, mental y pedagógico de los pequeños

de clase media [...] y logrado adaptar cierto número de escalas y de pruebas de inteligencia que permiten la selección y clasificación de los alumnos, así como la comprobación del retardo que acusan los niños débiles mentales; se han estandarizado pruebas de aprovechamiento que sirven para estimar el adelanto escolar de los educandos.<sup>3</sup>

También se realizaron los exámenes en infantes de las clases “popular” y “alta”, con la intención de compararlos en su desarrollo físico, mental y conductual; mediante la aplicación grupal e individual de pruebas como Binet-Stanford, Otis y Beta se determinó el grado de inteligencia, habilidades y aptitudes. Las mediciones antropométricas, por su lado, sirvieron para ubicar a cada uno según su “bio tipo” –color de piel, ojos, cabello, estatura, talla, etcétera–. Con ellas se pretendió detectar factores ambientales y también sociales que pusieran en riesgo la integridad de su pleno desarrollo y su vinculación con el entorno profesional a futuro (Negrete, 2016, pp. 112-113). Ejemplo de esto se puede constatar en la *Memoria de Educación Pública* de 1931, donde se presentan los resultados de distintos exámenes antropométricos realizados a 200 niños de entre cinco y doce años, de ambos sexos, pertenecientes a las “segunda” y “tercera” clases sociales –media y “popular”–. El documento reporta que, entre más humildes, /respecto a elementos como peso, estatura, fuerza muscular, talla, entre otros), eran inferiores a los de sus pares con mejor situación socioeconómica.<sup>4</sup>

Una vez detectados los sujetos catalogados como anormales físicos, psíquicos o famélicos, una tarea importante fue canalizarlos a las instancias educativas especiales,

<sup>3</sup> Archivo General de la Nación, México (en adelante AGN), Fondo: Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (en adelante AHSEP), *Memoria de Educación Pública, 1929*, p. 351, y *Memoria de Educación Pública, 1931*, p. 139.

<sup>4</sup> AGN, Fondo: AHSEP, *Memoria de Educación Pública, 1931*, pp. 139-143.

médicas, psiquiátricas o correccionales según fuera el caso, donde recibirían cuidados, medicación, rehabilitación y orientación profesional.

Por su parte, el Servicio de Higiene Escolar se encargó de todo lo referente al cumplimiento de las normas que deberían estar presentes en los recintos educativos, la prevención y contagio de enfermedades en estos lugares, y sobre la salud y hábitos higiénicos en general de los niños estudiantes, sus familias y comunidades.<sup>5</sup>

De este modo se inauguró lo que hoy conocemos como “educación especial”, en la cual la intervención del médico fue básica, pues su opinión resultaba fundamental a la hora de tomar decisiones sobre el menor, aún por encima de lo que pudieran pensar los padres, pedagogos o profesores. Además sirvió para terminar de desplazar del ámbito escolar a la Iglesia definitivamente al imponerse el Estado laico (De la Vega, 2012, p. 15).

La importancia del DPHE radica en que fungió como puente de contacto y comunicación constante y masiva entre la SEP –gobierno federal–, los niños, los padres de familia, las autoridades locales y regionales/estatales, con la finalidad de detectar y atender la serie de deficiencias educativas que sufrían los menores en edad escolar, a partir de elementos tales como el ambiente doméstico que podía provocar problemas de atención, inasistencia o deserción; las condiciones de pobreza, acceso a los servicios básicos, alimentación; distancia de los recintos educativos con respecto a sus comunidades o domicilios; ausentismo de los docentes y la inadecuada infraestructura escolar, entre otros asuntos (Negrete, 2019, p. 6).

A partir de una exploración de la documentación institucional del Departamento entre 1925–1944 es posible apreciar que los alcances generales de dicho órgano pueden ser claramente diferenciados a partir de la geografía nacional. Es decir, lo concerniente a los servicios de Psicopedagogía, que estaban directamente relacionados –como hemos mencionado– a temas sobre elementos del desarrollo físico, mental y pedagógico de los niños, provistos desde las escuelas, analizados y cuantificados por diversos especialistas del Departamento, son apreciados específicamente para zonas urbanas, en particular de la ciudad de México y áreas periféricas. En esa región probablemente era más fácil contar con la infraestructura para obtener y procesar tal información, así lo menciona también Alejandro Negrete (2019) en sus propios descubrimientos. Sin embargo, vale la pena resaltar que tales resultados representaron el inicio de un esfuerzo por combatir el atraso escolar a nivel nacional, a través de la incorporación educativa de aquellos menores considerados anormales en lo físico e intelectual.

