

*María del Refugio Magallanes Delgado*  
*Norma Gutiérrez Hernández*

COORDINADORAS



*Miradas y voces en  
la historia de la educación  
en Zacatecas*

*Protagonistas, instituciones y  
enseñanza (XIX-XXI)*



MARÍA DEL REFUGIO

MAGALLANES DELGADO

Es doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y docente investigadora, en la misma institución, de la Unidad Académica de Docencia Superior. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 y al Registro de Evaluadores Nacionales de Conacyt.

NORMA

GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ

Licenciada en Historia. Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Especialista en Estudios de Género por El Colegio de México. Doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Actualmente es docente investigadora en la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos y en la Licenciatura en Historia, ambos de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

*Miradas y voces en  
la historia de la educación  
en Zacatecas*

*Protagonistas, instituciones y  
enseñanza (XIX-XXI)*

COORDINADORAS

*María del Refugio Magallanes Delgado*

*Norma Gutiérrez Hernández*

*Miradas y voces en  
la historia de la educación  
en Zacatecas*

*Protagonistas, instituciones y  
enseñanza (XIX–XXI)*



PROGRAMA INTEGRAL DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL  
Por la mejora y el aseguramiento de la calidad de la educación superior

#### FOTOGRAFÍAS DE FORROS

Primera de forros: interior de la escuela Juárez (Sombrerete); cuarta de forros: interior de la escuela «Josefa Ortiz» (Sombrerete), en *Memoria sobre la administración pública del estado de Zacatecas presentada al Congreso del Estado por el gobernador constitucional C. Genaro G. García*, Tipografía de los sucesores de Francisco Díaz de León, México, 1905, Archivo Histórico del Estado de Zacatecas, fondo Poder Ejecutivo, serie Gobernadores, caja 1.

## *Agradecimientos*

PRIMERA EDICIÓN 2013

PRODUCCIÓN Pictographia Editorial

EDICIÓN Y DISEÑO Juan José Romero

CUIDADO EDITORIAL Gabriela Flores

CORRECCIÓN DE ESTILO Juan José Romero y Gabriela Flores

DR. DE LA Universidad

PRESENTE EDICIÓN Autónoma de Zacatecas

ISBN 978-607-9087-30-2

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO  
PRINTED AND MADE IN MEXICO

**E**ste libro es el resultado del esfuerzo académico compartido y la confianza que existe entre los profesores y las profesoras que integran el Cuerpo Académico «Enseñanza y Difusión de la Historia» y los alumnos y las alumnas del Programa de Maestría en Humanidades y Procesos Educativos, Orientación Aprendizaje de la Historia, pero también de la buena voluntad de la maestra Verónica Torres Cosío, responsable del programa, y del director de la Unidad Académica de Docencia Superior, doctor Ernesto Pesci Gaytán, quien tendió el puente para articular la mirada de los historiadores y las historiadoras en la profesionalización del magisterio.

Se sumó a este proyecto el maestro Ángel Román Gutiérrez para que poco a poco fuera cristalizando el ejercicio académico de retroalimentar la docencia con la generación de conocimiento pertinente, buscando que la formación inicial de los nuevos historiadores e historiadoras de la licenciatura en Historia y la actualización y profesionalización del profesorado en posgrado sea dinámica en

tres núcleos: teoría y metodología en la enseñanza y aprendizaje de la historia, historia de la educación y difusión de la historia.

Mil gracias al doctor Martín Escobedo Delgado que, generosamente, leyó cada artículo y elaboró el prólogo de esta obra con una mirada crítica, reflexiva y propositiva en torno al camino de los historiadores y de la historiografía de la historia de la educación en Zacatecas.

Por último, es importante mencionar que este libro está hoy en sus manos por los recursos que otorgó el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI-2012-2013).

## *Prólogo*

MARTÍN ESCOBEDO DELGADO

**L**a educación en México hunde su origen en lo que impropiamente se le ha llamado época prehispánica. Desde ese lejano tiempo hasta el presente, la labor educativa no ha conocido pausa. La educación es una actividad preponderante en el ser humano, por lo que desde hace varias décadas ha sido un tema del que se han ocupado estudiosos de la historia con el afán de mostrar los cambios y las continuidades que, en este ámbito, se han venido gestando. En nuestro país, los trabajos pioneros sobre la historia de la educación se deben a profesores y personas letradas que escribieron reseñas históricas de las escuelas donde trabajaron y/o estudiaron. Esta actividad desarrollada durante el Porfiriato se apega más al corazón, al trabajo artesanal de estos letrados que quisieron dejar constancia de la labor emprendida por diversas instituciones educativas de esa y otras épocas.

Desde una perspectiva más sistemática y rigurosa, es necesario reconocer que uno de los pioneros en esta rama es el zacatecano Francisco Larroyo. Profesor normalista y doctor en filosofía, em-

prendió a mediados del siglo xx la aventura de escribir la historia de la pedagogía, donde, claro está, dilucidó sobre métodos de enseñanza, educación femenina, pedagogía experimental, sistemas de educación pública y demás rubros relacionados con el tema que nos ocupa. Es cierto que el enfoque filosófico permea en su obra, sin embargo, está presente una mirada histórica que sirve al autor para explicar las características de la educación a través del tiempo.

Fernando Solana y colaboradores también abrieron brecha en el campo de la historia de la educación. Su libro *Historia de la educación pública en México* apuntaló otros estudios que se realizaron con posterioridad en núcleos académicos localizados en universidades. En este tenor, es digno de mencionar el grupo que fundó Pilar Gonzalbo en El Colegio de México. A partir del *Seminario de Historia de la Educación*, creado para reflexionar el pasado educativo mexicano, se ha generado mucha historiografía, amén de impulsar el estudio de esta temática en otras instituciones de la Ciudad de México y del interior de la república. En el ámbito nacional, destacan los trabajos de Eduardo Flores Clair, Belinda Arteaga, Luz Elena Galván, Anne Staples, Dorothy Tanck, Alberto Arnaut, Mí-lada Bazant, Rosalina Ríos Zúñiga, Alicia Civera, Francisco Arce y muchos otros que han ensanchado la historia de la educación.

En Zacatecas, los estudios sobre este campo han despuntado en las últimas dos décadas. Francisco García González fue la punta de lanza que abrió camino; más adelante, el doctor René Amaro Peñaflares cargó sobre sus espaldas la producción historiográfica y la formación de historiadores de la educación. Sus primeros empeños se orientaron a organizar encuentros académicos auspiciados por la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Autónoma de Zacatecas, donde se presentaron exiguos trabajos que, al paso de los años, han venido madurando. Precisamente, esa labor sostenida durante varios años ha dado frutos: los libros *Historia de la Edu-*

*cación en Zacatecas. Su enseñanza y su escritura* (que salió a la luz en 2001), *Entre la tradición y la novedad. La educación y formación de hombres nuevos en Zacatecas en el siglo xix* (publicado en el año de 2003), el texto *Procesos, prácticas e instituciones educativas en Zacatecas, siglo xix* (que comenzó a circular en 2004) y la obra *Historia de la educación en Zacatecas I: problemas, tendencias e instituciones en el siglo xix* (cuya aparición se dio en el año 2010). Estos libros tienen una constante: han sido coordinados por el doctor Amaro Peñaflares.

No obstante, es preciso señalar que la producción sobre la historia de la educación en Zacatecas muestra hoy en día nuevos rostros y recientes fortalezas. Fundamentalmente me refiero a historiadoras que con un trabajo sostenido y de innegable calidad han traducido su preocupación académica en sendos trabajos investigativos materializados en libros. Norma Gutiérrez Hernández y María del Refugio Magallanes Delgado son estas dos investigadoras que, nucleadas en la Universidad Autónoma de Zacatecas, vienen pisando fuerte en el ámbito multirreferido. Sus trabajos —algunos de ellos galardonados— han contribuido a comprender más y mejor el pasado educativo de la entidad, además de suscitar nuevos debates historiográficos y de motivar a otros historiadores a caminar con ellas en el hermoso y prometedor camino de la historia de la educación local.

Es en este marco en el que se ubica el presente libro coordinado por las doctoras Magallanes y Gutiérrez: *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (xix–xxi)*. El texto en su conjunto es un magnífico caleidoscopio que ayuda a conocer parte del proceso educativo emprendido en Zacatecas.

El trabajo que abre esta obra es el denominado «Saber histórico, nacionalismo y educación en México», de Marco Antonio Valdez Morales, cuyo arco temporal abarca los siglos xix y xx. El texto

avanza por dos vertientes, una dedicada a reseñar el surgimiento, la evolución y la importancia de la historia como materia escolar, y otra que resalta los progresos y los desafíos de la política educativa del gobierno mexicano. Cabe resaltar que el autor traza un horizonte en el devenir mexicano marcando pautas que concuerdan con la periodización de la historia patria. Además, en la parte final del artículo, se describen, *grosso modo*, las reformas curriculares de la última década, centrando la atención en las competencias «como propósito educativo central» y en el enfoque de la asignatura de historia.

Trazado el horizonte general, es momento propicio para abordar cuestiones específicas. Tras el difícil episodio que devino en la Independencia de México, la esperanza para sacarlo de la postulación en la que se encontraba, se cifró en la educación. En un nuevo país...

efectividad los valores cívicos, pero también los éticos y morales. Un autor de la época describe con finura la función del teatro zacatecano como «escuela de las buenas costumbres políticas y domésticas». Escuela informal que sirvió de cadena transmisora de la nueva cultura política que el Gobierno del Estado impuso de manera sutil hacia los diferentes sectores de la sociedad zacatecana, pues, aunque el público abarrotaba el teatro construido *ex profeso* a partir de 1833, los diálogos que sostenían los histriones en el escenario desbordaban el recinto porque eran publicados en los periódicos que auspiciaba el grupo liberal coligado al gobernador, asimismo, las obras eran comentadas en la calle con especial fruición.

Como se puede apreciar, esta pedagogía política moldeó el imaginario de los zacatecanos. Un imaginario *bisagra* porque entre 1829 y 1842 los valores del antiguo régimen asomaban a cada momento...

Más allá de los trabajos pioneros de María del Refugio Magallanes y Norma Gutiérrez, el conocimiento de los esfuerzos educativos emprendidos en el ámbito local es todavía exiguo. Y es que las postrimerías del siglo XIX y los primeros años de la siguiente centuria son el antecedente directo de la profesionalización docente, de las escuelas normales y del actual Sistema Educativo Nacional. Por fortuna, este libro incluye un interesante texto de la doctora María del Refugio Magallanes, quien elucida dos proyectos educativos que fueron impulsados en Zacatecas durante el periodo 1862–1912.

Por principio de cuentas, la autora rompe con la concepción dicotómica de la historia política que se enseña en las escuelas donde se muestra que el siglo XIX estuvo marcado por el caos y la anarquía, productos del enfrentamiento entre liberales y conservadores. Al afinar la mirada, el texto de la doctora Magallanes muestra un periodo pletórico de iniciativas, aspiraciones, ideas y propuestas. Un periodo protagonizado por individuos y grupos cuya acción y posicionamiento debe matizarse. Así, la autora sitúa su análisis en un lapso extraordinariamente complejo en el que actores educativos con visiones contrapuestas compiten por establecer su propio proyecto.

En el marco temporal del estudio se aprecia que las iniciativas que emprendieron los gobernantes y los profesores, agrupados en la corriente liberal, chocaron de frente con las impulsadas por sectores católicos: si bien la Asociación de Profesores excluyó el uso del *Catecismo* del padre Ripalda de las aulas y forzó a los profesores sin título a habilitar su quehacer en el Instituto Literario, los católicos laicos y el clero reclamaron la instauración del catecismo ripaldiano, impulsaron la educación religiosa y exhortaron a los profesores a restituir la educación cristiana en las escuelas.