Una pauta en las políticas del DPHE fue no dar un trato preferencial a los pequeños que estudiaba o tenía a su cargo, pues se pensaba que “su anomalía era una oportuni-

---

<sup>5</sup> AGN, Fondo: AHSEP, *Memoria de Educación Pública, 1930*, p. 269.

dad de educación y oficio” (Negrete, 2019, p. 8), y por eso no se debían alentar prácticas que los pusieran en desventaja con sus pares normales, además se consideraba que su atención debía ser un elemento integrador.

Otra característica interesante en la dinámica de esta institución, que fue detectada por Negrete (2019), se refiere a cómo dentro de la planificación, ejecución y análisis de las diversas pruebas y estudios realizados a los niños predominaron los prejuicios de la época, aún vinculados a la eugenesia, en donde elementos tales como la raza –ser “indio”–, la clase y el género fueron muy relevantes. Al respecto el autor menciona:

La medición mental en mayor medida favoreció a los niños varones mestizos de clase social elevada. Las niñas tuvieron problemas en la atención de los test, los indígenas carecían del bagaje para contestar ciertos tests y los niños proletarios estudiados en la época de Cárdenas denotaron que la vida precaria influía en los resultados arrojados en la medición. Los tests mostraron lo que la teoría quería demostrar: rezago de raza, clase y género debida más a la falta de oportunidades que por la genética [Negrete, 2019, p. 7].

Por otra parte, un descubrimiento interesante en cuanto a la actividad desarrollada desde el Servicio de Higiene Escolar es que las fuentes primarias son amplias, heterogéneas, incluso curiosas, y expresan que la presencia del Departamento a través de este órgano fue hasta cierto punto exitosa, de amplia cobertura geográfica e incluso popular entre las autoridades escolares, las comunidades, los padres de familia, profesores, higienistas e interesados en general desde otras latitudes del mundo –que, por cierto, demostraron constante interés por conocer más sobre las funciones que este servicio proporcionaba y cómo tener acceso a su asistencia–; probablemente porque todos estos individuos e instituciones locales e internacionales conocieron y detectaron que muchas de las problemáticas escolares de sus niños eran originadas por una escasa práctica de hábitos higiénicos y por otros factores elementales como la precaria alimentación. Una parte sustancial de sus comunicaciones con el DPHE fue específicamente sobre estos dos temas, sin hacer distinción entre las regiones geográficas, pues lo mismo pedían apoyo y orientación desde Chihuahua como desde la ciudad de México, San Luis Potosí, Puebla, Oaxaca, Chiapas, Yucatán, los Estados Unidos o Sudamérica.

Veamos entonces a través de algunos curiosos ejemplos cuáles eran los fenómenos, necesidades y deseos de ciertas instituciones y sujetos que solicitaron apoyo del DPHE a través del Servicio de Higiene Escolar.

En primera instancia, el tema más recurrente resulta ser la cuestión alimentaria. Desde los orígenes de su creación, la SEP implementó en 1921 el Departamento de Desayunos Escolares, que en ese momento se consideró “auxiliar y temporal”, pues se esperaba



que a corto plazo y como resultado del Estado posrevolucionario la calidad de vida del mexicano mejorara sustancialmente,<sup>6</sup> sin embargo, la realidad superó este pronóstico y así lo demuestran diversos testimonios.

Ante el alto porcentaje de desnutrición de la población, pero particularmente de los infantes, se creó la Comisión Nacional de Alimentación, que recabó a lo largo de todo el país —mediante cuestionarios específicos— datos sobre la cantidad y cualidades de los alimentos que se consumían en cada estado. Tanto en zonas urbanas como muy rurales, resaltó la ausencia de una dieta apropiada, pues muchos mexicanos se nutrían exclusivamente de maíz, frijol y chile, algunos pocos —más afortunados—, sobre todo los de provincia, pudieron agregar al menú, de manera esporádica, carnes rojas, aves, peces e incluso anfibios o reptiles, huevos y leche.<sup>7</sup>

La situación no era mejor en las periferias de las urbes, específicamente en la capital del país y sus áreas cercanas, de donde se tiene mucha más información. Fueron muy recurrentes las sentidas correspondencias por parte de autoridades escolares, como directores y profesores, además de comités de padres de familia, quienes encarecidamente solicitaron al Servicio de Higiene Escolar apoyo para obtener los desayunos escolares. Por ejemplo, para las “barriadas muy humildes”, “niños muy pobres”, “hijos de desempleados” en Tacuba, Azcapotzalco, Nonoalco y Tlalpan sugerían que era el único alimento que con certeza recibirán los pequeños.<sup>8</sup>

Otro asunto recurrente resultó ser la atención médica, tanto en las policlínicas establecidas en zonas populares de la ciudad de México como en los dispensarios móviles que fueron enviados a diversos estados de la República para atender la salud de las comunidades, pero con especial énfasis en la infancia.

Conforme a las fuentes, los servicios de diversas consultas médicas fueron muy solicitados, el personal tuvo que lidiar casi de manera permanente con un desabasto de los elementos más básicos, como focos para los consultorios o para ciertos instrumentos necesarios para atender a los pacientes. Había problemas en las instalaciones eléctricas, de agua y drenaje; piezas de seguridad rotas o en muy mal estado, como barandales, carencia de mobiliario, gasas, jeringas, medicamentos, etcétera.<sup>9</sup>

La atención que se prestó fue para tratar padecimientos dentales, dermatológicos, oftálmicos y de vías respiratorias,<sup>10</sup> casi todos asociados a la falta de higiene y una precaria alimentación; también algunas epidemias recurrentes, tal es el caso de tosferina y

---

<sup>6</sup> AGN, Fondo: AHSEP, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, t. I, n. 4, primer semestre de 1923, p. III.

<sup>7</sup> AGN, Fondo: AHSEP, caja 35472, folio 38.

<sup>8</sup> AGN, Fondo: AHSEP, caja 35472, folios 2–4, 38.

<sup>9</sup> AGN, Fondo: AHSEP, caja 35472, folios 4.

<sup>10</sup> AGN, Fondo: AHSEP, caja 35473, folios 2, 161.

paperas. En cuanto a la consulta cotidiana se presentaron, por ejemplo, sarna, piojos, caspa, mezquinos, infecciones oculares y gastrointestinales, manchas en la piel, entre otras afecciones.<sup>11</sup>

Resaltan también dentro de la información institucional las constantes peticiones de directivos, profesores y extranjeros para solicitar se les hicieran llegar de forma general y también de manera muy puntual materiales impresos realizados por la institución sobre temas de salud, prevención e higiene. Desde Chiapas, Estado de México, Michoacán, Durango, Coahuila, Puebla, Nayarit, Yucatán y Veracruz, múltiples maestros rurales escribieron para solicitar diversos impresos sobre temas de educación escolar, pedagogía e higiene, también para conocer cómo podían determinar la agudeza visual y auditiva de los alumnos o cuantas calorías eran las necesarias para un adecuado desempeño escolar.<sup>12</sup>

Las peticiones más comunes de carácter nacional resultaban ser en torno a lo necesario y a veces urgente que era la instauración de policlínicas o centros de salud en los estados o en zonas pobres de la ciudad de México, y también del reabastecimiento de las ya existentes.<sup>13</sup> Destaca una muy elaborada y amplia solicitud proveniente de Ciudad Juárez, Chihuahua, en la cual la comunidad en conjunto, encabezada por varios sindicatos como el obrero y campesino, los locatarios del Mercado Cuauhtémoc y los panaderos locales, expresaron lo indispensable que era la instauración de una clínica de atención infantil que incluyera una sala de maternidad para las “madres obreras proletarias”. También se manifestaron en favor los más de diez mil niños que habitaban la ciudad fronteriza, que en 1937 requerían un centro de atención especializado. Expresaron que deseaban que las funciones de tal institución fueran idénticas a las implementadas en las que ya había creado el Departamento en otras zonas del país, pues confiaban en su organización y eficacia.<sup>14</sup> Pese a lo abundante del expediente, a las múltiples y bien fundamentadas razones que expusieron, ante la falta de recursos se negó la petición.