De acuerdo a la autora, el gobierno de la república impulsó cambios constitucionales para llevar a cabo la política que, se pensaba, encarrilaría al país en la senda del progreso. Para ello, era nece-

sario introducir una pedagogía moderna que pugnara por alentar el desarrollo armónico del niño y de la sociedad. En este marco, las escuelas normales desterraron el método lancasteriano, convirtiéndose en centros donde gravitaban métodos innovadores basados en la pedagogía y la psicología científicas. Este dinamismo pedagógico se vivió intensamente en suelo zacatecano: se fundaron escuelas normales, aparecieron ligas y asociaciones pedagógicas, se publicaron órganos difusores del pensamiento educativo, se abrieron nuevos centros escolares de nivel elemental, se excluyeron métodos y materiales obsoletos y se pugnó por reivindicar la función del profesor. En este conjunto de medidas subyace, como bien lo señala la doctora Magallanes, un cambio de paradigma epistemológico: la enseñanza no era un arte, mucho menos producto del azar; era una actividad sistemática fundada en el dominio del conocimiento científico.

En contraparte, sacerdotes, profesores laicos y asociaciones de señoras piadosas, aprovechando las ambigüedades constitucionales que garantizaban la libertad de enseñanza y los vacíos legales, abrieron escuelas católicas, pues, según su entender, la ciencia era importante, pero siempre de la mano de Dios y de la religión. La suma de estos ámbitos produciría en la niñez y la juventud un crecimiento intelectual y moral, características de un ciudadano útil a la patria y a la Iglesia. Así, desde la trinchera de la enseñanza religiosa, era preciso combatir el ateísmo liberal, pues «los enemigos de Dios imbuían el liberalismo en el tierno corazón de los niños pequeños, abusando de la enseñanza objetiva».

El texto de la doctora Magallanes muestra que, en el periodo de estudio, México y Zacatecas navegaron en dos aguas. En abierta oposición a la historiografía tradicional que señala un predominio de la corriente liberal en este periodo entresiglos, el trabajo en cuestión advierte los esfuerzos articuladores y centralistas del Estado mexicano, y al mismo tiempo una reacción de la Iglesia católica

que buscaba preservar la enseñanza religiosa, reforzar la pureza de las costumbres y vigorizar la fe. En suma, el trabajo analiza espléndidamente el ambiente educativo local donde se cruzaron luchas, forcejeos, planes y acciones en pro de la educación pública zacatecana, pero también expone el intenso debate que se generó por la secularización y por la puesta en marcha del plan modernizador, cuya pretensión fue establecer una educación científica y dotar al profesor de los elementos idóneos para que éste desarrollara en condiciones óptimas su trascendental labor.

Precisamente en este contexto, caracterizado por una febril actividad pedagógica, se formó y desarrolló la maestra Beatriz González Ortega. Sobre esta distinguida mentora zacatecana, la doctora Norma Gutiérrez Hernández nos regala un lúcido texto que va de la biografía a la historia. En él da cuenta de la vida y obra de la eminente maestra que estudió en la Escuela Normal para Señoritas que funcionaba en la ciudad de Zacatecas. Con tono mesurado, la doctora Gutiérrez relata la extraordinaria labor de la maestra Beatriz: fue normalista distinguida, alfabetizadora honorífica, ayudante de escuela, directora, vicedirectora del Asilo de Niñas de Guadalupe, vicedirectora de la Normal de Señoritas y directora de la Normal. Asimismo, fundó la sociedad mutualista «El ángel del hogar», desarrollando innumerables obras de beneficencia, entre las que destaca el importante rol que desempeñó en la el capítulo revolucionario conocido como «Toma de Zacatecas».

Si bien es cierto que para la época las mujeres habían dado un sustancial paso en el proceso de reconocimiento social al formarse como maestras, al estudiar carreras técnicas en academias comerciales y al instruirse como obstetras, la singular labor de la maestra Beatriz González Ortega visibiliza la condición de las mujeres, reivindicando su desempeño, sobre todo en el ámbito profesional. Es justo en este periodo donde el carácter subsidiario de las féminas

comienza a declinar, debido a la actitud perseverante, inquebrantable y precursora como la desarrollada por diversas mujeres que «abrieron camino». Un caso representativo es, sin duda alguna, Beatriz González Ortega.

En otro texto que corresponde a la autoría de la doctora María del Refugio Magallanes, se aborda la manera en que durante la segunda mitad decimonónica se institucionaliza en Zacatecas la enseñanza técnica femenina con la fundación y posterior consolidación del Asilo de Niñas de Guadalupe, Zacatecas. El estudio expone con nitidez el cambio que se experimenta en la atención a los pobres: durante el periodo novohispano la caridad y la piedad constituían piedras angulares para la salvación de las almas; en pleno régimen porfirista, la asistencia social adquirió rasgos positivistas y pragmáticos al instruir, moralizar y capacitar a las clases menesterosas para alcanzar el progreso. Esto lo advierte la autora exhibiendo las intenciones de un notario público de la época, quien plantea la necesidad establecer una escuela de artes y oficios: «[esta institución] hacía desaparecer la ociosidad y la miseria de los pueblos, ilustraba la inteligencia, desarrollaba la industria y el comercio».

Para lograr su cometido, el Asilo de Niñas instruía a las colegialas en primeras letras en moralidad y además las capacitaba en el trabajo técnico. Los espacios del inmueble del asilo estaban acondicionados para que en su interior se desarrollaran las actividades sustantivas: estudiar, acudir a clase, aprender alguna actividad técnica en un salón-taller, pero también tomar alimentos, pernoctar, así como realizar ciertas actividades recreativas. Para dar cuenta de ello, la doctora Magallanes nos obsequia interesantes pasajes de la vida cotidiana del asilo, mostrando además la riqueza de la biblioteca escolar que rebosaba con libros de lectoescritura, gramática, geometría, moral, aritmética, historia, teneduría de libros, higiene doméstica y religión.

Como sabemos, el perfil de una biblioteca es un referente fundamental para saber los afanes, el tipo de formación y las aspiraciones de un grupo. Así, los libros que se encontraban en el repositorio muestran dos posturas de formación que a veces se contraponen y otras más se complementan: una que se traduce en la concepción de la mujer instruida y capacitada en algún oficio manual, pero cumpliendo a cabalidad con la alta responsabilidad de ser esposa y madre; otra que le apuesta a que la mujer se desarrolle en el campo laboral al capacitarse en el ramo técnico industrial, o en la carrera magisterial, y que no necesariamente asume el rol al que se les confinaba tradicionalmente.

Para dar cuenta de la transformación interna del asilo, que se tradujo en un ligero cambio de la condición femenina en el espacio local, la autora estudia dos etapas de la vida de esta institución: una que comprendió de 1881 a 1892, y otra que alcanzó catorce años que van de 1892 a 1906. Si en la primera se les dotaba a las alumnas de saberes y habilidades para reforzar el ideal ajejo que la sociedad tenía sobre la mujer, la segunda fase otorgó a las colegialas un capital cultural que les permitía valerse por sí mismas.

El texto señala que el inicio de la instrucción técnica es un rasgo distintivo de la época y representa el eje rector de la política educativa de beneficencia para los sectores marginados que fueron atendidos por el gobierno, pero también por asociaciones femeninas pertenecientes a los sectores acomodados, que veían en la asistencia social una actividad prestigiosa, pero también útil a la sociedad.

El último estudio que aparece en este libro es el denominado «Problemas y retos para enseñar y aprender historia con el libro de texto *Zacatecas. Estudio de la entidad en donde vivo*». Este trabajo —que no necesariamente corresponde a la historia de la educación, pero que está muy relacionado con ella— es un análisis historiográfico-didáctico del libro que se utiliza para enseñar historia en

las escuelas primarias de Zacatecas. Con una mirada aguda, Isela Guadalupe Garcés señala que, a primera vista, el material escolar posee aspectos muy adecuados, como haberse fundamentado en la corriente historiográfica de los *Annales*, incluir a sujetos históricos antes ignorados, amén de relegar el aprendizaje acontecimental; empero, más allá de enunciar las cuestiones positivas, el afán de la autora es saber si el libro propicia aprendizajes en los niños que lo utilizan y hasta qué grado resulta ser un libro de texto apropiado al nivel cognitivo de los escolares.

Tras varias preguntas que como saetas surcan el aire dando en el blanco, la autora pone los puntos sobre las íes. Utilizando como herramienta el análisis textual y cincuenta y siete encuestas aplicadas en una escuela primaria, concluye que el libro de texto en cuestión contiene un lenguaje complicado que no entienden los escolares, la narrativa que posee es «desabrida y ausente de emociones» y, para colmo, se recomienda que los alumnos consulten obras historiográficas especializadas, lo que siguiere el desconocimiento de las condiciones del estado de Zacatecas por parte de los autores, además de que los tecnicismos históricos terminan por alejar a los niños del conocimiento de la historia local.

La autora asevera que el libro *Zacatecas. Estudio de la entidad en donde vivo*, incluye actividades complejas y que el enfoque de tiempo histórico que se emplea es inadecuado. Tantos desaciertos se deben —retomando el argumento de Isela Guadalupe Garcés— a que quizá los autores no entendieron con claridad la diferencia entre la historia disciplinar y la historia escolar, aspecto elemental en la elaboración de un libro de texto.

Con lo antes expuesto, estoy seguro que este libro constituye un referente fundamental en la historia de la educación en Zacatecas. Los textos que lo conforman representan estudios sólidos sobre el devenir de la educación local. Por supuesto que aún fal-

tan por investigar otros periodos y temáticas. Hasta donde sé, la historia social de la educación y la historia institucional han estado avanzando a buen paso en suelo zacatecano; sin embargo, es necesario seguir trabajando la biografía y la prosopografía de maestros y maestras, la historia económica y la educación rural. Esta tarea corresponde a las doctoras María del Refugio Magallanes y Norma Gutiérrez, quienes están tendiendo puentes institucionales y personales con el objetivo de seguir estudiando el apasionante campo de la historia de la educación en Zacatecas, campo que tiene ya nuevas líderes académicas que conducen con temple y acierto el derrotero de esta subdisciplina.

## *Saber histórico, nacionalismo y educación en México (siglos XIX–XX)*

MARCO ANTONIO VALDEZ MORALES

**E**n el siguiente artículo se presenta un panorama del desarrollo de la historia como conocimiento para la sociedad. Si bien se parte desde una visión historiográfica que narra *grosso modo* la función social del relato de la historia en la memoria histórica, la intención nodal de las secciones que componen este escrito es dar cuenta de cómo el uso público del relato del pasado del México posindependiente, posrevolucionario y contemporáneo se articuló a los proyectos educativos de la nación, a la constitución de las virtudes del ciudadano y a la configuración de los nacionalismos que reclamó la patria y la visión global del mundo.

Este entramado tomó como guía la historiografía de los hombres decimonónicos que mostraron su posición ideológica frente al reto de dotar de sentido patriótico a la naciente república y encauzar la grandeza de México al camino de la civilización. El movimiento armado de 1910 comprometió al Estado a convertirse en una instancia promotora de la educación obligatoria, gratuita y laica, misma que emprendió altos vuelos con la institucionalización de la educación.