Casos similares –aunque menos organizados que la petición de Ciudad Juárez– llegaron desde Jalisco, Yucatán, Veracruz, Tlaxcala y Coahuila, en algunos de los cuales sí se alcanzó el cometido, como fue el caso de Veracruz,<sup>15</sup> con lo que se confirma la necesidad nacional de atención psicopedagógica e higiénica para infantes en edad escolar.

La inquietud por informarse sobre los recursos disponibles del DPHE no tuvo fronteras. Destacan en la década de 1930 varios casos provenientes desde el exterior del país. Uno es el de la señorita Mercedes Ward, profesora de una primaria pública en Brooklyn, Nueva

---

<sup>11</sup> AGN, Fondo: AHSEP, *Memoria de Educación Pública, 1930*, p. 271.

<sup>12</sup> AGN, Fondo: AHSEP, caja 35472, folio 3.

<sup>13</sup> AGN, Fondo: AHSEP, caja 35472, folios 2, 20, 79.

<sup>14</sup> AGN, Fondo: AHSEP, caja 35472, folio 79.

<sup>15</sup> AGN, Fondo: AHSEP, caja 35472, folio 3.

York, quien solicitó al Departamento impresos sobre las medidas higiénicas implementadas en México dentro de las escuelas primarias y secundarias. Quería saber a partir de qué edad era recomendable comenzar a instruir a los niños en estos temas, además deseaba en general conocer la cuestión de la higiene escolar para adecuarla a su institución.

Otro caso es el del asistente técnico del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Edwin Taucher, quien solicitó en general todo el material impreso disponible sobre temas de pedagogía y cómo fue que los mexicanos adaptaron las evaluaciones extranjeras para conocer el grado de inteligencia, habilidades y aptitudes de los niños en edad escolar. Por ese mismo tono escribió Crescencio Lazcano, ciudadano de Paraguay.

Por otra parte, desde Ecuador escribió Carlos Moisés pidiendo saber qué medidas tomaba la SEP para desarrollar plenamente “espiritual y corporalmente” a los infantes, con énfasis en aquellos de componente “étnico” –entiéndase indígenas–, pues como bien es sabido, en esa nación un porcentaje significativo de su población incluso en la actualidad pertenece a grupos originarios, y sabiendo que en México existía una realidad similar, deseaba instruirse en los métodos para desarrollar una educación más integradora.<sup>16</sup>

La labor de la SEP y el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar tuvieron resonancia fuera de las fronteras nacionales, resultaba vanguardista y sugerente y muchas personas de diferentes latitudes quisieron aprender de tal experiencia directamente de las fuentes, en parte también porque esta institución se dio a la tarea de entrar en contacto con sus pares de Europa, los Estados Unidos y Sudamérica, intercambiando conocimientos, y de ser necesario tradujo al castellano folletos o tratados en alemán, francés e inglés.<sup>17</sup>

Por otra parte, con base en las fuentes institucionales revisadas, sabemos que el mayor y mejor alcance del Departamento se dio a través de la Semana de la Higiene. Aunque no había una fecha específica, se encontró en la documentación que se celebró a lo largo del segundo semestre del año en múltiples ciudades, poblados y comunidades de México donde existía al menos una escuela pública de nivel básico –incluyendo sitios en donde el castellano no era la lengua hegemónica–, pues esta era el centro neurálgico desde donde se organizaban y coordinaban las múltiples y curiosas actividades conmemorativas. Lo interesante aquí es que, si bien existían ciertos temas y lineamientos a cubrir durante la Semana, cada comunidad los ajustó a sus valores, necesidades y problemáticas particulares con mucho entusiasmo, y enviaron al DPHE copias de sus cronogramas de actividades y, en algunos casos, también duplicados de las composiciones que eran leídas, representadas o cantadas en el contexto de la celebración que se centraron en el combate a prácticas antihigiénicas o de hábitos muy mal vistos, como por ejemplo el alcoholismo.

---

<sup>16</sup> AGN, Fondo: AHSEP, caja 35472, folio 2.

<sup>17</sup> AGN, Fondo: AHSEP, caja 35472, folio 3.