Un riesgo inherente de la explicación general de la historia de México en los siglos XIX, XX y XXI es la síntesis. Ésta encubre la comprensión histórica de la singularidad; no obstante, tiene una bondad: acerca al lector a un tipo de historia mínima de la educación que detiene su mirada en ciertos momentos históricos y en el que se devela el desarrollo y la utilidad de la historia como saber para la sociedad, el posicionamiento de la historia dentro de la currícula de la educación decimonónica mexicana, la aparición de los héroes, la composición del calendario cívico y la conformación del sistema educativo, particularmente después de la segunda mitad del siglo XIX. También está presente la mirada a la institucionalización de la educación en el proyecto posrevolucionario y su nueva racionalidad conceptual, en la que a través de términos como el de cobertura reflejaron una problemática, pero también el cambio de parámetros para medir la educación donde ya no es la alfabetización el primer indicador, sino los años de escolaridad y el concepto de rezago educativo. Con ello se arribó a las necesidades que impone la globalización, donde el aprendizaje de la historia parece haber perdido importancia entre unos escolares que siguen aprendiéndola de forma memorística, sin que le encuentren utilidad o sentido a su estudio.

A lo largo de estos años, como ahora, se apela a la historia para poder reconocernos, reforzar esa identidad que como nación se ha construido sobre nuestros regionalismos y tradiciones pluriculturales que la conforman. Hoy la necesidad radica en recordarnos, entender el camino que hemos seguido para nuestro desarrollo como país, para de esa forma comprender nuestra actualidad y lograr interactuar con el resto de los países que integran nuestro globalizado mundo.

Es a partir de este reconocimiento que podemos lograr esa interacción, sabiendo las causas de nuestra unicidad y así poder reconocer al otro en su propia complejidad y estar en condiciones de

desarrollar el potencial como individuos y como un colectivo, aprovechando las oportunidades que la propia globalización nos brinda, tanto hacia el exterior como hacia el interior de nuestro país. Ser partícipes de la globalidad sin dejar de ser nosotros mismos es la necesidad y apremio del presente siglo.

#### BREVES NOTAS SOBRE LA HISTORIA COMO SABER

La historia como conocimiento ha acompañado al ser humano a partir de que éste intentó explicarse el mundo y su propia presencia en él. En este proceso de autognosis la historia comenzó a tomar fuerza e importancia.<sup>1</sup> Los mitos son el primer ejemplo de ello. Con estos relatos se buscaba explicar la existencia de hombres y mujeres, además del propio mundo.<sup>2</sup> A partir del trabajo de los logógrafos,<sup>3</sup> y posteriormente con Heródoto y Tucídides, tomó forma como relato racional, alejándose de mitos, buscando la veracidad de los hechos a través de los testimonios.<sup>4</sup>

A partir de entonces, la historia adquirió un carácter de utilidad al ser tomada como maestra de vida. Algunos gobernantes tomaron de ella ejemplos para su desempeño y a la vez se constituyeron en personajes para la propia historia. Con el cristianismo, y prácticamente durante toda la Edad Media, la historia fue entendida como la crónica del cumplimiento de la voluntad divina, pero mantuvo su condición de *magistra vitae*, que le atribuyera Cicerón.

<sup>11</sup> A. Sánchez, «Reflexiones sobre la historia que se enseña», p. 27.

<sup>12</sup> J. Fontana, *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, p. 15.

<sup>13</sup> A. González, *La historia y la teoría del caos. Un nuevo diálogo con la física*, p. 37.

<sup>14</sup> J. Brom, *Para comprender la historia*, p. 21.

Con el Renacimiento, el hombre retomó un lugar central. Si bien persistía la creencia de que fuerzas superiores dominaban la acción humana, el peso dado al hombre y su voluntad fue considerándose cada vez más significativa.<sup>5</sup> Durante el siglo XIX los historiadores se percatan de que no son ajenos a la historia. Inmersos en el devenir de los hechos, la propia elección de sus temas de investigación está pautado por las necesidades de su tiempo.<sup>6</sup> La propia naturaleza tiene su historia; la postura y explicación creacionista del origen del mundo fue cediendo terreno a partir de la observación crítica de los vestigios del pasado y el ambiente, de la cual la teoría de la selección natural de Darwin es la más acabada prueba decimonónica de esta corriente de pensamiento.<sup>7</sup>

Es en este siglo, que la mayoría de los Estados nación emerge, todos ellos —independientemente del modelo monárquico o republicano— echan mano de la historia para explicar y legitimar sus actos. Aparecen explicaciones maniqueas en términos de héroes y villanos. A lo largo del siglo aparecen las escuelas positivista e historicista. La primera con la consigna de «contar las cosas como fueron».<sup>8</sup> Los positivistas, con su fijación por las fuentes, el documento como base principal, contribuyeron a la cientifización de la historia tanto como a su uso legitimador. «La consolidación de los Estados liberales y el surgimiento de los nacionalismos supusieron un interés, por parte de los gobiernos, de fomentar el conocimiento de la historia nacional como medio de afianzar ideológicamente la legitimidad del poder y cimentar y estimular el patriotismo de los ciudadanos».<sup>9</sup>

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 24.

<sup>6</sup> *Idem*.

<sup>7</sup> C. Castrodeza, *Los límites de la historia natural. Hacia una nueva biología del conocimiento*, p. 14.

<sup>8</sup> E. Carr H., *¿Qué es la historia?*, p. 11.

<sup>9</sup> J. Prats, «En defensa de la historia como materia educativa», p. 9. <http://iesg->

El Estado mexicano decimonónico no escapó a esta tendencia. En la Constitución de Cádiz de 1812 se reconocía que el Estado tenía la obligación de proporcionar una educación adecuada.<sup>10</sup> El artículo 366 del Título Noveno clarificaba que en los pueblos de la monarquía se establecerían escuelas de primeras letras, en las cuales los niños aprenderían a leer, contar, escribir, además del catecismo religioso y una exposición de obligaciones civiles.<sup>11</sup> Esto era particularmente importante para una población que era en su mayoría analfabeta. La enseñanza en general, y de la historia en particular, pasó por grandes problemas en su desarrollo.

#### ENSEÑAR HISTORIA NACIONAL: SU PRIMERA PEDAGOGÍA Y EL PANTEÓN DE HÉROES PARA LA PATRIA

México, como nación independiente, recién cumplió su bicentenario. La mayor parte del siglo XIX se vio transcurrir entre la elección

[tballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r09/02.pdf](http://tballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r09/02.pdf). Consultada el 07/02/13.

<sup>10</sup> En un sentido amplio, todo saber transmitido es educación. Dichos saberes buscan aportar conocimientos a quien los recibe y que faciliten la supervivencia o la convivencia. La idea de educación institucional es muy antigua. Platón y Aristóteles ya planteaban la necesidad de que el Estado interviniera en este proceso. Si bien la educación institucional no aparece con el siglo XIX, es cuando se comienza a estructurar de mejor manera. Hoy en día se habla de educación formal o institucionalizada cuando nos referimos a la que se recibe en planteles establecidos y regidos por el aparato estatal. La educación informal se refiere a todos los saberes transmitidos fuera de ellos, sin importar de qué tipo o utilidad sean. J. Gimeno, *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*, pp. 10–11.

<sup>11</sup> F. Tena, *Leyes fundamentales de México, 1808–1964*, p. 97. Citado por J. Vázquez, *Nacionalismo y Educación en México*, p. 26.

de la forma más adecuada para su gobierno y la consolidación de su condición de república. Las constantes luchas internas entre idearios opuestos, además de la resistencia a las invasiones e intervenciones extranjeras, fueron los asuntos que mantuvieron su lugar de urgencia, desplazando de la atención de los gobiernos varios proyectos muy importantes, la educación entre ellos.

La historia, como parte de los conocimientos a impartir a cargo del Estado, ha pasado por distintos estadios de desarrollo, analizaremos aquí algunos aspectos sobre la evolución de la enseñanza de la historia en México. La primera propuesta de enseñar historia de México fue hecha por Tadeo Ortiz de Ayala, a través de su obra «México considerado como nación independiente y libre». Propone la creación de un centro educativo, en el que se formarían los estadistas que habrían de conducir al país. Entre las materias propuestas se encontraban el derecho constitucional, la geografía, la economía y la historia nacional, entre otras.<sup>12</sup>

José María Luis Mora, un ideólogo liberal, consideraba que los estudiantes deberían aprender a ser ciudadanos y para ello necesitaban una formación cívico-histórica. Lucas Alamán, uno de los principales pensadores del ala conservadora, se esforzó por crear el Archivo General de la Nación y el Museo de Antigüedades.<sup>13</sup> Si bien militaron en «bandos» con proyectos de nación distintos, coincidían en la importancia de la historia para el país, independientemente de la forma de gobierno que se adoptara.

Con la reforma liberal, en 1833, se buscó incorporar la historia antigua y moderna dentro del plan de estudios para la enseñanza superior. «¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Para dónde ca-

<sup>12</sup> A. Sánchez, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, pp. 139 y 140.  
<sup>13</sup> R. Menéndez, «Funciones sociales de la Historia», p. 76.

minamos?» Son preguntas que en 1835 planteó Carlos María de Bustamante en su obra «Mañanas de la alameda de México»,<sup>14</sup> para las cuales deja a la religión el trabajo de responder a la primera y tercera preguntas. ¿De dónde venimos? Su respuesta debía ser consecuencia del estudio de las memorias legadas por los mayores. De forma implícita señala el quehacer de la historia, si bien mantiene la idea de un Dios quien dio inicio y verá el fin de la humanidad.

La obra de Bustamante, puesta en diálogo, es una narración hecha por una señorita mexicana que toma para sí la labor de dar a conocer a una extranjera el pasado de la naciente nación mexicana. Con ella podemos ver la percepción que se tenía de la historia en aquellos primeros años del México independiente.

En 1840, José Gómez de la Cortina definía la historia como «la narración de los hechos y los acaecimientos verdaderos y dignos de memoria».<sup>15</sup> Su obra mantiene una influencia religiosa. Considera al «Libro del Génesis» como cierto en cuanto a los orígenes del hombre. La *Biblia* no es para Gómez de la Cortina un libro sagrado, sino uno de historia que puede contrastarse con otras obras que tuviesen tal antigüedad: «[...] con tal que los sucesos que refiriese no fuesen tan extravagantes, que se opusiesen a la razón natural».<sup>16</sup>

Pese a la puntualización del uso de «la razón natural», ve al hombre como un agente pasivo ante Dios: «Porque nadie ha de probar lo contrario de lo que se diga sobre el origen del mundo. Al hombre sólo le toca admirar, agradecer, y hacer buen uso de lo que lo rodea».<sup>17</sup> El formato de la obra es de catecismo (pregunta y respuesta, guiada por el docente), lo que permite ver que su uso estaba

<sup>14</sup> C. Bustamante, *Mañanas de la Alameda de México*, s/n.

<sup>15</sup> J. Gómez, *Cartilla Historial o Método para Estudiar la Historia*, p. 3.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 4.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 5.

centrado en la memoria y la figura principal del modelo educativo era el maestro.

P. ¿Qué método debe observarse para estudiarla [historia] con fruto?

R. Antes de entrar en el pormenor de los sucesos del mundo, es necesario saber qué cosa es este mundo, cuál ha sido su origen, cuál el principio de su población, y sabiendo esto, convendrá dividir la serie de conocimientos en épocas.