En general, los cronogramas incluyeron la participación de autoridades escolares, padres de familia, alumnos, la comunidad en conjunto y el personal del Servicio de Higiene Escolar. Se convocaba a elaborar carteles alusivos a diversas temáticas como vacunación, prevención de enfermedades y mejoramiento de los hábitos higiénicos, y en algunos casos, como en el de la escuela primaria “Vicente Alcaraz” en Azcapotzalco, la Semana de la Higiene se inauguró con

una manifestación de más de dos mil alumnos de toda la zona escolar, que llevando carteles y propaganda alusiva recorrió las principales calles de la Delegación. Observando el estado higiénico general, con el objeto de elevar y mejorar el mismo, así también como pedir a las autoridades correspondientes su debida colaboración para hacer desaparecer las irregularidades observadas.<sup>18</sup>

Otras acciones comunes en los programas de la Semana de la Higiene a lo largo del país fueron juegos, encuentros deportivos, numerosos bailables, declamaciones e interpretación de piezas musicales o expresiones artísticas como dibujos con temas alusivos y de creación original de los maestros y de los pequeños, y actividades precisas orientadas a tratar de erradicar males morales, sociales y de la salud a través de conferencias impartidas por especialistas. Se quiso tratar de manera especial el alcoholismo, las toxicomanías y la prostitución. También se impartieron pláticas con los padres de familia sobre prevención y atención a diversos padecimientos resultado de una mala higiene o enfermedades contagiosas en los menores –roña, cólera, piojos, problemas dentales, difteria, tosferina, etcétera–. Se aplicaron diversas vacunas, una de las más recurrentes fue la antivariolosa. En casos menos comunes proyectaron películas educativas; se brindaron talleres de preparación de pasta dental y jabones caseros; se impartieron conferencias sobre la importancia de la cooperación de obreros y ejidatarios en pro de la higiene y concursos de aseo personal entre los estudiantes, como en el caso de una escuela en Manzanillo, Colima. Es interesante apreciar que en uno de los reportes se menciona que se debía otorgar el diploma de reconocimiento al ganador “prefiriendo para el objeto a los más pobres”. Es decir, el galardón fue utilizado como una herramienta para incentivar a ese sector de la población en particular a continuar con los buenos hábitos higiénicos; además se convocó a un concurso de dibujo sobre “ciegos, paralíticos y cacarizos”. También otro certamen emplazó a las madres de familia, para premiar al infante “más sano” que tuviera entre seis meses y dos años de edad.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> AGN, Fondo: AHSEP, caja 35473.

<sup>19</sup> AGN, Fondo: AHSEP, caja 35473.

Hubo localidades que tomaron a la Semana de la Higiene como una verdadera cruzada y traspasaron los muros del espacio escolar. De nuevo destacó la escuela “Vicente Alcaraz” en Azcapotzalco, su comunidad invitó a sujetos “desaseados” para asistir a los baños públicos y para que se les realizara gratuitamente corte de cabello en el Departamento de Salud Pública de Azcapotzalco. Sobre este mismo asunto, pero en un caso más extremo, está la escuela primaria de Apaseo, Guanajuato, en donde se organizó la “recolección de mendigos y todos aquellos individuos notoriamente sucios y llevados a la casa municipal”, en donde fueron bañados y acicalados –muchos de ellos presentaron verdadera resistencia y tuvieron que ser perseguidos para ser higienizados–; en dicha acción colaboraron alumnos, profesores, padres de familia y los peluqueros de la localidad.<sup>20</sup>

La Semana de la Higiene sirvió en varios casos para, además de educar y prevenir, conocer problemas de salud específicos de la comunidad y no exclusivos de los menores. En Miahuatlán, Oaxaca, se llevó a cabo la detección de padecimientos, entre ellos destacaron enfermedades cutáneas como caspa y “mezquinos”. En la visita a los domicilios de los estudiantes, entre la población adulta se hallaron paralíticos, sifilíticos y tuberculosos. Un evento que no se encontró en otros testimonios, solamente en el caso oaxaqueño, fue que en el contexto de la Semana se celebró el Día del adolescente, dedicado a temas de higiene física, mental y moral propios para tal etapa de la vida.<sup>21</sup>

## Infancia, salud y política estatal. Conclusiones

A lo largo de este trabajo se pudo apreciar que en los años de existencia del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar se presentaron dos fases diferenciadas e importantes, que mucho tienen que ver con el estado general de la educación a nivel nacional y con los intereses y proyectos del gobierno federal. La primera es desde su creación y hasta el fin de la influencia de Plutarco E. Calles sobre el Ejecutivo (1925–1934), en la cual la figura del doctor Rafael Santamaría fue crucial (Negrete, 2016, p. 52); en ella prevalecieron los retos al intentar federalizar la instrucción, debido a la falta de infraestructura adecuada, maestros capacitados y también a la resistencia de los grandes propietarios, caciques y de la Iglesia católica principalmente, situación que favoreció los modestos avances en materia de alfabetización y el alarmante rezago educativo de los indígenas, expuestos en el censo de 1930.