P. ¿Y qué épocas podrán elegirse?

R. Aquéllas que abracen un número considerable de años desde un suceso principal a otro, pues es el mejor medio para que se grabe cada una en la memoria y fije enteramente la atención.<sup>18</sup>

En 1844 se abrió en la Ciudad de México la Academia de Humanidades, en la que podía cursarse el bachillerato. Se impartían las materias de historia general y particular de México.<sup>19</sup> Unos años después, en 1854, la historia en tres formas fue incluida en la tira de materias para secundaria: la historia sagrada, la historia profana universal y la historia nacional. Fue en 1867 que la historia fue considerada dentro de las materias obligatorias para todos los niveles educativos, lugar que no ha abandonado desde entonces.<sup>20</sup>

La historia tuvo como principal función, durante todo el siglo XIX, dotar de elementos de cohesión e identidad a la sociedad recién gestada. Sobre el pasado aún reciente, se construyeron los mitos de «El Pípila», «El niño artillero», «Valdivia, el soldado cure-

<sup>18/</sup> *Ibidem*, p. 3.

<sup>19/</sup> A. Sánchez, *Reencuentro*, p. 140.

<sup>20/</sup> *Ibidem*, p. 141.

ña»,<sup>21</sup> y por supuesto, la entrada de una mujer en la historia, Josefa Ortiz de Domínguez, a través del ojo de una cerradura.

CUADRO 1  
Contenidos para Instrucción Primaria.

Currículo de primaria para niños (artículo tercero)	Currículo de primaria para niñas (artículo cuarto) <sup>22</sup>
1. Lectura. 2. Gramática castellana, estilo epistolar. 3. Rudimentos de física, de artes, fundados en la química y mecánica práctica (movimiento y engranes). 4. Escritura. 5. Aritmética, sistema métrico decimal. 6. Dibujo lineal. 7. Moral. 8. Urbanidad. 9. Rudimentos de historia y geografía especialmente de México.	1. Lectura. 2. Gramática castellana. 3. Moral. 4. Urbanidad. 5. Las cuatro operaciones fundamentales de aritmética, sobre enteros, fracciones de decimales y comunes y denominados, sistema métrico decimal. 6. Dibujo lineal. 7. Rudimentos de historia y geografía, especialmente de México. 8. Escritura. 9. Higiene práctica, labores manuales y conocimiento práctico de las máquinas que las facilitan.

A éstos se le unirían los que vivieron los procesos intervencionistas de Francia y Estados Unidos. La intervención de éste último dejó, además de la pérdida de la mitad del territorio, uno de los más conocidos héroes, si bien se trata de un colectivo, los Niños Héroes. Durante el Segundo Imperio, la batalla de Puebla vino a engrosar las glorias de la patria liberal. Es en este contexto, durante 1862, que la Universidad Literaria Nacional y Pontificia de las Chiapas abre la cá-

<sup>21/</sup> E. Amador, *Noticias biográficas de insurgentes apodados*, <[http://www.bicentenario.gob.mx/bdb/bdbpdf/Noticias\\_Biograficas\\_de\\_Insurgentes\\_Apodados.pdf](http://www.bicentenario.gob.mx/bdb/bdbpdf/Noticias_Biograficas_de_Insurgentes_Apodados.pdf)>. Consultada el 30 de abril de 2013.

<sup>22/</sup> *Ibidem*, p. 223.

tedra de cronología e historia.<sup>23</sup> En 1867, el 2 de diciembre, se dictó la *Ley Orgánica de Instrucción Pública* en el Distrito Federal. El reglamento de la llamada *Ley Barreda* se publicó el 24 de enero de 1868.<sup>24</sup>

El plan de estudios en la formación de los maestros:

CUADRO 2  
Planes de estudio en la Normal.

Currículo de la normal para varones (artículo ventidós). Primera clase.	Currículo de la normal para varones (artículo ventidós). Segunda clase.	Currículo de la normal para varones (artículo ventidós). Tercera clase. <sup>25</sup>
1. Español. 2. Inglés. 3. Taquigrafía. 4. Álgebra. 5. Rudimentos de geometría analítica y descriptiva, de cálculo infinitesimal. 6. Geografía física y política. 7. Literatura e ideología. 8. Lógica. 9. Higiene doméstica. 10. Francés. 11. Teneduría de libros. 12. Aritmética. 13. Geometría. 14. Nociones de física. 15. Nociones de historia natural. 16. Cosmografía. 17. Cronología e historia. 18. Gramática general. 19. Moral. 20. Métodos de enseñanza y sus respectivas ventajas e inconvenientes.	1. Español. 2. Taquigrafía. 3. Aritmética. 4. Geometría. 5. Nociones de cosmografía. 6. Teneduría de libros. 7. Álgebra. 8. Rudimentos de física y de historia natural. 9. Cronología e historia. 10. Geografía física y política. 11. Higiene doméstica. 12. Francés. 13. Métodos de enseñanza y sus respectivas ventajas e inconvenientes.	1. Español. 2. Aritmética. 3. Física. 4. Geografía. 5. Historia. 6. Higiene doméstica. 7. Teneduría de libros. 8. Rudimentos de álgebra. 9. Historia natural. 10. Cronología. 11. Agricultura. 12. Métodos de enseñanza con sus respectivas ventajas e inconvenientes.

<sup>23/</sup> C. Cabrera, *La creación del imaginario del indio en la literatura mexicana del siglo XIX*, p. 205.

<sup>24/</sup> E. Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México: 1821-1911*, p. 200.

<sup>25/</sup> *Ibidem*, pp. 207-208.

La reducción de materias de los planes de segunda y tercera clase, a decir de Ernesto Meneses Morales,<sup>26</sup> obedece a la necesidad de mantener un mínimo de materias que los docentes pudiesen aplicar en las primarias. Considerando la inestable situación del país, este señalamiento parece acertado. Además, en la currícula de tercera clase desaparece una lengua adicional al español para su enseñanza e incorpora una materia de agricultura, lo que apunta al sector al que se dirigía esta currícula, los hijos de los campesinos. La permanencia del francés entre las materias da cuenta de la importancia de este idioma, cultural y comercialmente hablando. Ya desde 1821, el periódico *La Abeja Poblana* en Puebla anunciaba la apertura de cursos de este idioma. La impresión de gramáticas del idioma galo da cuenta de la jerarquía que tuvo a lo largo de este siglo.<sup>27</sup>

#### LA ESCUELA NACIONAL EN CIERNES:

##### PRIMERO LA COBERTURA Y DESPUÉS LAS VIRTUDES CÍVICAS

El establecimiento del positivismo como ideología predominante durante el periodo del Porfiriato favoreció el uso que se hacía de la historia, como dadora de identidad y cohesión entre los nacionales. El fervor por el documento que distingue a esta corriente historiográfica favoreció a la historia política y militar que se enseñaba en las aulas. La duración de esta etapa explica la escasa modificación de los planes de estudio, que poco variaron hasta 1959, con el Plan de Once Años.<sup>28</sup>

<sup>26/</sup> *Ibidem*, p. 208.

<sup>27/</sup> J. Pérez y Ch. Cramaussel (editores), *México Francia. Memoria de una sensibilidad común, siglos XIX-XX*, pp. 393-396.

<sup>28/</sup> J. Salazar, «Una mirada a la cultura histórica en la sociedad mexicana», p. 96.

Dadas las condiciones de infraestructura e implementación del sistema educativo en general, es difícil precisar el impacto del proyecto educativo de Gabino Barreda, que a partir de 1874 estableció la obligatoriedad de la educación en México. Dicha medida se tomó principalmente porque la mayoría de los niños del país no asistían a la escuela. En el citado año había 1'800,000 niños en edad escolar y únicamente 349,000 asistían a la escuela.<sup>29</sup> Veinte años después, en 1894, funcionaban en el país —contabilizando desde escuelas preparatorias, de jurisprudencia, minería, normalistas, agronómicas y otras— un total de setenta y dos escuelas, mantenidas con un presupuesto de 3'152,000 pesos.<sup>30</sup> Considerando un territorio cercano a los dos millones de kilómetros cuadrados, nos da un estimado de una escuela de nivel bachillerato o superior cada 27,777.7 km<sup>2</sup> —en caso de estar distribuidas proporcionalmente—. Es un hecho conocido que todavía en nuestros días existe una gran disparidad de servicios de un estado a otro, por ello no es difícil pensar que sólo algunos estados contaran con escuelas de estudios superiores.

Para esos años, la educación de la mayoría de la población seguía siendo una asignatura pendiente para el gobierno. El analfabetismo estaba ampliamente extendido. Hacia 1895 solamente el 17.9% de los habitantes del país estaba alfabetizado. Cinco años después la tasa de alfabetización alcanzó el 22.3% y el paradigmático año de 1910 llegó a la cantidad de 27.7%.<sup>31</sup> En esa misma añada se contabilizaban en México 4461 sacerdotes católicos, 285 ministros de otros cultos, 21,017 profesores, 3121 médicos, 3953 abogados

<sup>29/</sup> *Ibidem*, p. 56.

<sup>30/</sup> J. Martínez, «México en busca de su expresión», p. 1070.

<sup>31/</sup> Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, *Porcentaje de Población Alfabetada, 1895 a 2005*, 2009. <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/est-panol/sistemas/cgpy2000/100historia/epobla06.asp?s=est&c=991>. Consultada el 15 de octubre de 2009.

y 36,700 hombres de armas, entre policía, ejército y marina.<sup>32</sup> Con ellos se atendía a un total de 15'160, 377 mexicanos,<sup>33</sup> es decir, que había un maestro por cada 721.33 personas, sin que se especifique su nivel de trabajo.

Para darnos una idea de la disparidad de la distribución de los profesores en el país, podemos manejar las siguientes cifras: el Distrito Federal concentraba 4122 profesores, con los que atendía una población de 720,453, es decir, que había en 1910 un profesor por cada 174.8 habitantes. Por contraste, en Zacatecas había una población de 477,556 habitantes y contaba la entidad con 631 profesores; lo anterior se traduce a un profesor por cada 756.8 habitantes.<sup>34</sup> En estas condiciones no es extraña la desigualdad socio-económica del México porfirista, si mediante la educación se abría una posibilidad de movilidad social. Dadas las circunstancias, dicha puerta estaba cerrada para la mayoría.

Durante la Revolución la actividad de muchos maestros se vio trastocada, como casi toda la población de las áreas en conflicto. No podían ejercer con la misma tranquilidad o normalidad sus actividades cotidianas. Además, hubo entre ellos quienes optaron por el activismo declarado. Otilio Montaña, por ejemplo, participó en las filas zapatistas, llegando a redactar buena parte del texto del Plan de Ayala. Existió un grupo de maestros que entre 1911 y 1916 colaboró a la formación y organización de la Casa del Obrero Mundial.<sup>35</sup>

A decir de Francisco Bulnes, los maestros mantenían una posición económica precaria, además del escaso reconocimiento social a su labor, lo que habría de llevarlos a movilizarse durante los

<sup>32/</sup> G. Loyo, *Estadísticas sociales del Porfiriato, 1877–1910*, p. 19.

<sup>33/</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>34/</sup> *Ibidem*, pp. 7, 8 y 19.

<sup>35/</sup> J. Cockfrot, «El maestro de primaria en la Revolución Mexicana», pp. 144–145.

agitados años de la Revolución.<sup>36</sup> El sector magisterial era uno más de los que vivieron en condiciones precarias durante el Porfiriato, pero sus conocimientos les permitieron integrarse de forma más estructurada y organizada en las actividades revolucionarias. Una vez concluida la movilización, habría que crear las instituciones que dieran vida al proyecto revolucionario.

#### EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL POSREVOLUCIONARIO: SUS INSTITUCIONES Y RETOS

La Secretaría de Educación Pública (SEP) comenzó sus operaciones el año de 1921. Su carácter federal le otorgaba mayores atribuciones que las que tuvo la Secretaría de Educación Pública durante el Porfiriato.

Algunos datos reflejan el crecimiento que tuvo el número de planteles en el país en los años subsecuentes al término de la Revolución. Para 1922 existían en el país 17,925 escuelas primarias rurales; para 1932 se incrementaron a 593,183. Pese a este espectacular incremento, sus logros no fueron consistentes, ya que no existían maestros suficientes y muchos alumnos no egresaban, con lo que no puede decirse que el incremento se reflejara en un mejor nivel de vida.<sup>38</sup>

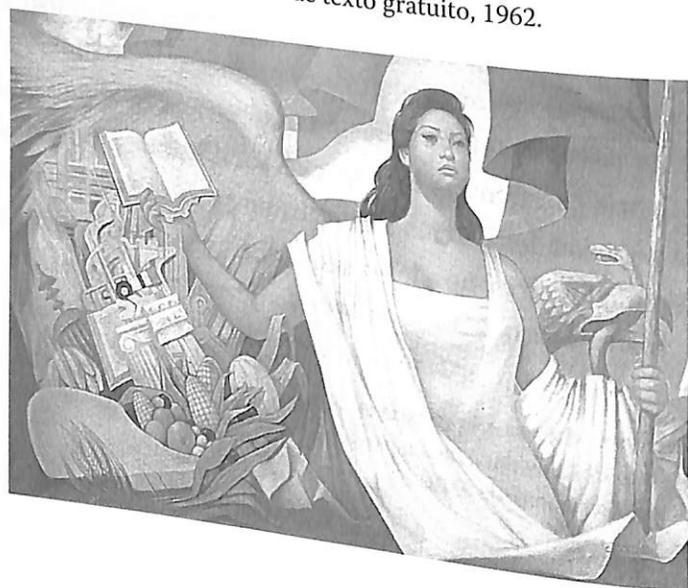
En 1928, las escuelas en poblaciones urbanas alcanzaban un número de 6591, suma que incluye las escuelas municipales, federales y privadas. El analfabetismo en 1930 se encontraba en un 59.26%, sólo había retrocedido un 1.47% en relación con el año de 1910, que era de 60.73%. El presupuesto destinado a la educación durante la gestión de Plutarco Elías Calles representó el 7% del PIB, lo que representó un aumento de 15.18% con Lázaro Cárdenas.<sup>39</sup>

nes representaban un elevado porcentaje de la población, gente que en pocas palabras no manifestaba mucho interés en que sus hijos estudiaran. Desde esta idiosincrasia, siempre tenían la opción de aprender un oficio. Saber sumar y restar era suficiente para poder defenderse en la vida.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PATRIA,  
ANALFABETISMO Y PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

La influencia del positivismo en la historiografía decimonónica mexicana tuvo eco en el siglo XX con la obra *México a través de los siglos* de Vicente Riva Palacios. La evolución de la enseñanza de la historia patria tomó otro cauce en 1962 con la edición de los libros de texto modernos en términos pedagógicos, pero decimonónicos en cuanto principio ideológico que iniciaba con la representación gráfica que la imagen de *La Patria* de Jorge González Camarena contiene.

Portada libros de texto gratuito, 1962.



En esta pintura podemos apreciar gráficamente la idea que el título de la obra de Riva Palacios evoca. Elementos prehispánicos, coloniales y contemporáneos que acompañan la idea de un solo México desde sus orígenes hasta el año en que se pintó el óleo, con los frutos de la tierra de los que se nutre la patria, los que además dan cuenta del sincretismo español y prehispánico, simbolizados por el trigo y el maíz, respectivamente. Un libro que puede ser entendido como representación de las leyes de la nación y ésta significada por la bandera o en el bien de la educación. El asta de la bandera recuerda el bastón de mando de las culturas prehispánicas, la autoridad de la patria, y detrás de ellos, el águila devorando la serpiente, que evoca la travesía de los mexicanos, donde alegóricamente inicia la vida de la nación mexicana. Esta imagen fue empleada como portada de los libros de texto gratuitos por doce años, de 1960 a 1972.<sup>41</sup>

Durante el sexenio de Adolfo López Mateos (1958–1964), Jaime Torres Bodet fue designado como secretario de Educación Pública. Los principales problemas que enfrentó en ese cargo fueron: 1) insuficiencia de escuelas, aulas y maestros, se estimaba que había más de un millón de niños sin atención; 2) un alto índice de deserción escolar; 3) maestros no titulados; 4) elevado porcentaje de analfabetismo (36%); 5) escasez de libros de texto y material educativo; 6) una deficiente formación en aspectos agrícolas; 7) impulsar la preparación técnica elemental y la superior; 8) el promedio educativo de la población se situaba en dos años.<sup>42</sup>

Durante febrero de 1959 dieron inicio las operaciones, al menos constitutivamente, de la Comisión Nacional de Libros de Texto

<sup>41/</sup> S. Crreño, «La Patria de Jorge González Camarena», 2003, <<http://www.esmas.com/cultura/105563.html>>. Consultada el 2 de mayo de 2013.

<sup>42/</sup> J. Carranza, *Cien años de educación en México, 1900–2000*, p. 57.

Gratuitos, con Martín Luis Guzmán como su presidente. Con ella se pensaba subsanar la carencia de libros al no poder ser comprados por los padres. En ese tiempo las escuelas no contaban con bibliotecas. En junio del mismo año se reformó el Reglamento del Consejo Nacional Técnico de la Educación, desde el cual se regulaban los programas de estudio de preescolar, primaria, secundaria y la enseñanza normalista. Quizá el mayor logro de Bodet al frente de la Secretaría de Educación haya sido precisamente la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, que significó la unificación de criterios educativos a partir de textos únicos para cada estudiante.

Para 1959, el rezago educativo en México seguía manteniendo tasas muy elevadas, el analfabetismo rondaba los diez millones de mexicanos, alrededor de tres millones de niños en edad escolar no asistían a la escuela y únicamente el 16% de los que se inscribían lograban terminar su educación primaria en las ciudades; en el campo era sólo el 2%. El promedio de escolaridad para los adultos alcanzaba los dos años, la desnutrición infantil era muy alta y 27 mil maestros ejercían sin título profesional.<sup>43</sup>

Durante el sexenio de Adolfo López Mateos, Jaime Torres Bodet fue secretario de Educación Pública. Él fue el encargado de formular un plan que atendiera el rezago educativo. Sus principales metas fueron: 1) la incorporación a la educación primaria a los niños entre los seis y los catorce años; b) generar las plazas suficientes para los maestros de primaria y así se pudieran inscribir los niños de seis años; c) incrementar la eficiencia terminal, logrando que el 38% de los inscritos en 1965 concluyeran sus estudios en 1970.<sup>44</sup>

<sup>43/</sup> M. Olivera, «Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999», 2007, <[http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/html/articulos/sec\\_6.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/html/articulos/sec_6.htm)>. Consultada el 5 de febrero de 2013.

<sup>44/</sup> *Idem.*

Para ello se contó con un incremento presupuestal que paso del 15.8% en 1958 al 23% en 1964. Agustín Yáñez, quien sucediera a Bodet en el cargo, logró que el presupuesto se siguiera incrementando en función de los resultados obtenidos. Así pasó del 23.4% en 1965 al 28.2% en 1970. Durante el segundo periodo de Bodet como secretario de Educación (1958-1964), con el apoyo del Instituto de Protección a la Infancia y el Voluntariado Nacional, se distribuyeron desayunos escolares en todo el país, la distribución de libros de texto gratuitos se incrementó,<sup>45</sup> la matrícula escolar para el ciclo 1957-1958 pasó de los 178,869 estudiantes de preescolar a 305,443 en el ciclo 1964-1965, el nivel primaria aumentó de los 4'279,973 a los 6'825,958. En esos años, para el caso de secundaria, la población estudiantil fue de 120,595 a los 433,198; en media superior de los 74,279 a los 165,571 y, finalmente, en educación superior de los 47,393 a los 109,357.<sup>46</sup> Sin lugar a dudas, las cifras son insuficientes; sin embargo, resultaba esperanzadora la constante tendencia a incrementarse.

Al iniciar la década de los setenta se atendía a 10'318,831 estudiantes en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta superior. La infraestructura educativa pasó de las 24,599 escuelas de los distintos niveles para el ciclo 1949-1950 a 48,523 en el ciclo escolar 1969-1970.<sup>47</sup> En sólo veinte años la infraestructura educativa estaba cerca de duplicarse. Los maestros en el ciclo 1949-1950 se contabilizaron en 80,809; veinte años después, 302,817 docentes atendían todos los niveles educativos en el país.<sup>48</sup> La población to-

<sup>45/</sup> *Idem.*

<sup>46/</sup> Secretaría de Educación Pública, «Escuelas, alumnos y maestros según el nivel educativo», 2011, <[http://www.snie.sep.gob.mx/EstadHist1893-2010/SEN%201893%20a%202010%20\(nacional\).pdf](http://www.snie.sep.gob.mx/EstadHist1893-2010/SEN%201893%20a%202010%20(nacional).pdf)>. Consultada el 18 de marzo del 2013.

<sup>47/</sup> *Idem.*

<sup>48/</sup> *Idem.*

tal, según el censo de 1970, era de 48'225,238, por lo cual había un maestro por cada 159 habitantes. Si sólo consideráramos la población en edad escolar, entre cinco y veinticuatro años, tendríamos un total de 23'205,902, con lo cual un maestro atendería a 76.6 habitantes en edad escolar.<sup>49</sup>

No podemos desconocer que, aun siendo insuficientes, se habían logrado avances, mismo que había la necesidad de consolidar en los siguientes años. La década de los setenta y los ochenta vio las tentativas de reorganización de la Secretaría de Educación Pública. Para ello, durante el sexenio de Luis Echeverría Álvarez se dio un primer proceso de reforma de la educación entre 1970 y 1976.<sup>50</sup> Ya durante el sexenio de José López Portillo se hablaba de modernización y descentralización administrativa. En este marco se buscó descentralizar a la SEP.<sup>51</sup>

LOS ATISBOS DE UNA NUEVA MODERNIDAD EN MÉXICO:  
EDUCAR Y ENSEÑAR PARA LA VIDA DEMOCRÁTICA,  
NACIONAL, INTERCULTURAL Y MULTICULTURAL

Pese a los esfuerzos administrativos de esos años, la descentralización de la educación avanzó de manera lenta. Durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari los gobernadores de los treinta y un estados firmaron el 18 de mayo de 1992 el llamado Acuerdo Nacional

<sup>49</sup> Cálculos propios, realizados con base en los datos proporcionados por el *IX Censo general de población 1970*, México, INEGI, 2013; Secretaría de Educación Pública, «Escuelas, alumnos y maestros según el nivel educativo».

<sup>50</sup> M. Olivera, «Evolución histórica de la educación».

<sup>51</sup> S. Street, «Burocracia y educación: hacia un análisis político de la desconcentración administrativa en la Secretaría de Educación Pública (SEP)», pp. 239-240.

para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).<sup>52</sup> Entre los acuerdos más sobresalientes está precisamente la descentralización de la educación.