La acción del DPHE en ese periodo estuvo enfocada a partir de tres ejes de atención: psicognosis, que se dedicó a investigar, adaptar y estandarizar a la realidad nacional los

<sup>20</sup> AGN, Fondo: AHSEP, caja 35473.

<sup>21</sup> AGN, Fondo: AHSEP, caja 35473.

tests existentes, así como también la elaboración y aplicación de los mismos con el propósito de clasificar a los niños; higiene escolar, orientada a la prevención de enfermedades del alumnado durante su vida estudiantil, gracias a la intervención de los galenos visitantes se tomaron las precauciones para evitar brotes de enfermedades o en su defecto las detectaron, a partir de lo cual se brindó atención a los menores enfermos y sus familias; también se ocupó de realizar estudios generales de antropometría, con el propósito de conocer la biología de la infancia mexicana y de este modo conocer y detectar patologías, anomalías o problemas específicos del desarrollo que incidían sobre el desempeño escolar. Finalmente, el Servicio de Educación Física, que desde la creación de la SEP y hasta 1925 estuvo bajo el resguardo del Departamento de Bellas Artes para luego formar parte del DPHE cuando fue creado, se encargó de lo relacionado con la actividad física escolar, considerada desde entonces como parte fundamental de un pleno desarrollo infantil y juvenil (Negrete, 2016, pp. 64–66).

En los años de 1925 a 1934, la función y los objetivos del DPHE se enfocaron en lograr integrar un modelo científico–pedagógico, sustentado en la estadística, las reglas de la higiene, que incluía la prevención y la actividad física en pro de la salud, y el adecuado desarrollo físico, mental y moral del niño mexicano (Negrete, 2016, p. 66).

La segunda etapa corresponde al sexenio de Lázaro Cárdenas y unos meses de su sucesor (1934–1941), cuando se presentó el momento de mayor plenitud y de transformación, pues cambió drásticamente su espíritu original al enfocarse particularmente en los estudiantes proletarios en el contexto de la educación socialista. Fue entonces que la inspección médica e higiénica de las escuelas, realizada por médicos inspectores, se volvió una rutina para maestros y alumnos –principalmente de zonas urbanas–; se visitaban las escuelas para revisar desde la infraestructura de las construcciones hasta hacer exámenes profilácticos, pruebas de agudeza auditiva y visual y canalizar a las dependencias correspondientes a los niños que necesitaran algún tipo de rehabilitación o una educación especializada, que podía ser impartida en la misma escuela si se contaba con maestros preparados (Negrete, 2016, pp. 51–53).

Además se concretó la estrategia de asistencia integral que el secretario Narciso Basols había iniciado durante su proactiva gestión al frente de la SEP (1931–1934). A través de las acciones del DPHE el gobierno nacional logró cada vez un mayor alcance federalista al ofrecer servicios de prevención y atención médica–dental en sus policlínicas escolares, consultorios<sup>22</sup> y laboratorios estatales,<sup>23</sup> que mantuvieron una estrecha comunicación

<sup>22</sup> Existieron dispensarios especializados: dental, de otorrinolaringología y de la piel. *Memoria de Educación Pública, 1930*, p. 271.

<sup>23</sup> En ellos se realizaron análisis en “leche, orina, sangre, cabellos, etc.”. *Memoria de Educación Pública, 1931*, p. 142.

con las escuelas de educación básica, a través de las cuales se canalizó y atendió a la gran mayoría de niños y sus familias.<sup>24</sup> Fue tanta su importancia que, según las investigaciones de Negrete, resultó ser el segundo Departamento de la SEP con mayor presencia fuera de la capital de la República, gracias también a la labor de difusión que llevó a cabo a través de la impresión de folletos o revistas que acercaban a la población en general a temas y problemas del momento, como el alcoholismo, las toxicomanías, problemas de higiene mental,<sup>25</sup> enfermedades contagiosas. Sobresalió por haber promovido la adquisición de hábitos higiénicos en la vida cotidiana (Negrete, 2016, pp. 61, 64, 84).