Mediante este proceso, se transfirió la administración de más de 100 mil escuelas, 15 millones de alumnos y 700 mil maestros de manos del gobierno federal a los distintos estados del país. Con ello iba el recurso necesario que las administraciones estatales habrían de ocuparse en adelante.<sup>53</sup> A decir de algunos gobernadores, caso concreto Amalia García Medina, estos recursos no siempre se transfirieron de manera puntal y en algunos casos quedaron como adeudos. Por ello planteaba la ex gobernadora, en 2006, la devolución de la administración de la educación al poder federal.<sup>54</sup>

Pablo Latapí en 2004 dijo que, a partir del ANMEB, las políticas educativas en México se mantuvieron sin cambios substanciales, al menos hasta 2004, todo ello pese al relevo de cinco secretarios distintos que asumieron la dirección de la SEP. Lo anterior resulta significativo si recordamos que tradicionalmente en México se realizan planes y acciones de alcance sexenal, de acuerdo con las ideas del presidente en turno.<sup>55</sup>

El gobierno federal, a través de la SEP, mantuvo la rectoría, en relación con la planeación de las actividades educativas, a través del calendario escolar, los contenidos a impartir y las formas de evalua-

<sup>52</sup> P. Latapí, «La política educativa del Estado mexicano desde 1992», en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, número 6, 2004, <<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.pdf>>. Consultada el 6 de septiembre de 2011.

<sup>53</sup> M. Zorrilla y B. Barba, «Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores», en *Fronteras Educativas. Comunidad Virtual de la Educación*, 2008, p. 21. <<http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/Articulo002/MargaritayBonifacio.pdf>>. Consultada el 6 de septiembre de 2011.

<sup>54</sup> *Ibidem*, p. 23.

<sup>55</sup> P. Latapí, «La política educativa», p. 3.

ción, así como la generación de los libros de texto gratuito para primaria y la autorización para los de secundaria, siguiendo el marco jurídico dado por la *Ley General de Educación* (LGE).<sup>56</sup>

A partir de entonces, las principales

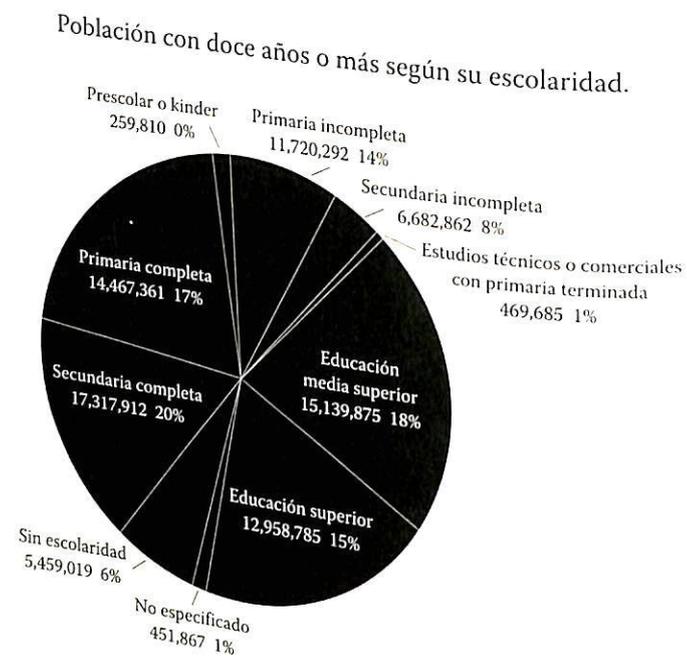
bio de conocimientos a través de diversos medios; el cuidado de la salud y del ambiente, así como con la participación en un mundo laboral cada vez más versátil».<sup>61</sup>

Este programa se expresaba ya en términos de competencias

como ciudadanos del m...

mexicanos— no lo hace.<sup>68</sup> Asimismo, si se hace un corte a partir de la población que se ubica en la educación básica y oscila en la edad de los doce años en adelante, y potencialmente tiene que haber concluido la educación primaria, las cifras cambian. Del total de la población en ese rango de edad es de 84'927,468, de los cuales 78'808,122, el 93%, sabe leer y escribir. En tanto que 5'476,525, el 6%, no sabe leer ni escribir.<sup>69</sup> De ellos, solamente el 19% —15'764,241— asiste a la escuela y 68'307,872, que representan el 80% de la población en este rango de edad, no asisten a la escuela. Estos resultados ilustran el rezago educativo en el cual se encuentra la población mexicana.

La composición de la escolaridad de los mexicanos en 2010 se representa en la siguiente gráfica:



Fuente: elaboración propia, INEGI 2010.

<sup>68</sup> *Idem.*

<sup>69</sup> *Idem.*

Se comprende como población en rezago educativo aquella que tiene una edad promedio de quince años y no ha logrado concluir la educación básica o secundaria, es decir, se encuentra en cualquiera de las situaciones siguientes: sin instrucción, con algún grado aprobado de primaria, con algún grado de educación técnica o comercial con primaria terminada, con uno o dos grados aprobados de secundaria.<sup>70</sup>

El total de la población en este rango de edad es de 84'927,468. No deja de resultar significativo el porcentaje de personas que no contaban en 2010 con el nivel básico de educación: el 23% si sumamos las personas con primaria y secundaria incompletas, considerando además el 1% que cuenta con estudios técnicos o comerciales y la primaria terminada. Debemos resaltar también el hecho de que en la gráfica anterior no se considera todavía la educación media superior como parte del esquema básico educativo, que fue incluido dentro del esquema de educación básica nacional hasta 2012.<sup>71</sup>

Si desglosamos el porcentaje de la población con estudios superiores, obtenemos las siguientes cifras: estudios técnicos o comerciales con preparatoria terminada, 1'479,773 —representa un 2% de los mexicanos—; normal de licenciatura, 1'412,234 —significa el 1% de los mexicanos—; 9'169,191 o el 11% de los mexicanos tenían estudios de profesional; el grado de maestría 759,208 —constituyendo el 0.8% de la población—; doctorado 138,379 —que representan el 0.2%—. No perdamos de vista el hecho de que estamos hablando de la población de más de doce años de acuerdo a su escolaridad, lo que nos da una idea del rezago educativo en el que se encuentra nuestro país.

<sup>70</sup> INEGI, *El rezago educativo en la población mexicana*, México, INEGI, 2004, p. 2.

<sup>71</sup> *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, p. 4.

El esfuerzo por educar a la población, aunque importante y con resultados notables, dista mucho de ser suficiente si pretendemos estar a la altura de los países con los que nos comparamos en los organismos internacionales. Uno de éstos es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), promotor del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), prueba que se aplica en México desde 2000 y cuyos resultados en 2009 nos sitúan en el lugar 48 en el rubro de lectura, con 425 puntos, lejos de los tres primeros lugares (Shanghái–China, Corea del Sur y Finlandia), éstos últimos por arriba de los 530 puntos, siendo Shanghái primero con 556.<sup>72</sup> En matemáticas, en el mismo año, México aparece en el lugar 49 con 419 puntos. Shanghái–China obtuvo 600, Singapur 562 y Hong Kong–China 555 puntos.<sup>73</sup>

RECAPITULANDO

te, sucedió durante el llamado «milagro mexicano», años en que coincidió la expansión de la educación, junto a una estabilidad económica más duradera llevada por la participación del Estado en los medios de producción. En nuestros días, la educación por sí misma no garantiza esa movilidad. Pese a ello, forma parte del capital cultural de los individuos, que en situaciones favorables puede convertirse en una oportunidad que se materialice en un empleo remunerado, el cual mantenga al margen la economía informal y conserve el uso de los derechos humanos plenos a los que aspira la sociedad democrática contemporánea.

Evidentemente, las condiciones han cambiado, el mercado laboral es mucho más exigente; sin embargo, la demanda de educación de calidad sigue siendo la misma. En este marco, el aporte y la vigencia del aprendizaje de la historia —además de los ya señalados: identidad y nacionalismo— radica en la capacidad de análisis de las situaciones y sus consecuencias. No en un sentido de repetitividad de la historia o un movimiento cíclico.

El aprendizaje de la historia involucra la adquisición de

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- AMADOR, Elías, *Noticias biográficas de insurgentes apodados*, <[http://www.bicentenario.gob.mx/bdb/bdbpdf/Noticias\\_Biograficas\\_de\\_Insurgentes\\_Apodados.pdf](http://www.bicentenario.gob.mx/bdb/bdbpdf/Noticias_Biograficas_de_Insurgentes_Apodados.pdf)>. Consultado el 30 de abril de 2013.
- ARELLANO, S., «Decreta el Presidente bachillerato obligatorio», en *Milenio*, <<http://www.milenio.com/cdb/doc/impreso/9109810>>. Consultado el 12 de febrero de 2013.
- ARNAUT, Alberto, «Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010», en Alberto Arnaut, *Los grandes problemas de México: educación*, México, El Colegio de México, volumen VII, pp. 233-267.
- ARON, Raymond, *Dimensiones de la Conciencia Histórica*, México, FCE, 1984.
- BRITTON, J., «Moisés Sáenz: nacionalista mexicano», en *Historia mexicana*, volumen 22, número 1(85), julio-septiembre de 1972, pp. 78-98.
- BROM, Juan, *Para comprender la historia*, México, Nuestro Tiempo, 1976.
- BUSTAMANTE, Carlos María de, *Mañanas de la Alameda de México*, México, Imprenta de la Testamentaria de Valdés, volumen II, 1836.
- CABRERA QUINTERO, Conrado Gilberto, *La creación del imaginario del indio en la literatura mexicana del siglo XIX*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2005.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, México, Cámara de Diputados, 2013.
- CARR H., Edward, *¿Qué es la historia?*, Barcelona, Seix Barral, 1976.

- CARRANZA, José Antonio, *Cien años de educación en México, 1900-2000*, México, LIMUSA, 2003.
- CARREÑO, Salvador, *La Patria de Jorge González Camarena*, <<http://www.esmas.com/cultura/105563.html>>. Consultado el 2 de mayo de 2013.
- CASTRODEZA, Carlos, *Los límites de la historia natural. Hacia una nueva biología del conocimiento*, Madrid, Akal, 2003.
- COCKFROT, James D., «El maestro de primaria en la Revolución Mexicana», en Josefina Zoraida Vázquez, *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México, 2000, pp. 144-166.
- ESPINOSA CARBAJAL, María Eugenia, «La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento», en *Diccionario de historia de la educación en México*, 2007, <[http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_26.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm)>.
- FONTANA, Joseph, *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica, 1999.
- GÓMEZ DE LA CORTINA, José, *Cartilla Historial o Método para Estudiar la Historia*, México, I. Cumplido, 1840.
- GONZÁLEZ BARROSO, Antonio, *La historia y la teoría del caos. Un nuevo diálogo con la física*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2005.
- GONZÁLEZ BARROSO, Antonio, «Persona», <<https://www.dropbox.com/sh/wc1ytky00ro660f/xKe9Cgh2lwt>>. Consultado el 4 de mayo de 2013.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, «El rezago educativo en la población mexicana», México, INEGI, 2004.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, *Porcentaje de Población Alfabetada, 1895 a 2005*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, <<http://www.inegi.org.mx/est/con>>

tenidos/espanol/sistemas/cgpv2000/100historia/epobla06.asp?s=est&c=991». Consultado el 15 de octubre de 2009.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, IX Censo General de Población, 1970, <<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/default.aspx?c=16763&s=est>>, 2013.

\_\_\_\_\_, *Censo de Población y Vivienda 2010. Consulta Interactiva de Datos*, <<http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/consulta.asp?p=17118&c=277698>>, junio de 2011.

MENÍNDEZ, Rosalía, «Funciones sociales de la Historia», en Luz Elena G. Galván Lafarga (coordinadora), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia, 2006, pp. 75–88.

MORENO, Prudenciano, «Neoliberalismo económico y reforma educativa», en *Perfiles Educativos*, número 67, 1995, pp. 3–8.

OLIVERA CAMPIRÁN, Maricela, «Evolución histórica de la educación básica a través de los planes nacionales: 1921-1999», en

SALAZAR SOTELO, Julia, «Una mirada a la cultura histórica en la sociedad mexicana», en Sebastián Plá, Xavier Rodríguez Ledezma, Víctor Gómez Gerardo (coordinadores), *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*, México, UPN–Ajusco, 2012, pp. 91–114.

SÁNCHEZ QUINTANAR, Andrea, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2006.

—, «Reflexiones sobre la historia que se enseña», en Luz Elena Galván Lafarga (coordinadora), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia, 2006, pp. 19–45.

Secretaría de Educación Pública, «Escuelas, alumnos y maestros según el nivel educativo», *Estadísticas Históricas 1893–2010*, <[http://www.snie.sep.gob.mx/EstadHist1893–2010/SEN%201893%20a%202010%20\(nacional\).pdf](http://www.snie.sep.gob.mx/EstadHist1893-2010/SEN%201893%20a%202010%20(nacional).pdf)>. Consultado el 22 de agosto de 2011.

STREET, Susan, «Burocracia y educación: hacia un análisis político de la desconcentración administrativa en la Secretaría de Educación Pública (SEP)», en *Estudios sociológicos*, mayo–agosto, número 1(2), 1983, pp. 239–261.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y Educación en México*, México, Colmex, 1979.

ZORRILLA FIERRO, Margarita y Bonifacio Barba, «Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores», en *Fronteras Educativas. Comunidad Virtual de la Educación*, febrero–julio, 2008. <<http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/Articulo002/MargaritayBonifacio.pdf>>. Consultado el 6 de septiembre de 2011.

## *La enseñanza de las buenas costumbres y la cultura política: el teatro en Zacatecas (1829–1842)*

ISELA GUADALUPE GARCÉS LOERA

### INTRODUCCIÓN

En las primeras décadas posteriores al proceso de Independencia, la ciudad de Zacatecas se caracterizó por poseer una estructura ocupacional basada en los oficios artesanales que estaban constituidos en ocho gremios, tal como figuraban en las últimas décadas del siglo XVIII. El gremio de zapatero contó con el mayor número de artesanos que ejerció dicha labor productiva; después destacaban los sastres, los herreros y los obrajeros. En 1824 se elevó el número de artesanos dentro de la ciudad y los oficios antes señalados perduraban como componentes sociales del entramado económico urbano.<sup>1</sup>

Otro estrato social de la población estuvo conformado por los vagos y los menesterosos, grupos que no eran una novedad en la

<sup>1</sup> R. Amaro, *Los gremios acostumbrados. Los artesanos en Zacatecas*, p. 49.

urbe, pero el nuevo régimen liberal ejerció la coacción para «hacer de los hombres seres útiles a la flamante nación a través del trabajo». Bajo este mecanismo fueron absorbidos como fuerza de trabajo en los planes económicos locales. Prueba de lo anterior fue el establecimiento de un presidio en Fresnillo en 1829 que contó con una casa correccional. En este lugar se obligaba a presidiarios realizar labores forzosas contratadas por las empresas regionales.<sup>2</sup>

En el plano político, Zacatecas transitaba por un periodo de calma debido al consenso social entre diversos sectores, mismo que se consolidó gra:

primeras letras en las cabeceras de los partidos, villas, congregaciones, pueblos, haciendas, ranchos, entre otros. El punto medular de dicha ley fue la exposición de obligaciones y derechos civiles.<sup>5</sup>

A pesar de la creación de la Escuela Normal Lancasteriana, «La Constitución», y de la elaboración de decretos, durante las tres primeras décadas de vida independiente se avanzó poco en el terreno educativo. Ejemplo de ello fue que en la capital sólo había dos escuelas dependientes de El Colegio San Luis Gonzaga hacia 1826. Para 1849 sólo se habían establecido once escuelas más. Las cons-

también permitió la asimilación del nuevo orden establecido: el Estado liberal. El republicanismo significó la ruptura con el régimen colonial y la construcción de un estilo de vida en el que las virtudes cívicas se enseñaban en los espacios formales como la escuela, la prensa, las sociedades patrióticas y el teatro. La difusión de la nueva cultura política encontró en el teatro un medio comunicador en el que los personajes de las obras retrataban los ideales cívicos y morales para hombres y mujeres, en aras de la ilustración y la formación de ciudadanos.

De manera particular, el teatro acercó a las mujeres a los parámetros educativos del momento. Las puestas en escena —por ejemplo: *A ninguna de las tres*, obra del autor jalisciense Fernando Calderón— planteaban situaciones dirigidas a preservar las buenas costumbres, la sumisión, el recato y la devoción al matrimonio, pilares de una buena formación femenina, con lo cual se buscó el cumplimiento de su rol ante la sociedad.

Así, este artículo intenta explicar la utilidad pedagógica del teatro, ya que junto a otras fuentes de difusión —como el periódico y los pasquines— constituyó un vehículo ideal para que la corriente ilustrada del momento edificara una sociedad zacatecana de correctos valores morales, éticos y cívicos.

La elección del arco temporal de trabajo de investigación inicia en 1829, con la intención de crear un preámbulo en materia de espectáculos teatrales en el país y específicamente en Zacatecas. Ese año representa una coyuntura que da cuenta de la efervescencia por las diversiones teatrales durante las primeras décadas del siglo XIX, tal como lo sugieren los registros que se consultaron. El cierre de la temporalidad, 1842, obedeció al hallazgo de indicios de una relativa decadencia del teatro en la ciudad.

## EL GUSTO POR LAS BELLAS ARTES Y LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA CÍVICA

Después de la Independencia, las artes escénicas pasaban por una mala temporada en la Ciudad de México. Su decadencia obedecía en parte a que los espacios se encontraban en condiciones precarias, se repetían escenografías en obras de diferentes temas, se tenía una iluminación pobre, había escases de actores y se presentaban constantes tumultos al interior. No obstante, este entretenimiento seguía en ascenso.<sup>8</sup> Entre 1824 y 1830 se exhibieron varias obras de renombre en la capital, entre las cuales se destacaron *La Sonámbula*, *El Barbero de Sevilla*, *Matrimonio Secreto*, *La Italia en Argel*, entre otras.

En Zacatecas, previo a la construcción de un edificio que estuviera destinado a las representaciones teatrales, el esparcimiento comenzaba a conocerse en la población capitalina por medio de puestas en escena realizadas en la Plaza de los Gallos y en el atrio del templo de San Juan de Dios. Éstas eran llevadas a cabo por compañías que probaban suerte fuera de las grandes ciudades. De acuerdo con documentos consultados, a inicios de 1827 existió un elevado número petitorio por parte de compañías teatrales que llegaron desde Guadalajara y la Ciudad de México, requiriendo un permiso del ayuntamiento para poder presentar sus obras. En junio de 1829 se expuso en los siguientes términos la solicitud de una licencia:

Señor presidente del ayuntamiento, el ciudadano Pedro Fuentes de la ciudad de Guadalajara y actual residente en esta capital ante Vuestra Señoría con el más sincero respeto comparece

<sup>18)</sup> L. Reyes, *El teatro en México en la época de Santa Anna*, p. 7.

diciendo: que hallándome en el caso buscar en esta ciudad quince funciones de comedia para la cual necesito una licencia de Vuestra Señoría y secretario en tanto imploro sea concedida pues de ello recibiré gracia.<sup>9</sup>

Si bien lo único que se lee en la petición es la pretensión que tiene el susodicho Pedro Fuentes de verse favorecido para realizar quince funciones en la ciudad, se sobreentiende que ese número de funciones representa para la compañía el tiempo suficiente para dar a conocer su cartelera y para no padecer pérdidas. La condición itinerante de las diversiones públicas estaba en manos de gente que se autorreconocía con un estatus político, ciudadano. Por otro lado, el agente teatral daba a entender que su llegada bien podía definirse como una muestra de un favoritismo que él sentía hacia la ciudad y la población zacatecana.

Sin poder afirmar que se trataba de un mero artilugio discursivo, lo cierto es que el teatro pasó a ser un componente social de una ciudad, de un estilo de vida republicana de ciertos sectores sociales. En febrero de 1832, contar con un teatro se convirtió en un proyecto para engrandecer a la ciudad. De este modo:

Los directores Carlos Palomera y Juan Estremera se propusieron establecer en esta capital un teatro y compañía de actores que corresponde a la dignidad y rango que ocupan en la república, de este grande y poderoso estado, sin que pesase sobre el público ni sobre su folclor de los costos de tamaña empresa.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> AHEZ, fondo Ayuntamiento, serie Diversiones Públicas, caja 1, expediente 07, Zacatecas, 25 de junio de 1829.

<sup>10</sup> AHEZ, fondo Ayuntamiento, serie Diversiones Públicas, caja 1, expediente 09, Zacatecas, 1 de febrero de 1832.

Los directores aseguraban tres cosas: el teatro como diversión itinerante iba a ser cosa del pasado, no se grabaría en términos fiscales a la población y no se atentaría contra el folclor local, pues las funciones teatrales tenían como receptores a otros grupos sociales. Aspectos por demás relevantes, pues el régimen fiscal de impuestos directos sostenían a la milicia, a la instrucción pública y al comercio.

Al año siguiente, el día 23 de abril de 1833, fue estrenada la primera obra: *Clemencia de Tito*, escrita por Wolfgang Amadeus Mozart, basada en el libreto de Pietro Metastasio. *El Cometa*, periódico local, anunció el inicio del teatro como un suceso que ayudaría a mantener las buenas costumbres y celebró su establecimiento.

Esperamos de la junta del teatro que sabrá aprovechar esta escuela de las buenas costumbres políticas y domésticas y corregir los vicios que corrompen la moralidad de los pueblos. En la noche de ayer se ha presentado *Clemencia de Tito*, dedicada al Sr. Don Francisco García Salinas, gobernador del estado.<sup>11</sup>

Los redactores de *El Cometa* daban cuenta de la acertada decisión de la Junta de Teatro del Ayuntamiento, de la certeza que tenían en que el teatro era otra «escuela» a través de la cual se podía incidir en la vida pública y privada de los individuos, que el Estado tenía la potestad de controlar todos los aspectos de la vida social. Por otro lado, dotar de una cultura cívica a través del teatro respondía a las tendencias liberales, que en este caso estaban personificadas en García Salinas, hombre defensor del federalismo, de la soberanía popular y del derecho a la insurrección del pueblo.

<sup>11</sup> J. Covarrubias, «La Fundación del teatro», en *El Cometa*, Zacatecas, 23 de abril de 1833, p. 124, AHEZ.

Sobra decir que los editores de *El Cometa* pertenecían al círculo de amistades del gobernador García Salinas, a la vez que eran parte del grupo ilustrado que tenía un gusto por las bellas artes.<sup>12</sup>

Al nuevo espacio cívico se le llamó «Fernando Calderón», en honor al escritor jalisciense, personaje importante en la vida política zacatecana; él ocupó varios cargos en el gobierno, destacando como magistrado del Tribunal Superior de Justicia, diputado del Congreso del Estado, coronel de artillería de la milicia nacional; tuvo un puesto en la Junta Departamental y fue secretario del Superior Tribunal. En otras palabras, se rendía homenaje en vida a uno de los próceres de la patria local.

Al teatro se le otorgaron fuertes cantidades de dinero del presupuesto de egresos. Por ejemplo, en 1833 se le destinaron veinte mil pesos,<sup>13</sup> monto que resulta exorbitante para una época en la que se invertían cifras elevadas para el sostén de la milicia cívica. No obstante, el ideal de educación, basado en el conocimiento de derechos y obligaciones propios del modelo republicano, estuvo presente en diferentes regiones de la república durante varias décadas del XIX.<sup>14</sup> Así, es posible argumentar que el ideal de progreso cívico radicaba en la difusión y la apropiación de la cultura política liberal. La construcción de una sociedad de altos valores morales, con ayuda del teatro de manera masiva, fue una estrategia del coto de poder ilustrado.