Ante el aumento de responsabilidades en un mayor territorio, el DPHE se vio en la necesidad de crecer tanto en funciones como en la diversidad de especialistas. Incorporó a médicos, higienistas, profesores y pedagogos un nutrido grupo conformado por analistas de estadística, dibujantes, psicólogos, psicoanalistas, taquígrafos, higienistas mentales, pedagogos de orientación vocacional y enfermeros, quienes se encargaron de estudiar y presentar políticas adecuadas conforme a los lineamientos que la psicopedagogía de Hugo Gaudig (1860–1923) y el psicoanálisis de Sigmund Freud (1856–1939) exigían. En ellos la escuela era el núcleo de la formación de la personalidad del individuo, de modo que correspondía al Estado integrar a sus planes educativos nuevas metodologías psicopedagógicas como herramientas formativas [Negrete, 2016, pp. 68, 80].

Finalmente, en 1941 la SEP sufrió una importante reestructuración que ocasionó la clausura del DPHE. Como siguiente paso de esta investigación queda conocer qué ocurrió con sus funciones.

## Referencias

Acevedo, A. (2012). Las apariencias importan. Indumentaria e higiene personal como marcas de civilización y ciudadanía en la educación de campesinos e indígenas. México, ca. 1921–1943. En A. Acevedo y P. López (coords.), *Ciudadanos inesperados. Espacios en formación de la ciudadanía ayer y hoy* (pp. 131–166). Cinvestav/El Colegio de México.

<sup>24</sup> En la *Memoria* de 1930, el secretario Aarón Sáenz menciona que la atención era completamente gratuita, y que por esta razón sus servicios tenían cada vez mayor concurrencia, así como también en los diversos dispensarios dedicados a la beneficencia de las escuelas, donde además de los niños y sus familias, asistieron maestros y otros trabajadores educativos. También comenta cómo a partir de las estadísticas generales elaboradas con la información que cada escuela envió a la SEP tuvieron conocimiento de que solo cerca del 39% de los niños que fueron enviados a consulta por sus maestros y los visitantes médicos realmente la concretaron, y considera que la razón fue la distancia geográfica y la falta de recursos para trasladarse, misma que sería subsanada con el camión-dispensario que en el año de dicho reporte recién se había adquirido. *Memoria de Educación Pública, 1930*, p. 270.

<sup>25</sup> Entiéndase para la época "enfermedades mentales": homosexualidad, indisciplina y conductas inmorales.

- Agostoni, C. (2013). Médicos rurales y medicina social en el México posrevolucionario (1920-1940). *Historia Mexicana*, 63(2), 745-801.
- Agostoni, C., y Speckman, E. (2005). Presentación. En C. Agostoni y E. Speckman (eds.), *De normas y transgresiones. Enfermedad y crimen en América Latina, 1850-1950* (pp. 5-17), IIH/UNAM.
- Alcaraz, M., y Oropeza, L. (2016). El arte científico de la higiene escolar en México (1882-1950). *Revista Iberoamericana de Patrimonio Educativo*, 2(3), 83-100.
- Anales de Higiene Escolar* (1911). 7 de enero de 1911, t. I, n. 1.
- Arce, F. (2013). En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934. En J. Vázquez, D. Tanck, A. Staples y F. Arce, *Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 145-187). El Colegio de México. AGN [Archivo General de la Nación]. Fondo: AHSEP, cajas: 35472, 35473.
- Armas, L. (2017). La maestra rural María de la Luz Barrera López y el proyecto educativo del gobernador de saturnino Osornio. Querétaro, 1928-1935. En *Las maestras de México, maestras urbanas y rurales, siglos XIX y XX* (pp. 131-166). INEHRM.
- Cardenal, L. (coord.) (1926). *Diccionario terminológico de ciencias médicas*. Salvat.
- Carrillo, A. (1999). El inicio de la higiene escolar en México: Congreso Higiénico Pedagógico de 1882. *Revista Mexicana de Pediatría*, 66(2), 71-74.
- Castro, P. (2015). Educación para el campo durante la presidencia de Plutarco Elías Calles 1924-1928. *Polis*, 11(1), 11-44.
- Chaoul, M. (2012). La higiene escolar en la Ciudad de México en los inicios de siglo XX. *Historia Mexicana*, 62(1), 249-304.
- De la Vega, E. (2012). Prólogo. En A. Padilla (coord.), *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación especial en los siglos XIX-XX* (pp. 13-21). Juan Pablos Editor/UAE-Morelos.
- Espinoza, M. (2002). La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento. En L. E. Galván (coord.), *Diccionario de la historia de la educación en México*, CIESAS/UNAM/CONACYT. [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_26.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm)
- Galván, L. (2017). *Derecho a la educación*. Segob/INEHRM/IIJ.
- Granjas, J. (2009). Contar y clasificar a la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 14(40), 217-254.
- Guichot, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(1), 11-51.
- Gutiérrez, M. (2012). Andamios en un discurso hegemónico sobre la educación especial en México, 1921-1935. En A. Padilla (coord.), *Arquetipos, memoria y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación especial en los siglos XIX-XX* (pp. 97-124). Juan Pablos Editor/UAE-Morelos.
- Lazarín, F. (2013). *Leer y escribir para el progreso. El proceso de alfabetización y la economía mexicana 1891-1982*. UAM-Iztapalapa/Ediciones Del lirio.
- Loyo, E. (2012). Una educación revolucionaria para la Ciudad de México (1910-1940). En P. Gonzalbo y A. Staples (coords.), *Historia de la educación en la Ciudad de México* (pp. 329-405). El Colegio de México/Secretaría de Cultura del Gobierno de la Ciudad de México.
- Memoria del Primer Congreso Higiénico-Pedagógico reunido en la Ciudad de México el año de 1882* (1883). Imprenta del Gobierno.



- Memoria de Educación Pública, 1928* (1928). Talleres Gráficos de la Nación.
- Memoria de Educación Pública, 1929* (1929). Talleres Gráficos de la Nación.
- Memoria de Educación Pública, 1930* (1930). Talleres Gráficos de la Nación.
- Memoria de Educación Pública, 1931* (1931). Talleres Gráficos de la Nación.
- Menéndez, R. (2013). Capítulo VII. La higiene escolar: expresión de la modernidad. En *Las escuelas primarias de la ciudad de México en la modernidad porfiriana* (pp. 191–282). Universidad Pedagógica Nacional.
- Negrete, A. (2016). *Del discurso médico a la práctica estatal. La labor del Departamento de Psicopedagogía y Médico Escolar (1925–1941) en la educación, higiene y salubridad de la infancia posrevolucionaria* [Tesis de Maestría]. CIDE, México.
- Negrete, A. (2019). *El Departamento de Psicopedagogía y Médico Escolar (1925–1941) en la educación, higiene y clasificación de la infancia posrevolucionaria. El estado y la medicación en el discurso* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa–COMIE, Acapulco, Gro.
- Padilla, A. (2012). Rostros en el cristal: infancias y modalidades educativas. En A. Padilla (coord.), *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación especial en los siglos XIX–XX* (pp. 23–58). Juan Pablos Editor/UAEMorelos.
- Santos, M., y Padilla, A. (2010). Investigación y docencia para la discapacidad. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 6(12), 39–46.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1923). *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, t. I, n. 4.
- Speckman, E. (2002). El cruce de dos ciencias: conocimientos médicos al servicio de la criminología (1882–1901). En L. Cházaro (ed.), *Medicina, ciencia y sociedad en México, siglo XIX* (pp. 211–230). El Colegio de Michoacán.
- Speckman, E. (2005). Infancia es destino. Menores delincuentes en la ciudad de México, 1884–1910. En C. Agostoni y E. Speckman (eds.), *De normas y transgresiones. Enfermedad y crimen en América Latina, 1850–1950* (pp. 225–254). IIH/UNAM.
- Stern, A. (2002). Madres conscientes y niños normales: la eugenesia y el nacionalismo en el México posrevolucionario, 1920–1940. En L. Cházaro (ed.), *Medicina, ciencia y sociedad en México, siglo XIX* (pp. 293–336). El Colegio de Michoacán.
- Vasconcelos, J. (2011). *La creación de la Secretaría de Educación Pública*. INEHRM/SEP.
- Viesca, C. (2008). La gota de leche. De la mirada médica a la atención médico-social en el México posrevolucionario. En C. Agostoni (coord.), *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México, siglos XIX y XX* (pp. 195–218). IIH/BUAP.