Se especula además que, junto al periódico, pasquines y tertulias, el teatro funcionó como propagador de la cultura política.

<sup>12</sup> R. Ríos, *Formar ciudadanos, sociedad civil y movilización popular en Zacatecas (1821–1853)*, p. 124.

<sup>13</sup> L. Díaz, *Extravagancia y fantasía, Cultura y sociedad en Zacatecas del siglo XIX al Porfiriato*, «www. Search.—historia del teatro calderón». Consulta 12 de mayo de 2013.

<sup>14</sup> S. Pérez, *op. cit.*, p. 51.

Rosalina Ríos refiere un proceso de «apropiación de la sociedad de todos los estratos sociales de los términos: patria, nación ley, Estado y ciudadano».<sup>15</sup> Por lo tanto, la apertura al liberalismo y construcción republicana se daba desde abajo. Este repertorio conceptual se mencionaba constantemente en las obras ensambladas; por ejemplo, *Los políticos del día*, autoría de Fernando Calderón. En dicha obra, dos personajes conversan acerca de los usos del poder y el efecto que provoca en los hombres de buena fe. La situación se refiere de la siguiente manera:

¡Perversos! Ellos han abusado del carácter de mi padre fingiendo las mejores intenciones y trastornando su cabeza; su buen corazón cree de buena fe a estos charlatanes y no sabe que los malvados ocultan bajo los augustos nombres de la patria y la libertad las pasiones más viles, el interés personal es aspirantismo, la ambición he aquí sus verdaderos sentimientos.<sup>16</sup>

El diálogo de los personajes fue más allá. Remitió a los espectadores de la obra a conocer las posibilidades que tenía el ciudadano de acceder al repertorio republicano, en la medida en que los términos de patria y libertad enarbolaban el discurso que se repetía en diarios, y quienes no sabían leer escuchaban en lecturas públicas el acontecer político local y nacional, a la vez que ellos mismos se convertían en receptores de una cultura política conforme asistían al teatro.

De este modo, el teatro con temas nacionales fue el medio que funcionó como propagador de una nueva idea de nación, siendo comunicador de las inquietudes patrióticas. Así, «la literatura y por

<sup>15</sup> *Idem.*

<sup>16</sup> F. Calderón, *Obras poéticas. Parnaso mexicano*, p. 577.

consiguiente el teatro abrió un espacio virtual con la proposición de que en la medida que se creara la literatura nacional, a ésta le seguiría un Estado estable».<sup>17</sup>

La configuración de lo nacional desde las bellas artes estaba en marcha. No había duda, desde la literatura y el teatro se formaba el sentimiento patriótico. Sus componentes aparecen implícitos a lo largo de varias obras —como *Ninguna de las tres* de Calderón— a pesar de que uno de los actores constantemente hace alusión que todo lo proveniente de Francia es mejor que lo mexicano. En la trama se expuso: «Amigo, en Europa no se anda con ésas; allí cuando se quiere matar se toma un pistolet. La carga, i al punto del pícaro mundo se va sans facon. ¡Oh no hay nada como Francia! ¡Se vive contento, contento se muere!»<sup>18</sup>

Calderón ridiculizó la moda afrancesada a través de ese personaje, intentando propagar un nacionalismo hacia lo mexicano haciendo mofa de lo extranjero. No obstante, de Europa, y en especial de Francia, se intentaría más tarde tomar modelos educativos, morales y de costumbres.

Por otra parte, si no se podía asistir al teatro, los diarios ofrecían fragmentos de obras y poemas completos en los que se plasmaron conceptos de la nueva cultura política. Las composiciones de Calderón llegaban a un público mayor por dos razones: la magistral tesitura literaria y el alarde nacionalista y republicano que las caracterizaba.

Bien conocidas son ya por el público y bastante prueba tan lo que valen el aprecio con que han sido recibidas. Ellas andan en manos de toda clase de personas; todas las leen y son

<sup>17</sup> L. Díaz, *op. cit.*

<sup>18</sup> F. Calderón, *op. cit.*, p. 177.

aprendidas de memoria y repetidas con gusto por los aficionados a las bellas artes.<sup>19</sup>

Las novedades de la literatura nacional si bien se podían leer en los segmentos de periódicos locales, como *El Cometa*, también se daban a conocer a los espectadores durante las obras escénicas. Al lado de la composición de la pedagogía para la nación, estuvo la recreación de las virtudes domésticas de las mujeres, pero no tanto para impulsar su condición ciudadana sino para recalcar su posición social en el entramado espacial: el hogar.

#### LA LITERATURA PARA LA MUJER: EDUCAR EN LAS VIRTUDES DOMÉSTICAS

A inicios del siglo XIX la obra del escritor mexicano José Joaquín Fernández de Lizardi, *La Quijotita y su prima*, fue el primer escrito que se recomendó como manual de educación por contener todo lo que la pedagogía moderna requería. Su objetivo primordial giraba en torno a que la educación traía consigo libertad y felicidad.<sup>20</sup>

A partir de la década de los veinte, el manual de Fernández de Lizardi influyó en el comportamiento moral, intelectual, social y materno en las jóvenes mexicanas. En Zacatecas se realizaban lecturas públicas y se comentaban las novelas en tertulias literarias que estaban en boga. Los cánones de *La Quijotita* también repercutieron en la conciencia zacatecana. No obstante, al comenzar las primeras repre-

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 55.

<sup>20</sup> M. González, *Educación de la mujer en el siglo XIX mexicana*. <[http://.casa+del+tiempo&oq=casa+del+tiempo&gs\\_l=h](http://casa+del+tiempo&oq=casa+del+tiempo&gs_l=h)>. Consulta 10 de junio de 2013.

sentaciones teatrales en «forma», realizadas en un edificio totalmente destinado a este arte, se propagaron de manera más eficiente todas las características educativas plasmadas en las puestas en escena. Como ejemplo de lo anterior, de la obra *A ninguna de las tres* se desprenden situaciones dirigidas hacia las damas con la finalidad de preservar hábitos correctos, sumisión, recato y devoción al matrimonio.

Escrita por Calderón y estrenada en Zacatecas probablemente en 1839, esta comedia retrató la vida de un matrimonio desfasado, prosaico, torpe e inadaptado a nuevos parámetros sociales.

Don Timoteo.- Serapia,/ para mí es un mundo nuevo/ en el que vivimos hoy;/ ya ves, hasta el Coliseo/ ha cambiado; ya no agradan/ las comedias de aquel tiempo:/ «Juana la Rabicortona»,/ «El Mágico de Salerno»,/ «La Fuente de la Judía»,/ «El Príncipe Jardinero»./ Éstos eran comediones./ Divertidos.

Doña Serapia.- Y muy buenos,/ y muy morales.

Don Timoteo.- ¡Caramba/ sí eran morales! Me acuerdo/ que una vez salí llorando/ como chico de colegio,/ de ver a San Agustín/ quedar convertido.<sup>21</sup>

En la obra mencionada, las personalidades de las tres protagonistas son completamente opuestas. La madre Doña Serapia es una mujer que aún continúa ceñida en la educación de su tiempo, dedicada a los quehaceres del hogar, a cuidar e ilustrar a sus tres hijas y procurarles un buen esposo. Por ello, los cambios sociales que acontecen le parecen fuera del lugar y no logra adaptarse.

A través de la obra se muestra a Leonor, una joven sentimental que sólo se pasa leyendo novelas de amor que la hacen llorar; ella

<sup>21</sup>/ F. Calderón, *op. cit.*, p. 206.

vive atrapada en la ilusión e ingenuidad que genera la literatura. A María Calderón, el autor la perfiló como una mujer frívola y superficial, que se interesa únicamente en tener un nuevo pretendiente cada día. Durante la trama se mantiene como una mujer fuerte y en varias ocasiones ridiculiza a Carlos, el actor afrancesado que hace mofa constante de la problemática del país.

Vuelva usted por donde vino;  
déjenos usted en paz;  
si usted no está bien hallado  
en el suelo en que nació  
vaya usted al otro lado,  
que un galán almibarado  
no es mucha pérdida, no.<sup>22</sup>

Los tres personajes femeninos hacen alusión a una transición del prototipo de mujer: la culta y la ilustrada. De esta manera, se argumenta en la trama que las mujeres no aparecen como personajes inexpresivos, sino que toman decisiones y discuten con los hombres. Sin embargo, al no ser sumisa o recatada, María es expuesta como una protagonista subversiva que a final es rechazada como posible candidata a casarse. Por último, Clara es la letrada de la familia, siempre leyendo escritores clásicos, que le hacen avergonzarse de la ignorancia de su madre y se empodera en su condición de mujer.

Fernando Calderón, con el personaje de Clara, no sólo muestra el modelo de una joven educada a través de la lectura, sino que inserta a las mujeres en el contexto del comportamiento moral y

<sup>22</sup>/ A. Magaña, *Teatro mexicano del siglo XIX*, p. 234.

social correcto que traza la época. Con todo, la literatura era una ventana para un sector de las mujeres; a través de ella, las lectoras conocieron los nombres de los autores que debían leer con la finalidad de adquirir una educación literaria más fina. El hábito de la lectura en las mujeres era una característica bien vista, y el teatro, contemplado como una extensión natural de las bellas artes, se sumó a esas cualidades de la mujer.

Calderón, en esa misma obra, presenta a un personaje femenino que dialoga con su hermana sobre el porqué sólo los varones pueden leer a los autores más destacados y discutirlos en público.

Y las cuestiones del día:/ ¿por qué tan sólo el varón/ a esto se ha de dedicar?/ Yo puedo muy bien entrar/ en cualquier discusión;/ gracias a Dios, he podido/ los publicistas mejores/ entender, y no hay autores/ graves que no haya leído./ Horacio, el gran Cicerón,/ Ovidio, Petrarca, Tasso, Cervantes y Garcilaso,/ Mariana, Solís, Buffon,/ comedias de Moratín,/ Burlamaqui, Pedralieri,/ de Pradt, Humboldt, Filangieri...<sup>23</sup>

Don Timoteo es el padre de las jóvenes y al igual que su mujer no logra adaptarse a la nueva época, pero su confusión se agudiza cuando don Antonio, amigo de don Timoteo, asegura que éste no ha educado correctamente a sus hijas, sobre todo a Clara.

Mariquita toca, canta,/ baila; en fin, es un modelo/ de perfección: ágil, viva,/ siempre de broma y riendo./ Clara, por distinto estilo.../ ¡Ah! Don Antonio, el talento/ de mi Clara es mucha cosa:/ ya ve usted, siempre leyendo/ periódicos lite-

<sup>23)</sup> F. Calderón, *op. cit.*, p. 212.

rarios/ y políticos: apuesto/ que sabe más ella sola,/ que tres ministros.<sup>24</sup>

A decir de la voz masculina, la perfección femenina se aprendía leyendo, pero también se corría el riesgo de que provocara la perdición, como las virtudes enseñadas a las mujeres. La obra concluye cuando Juan, personaje principal que elige a su futura esposa entre las tres hijas de don Timoteo, no se ha decidido por ninguna; cada una, según él, tenía graves defectos que las haría malas esposas. Leonor demasiado sentimental; María, ligera en exceso, y Clara, muy letrada.

Así, las jovencitas que concurrían con regularidad observaron en las actrices una clase de íconos negativos a seguir, pues habían sido rechazadas por la figura masculina Juan, quien prefirió marcharse a Europa mientras don Timoteo se dio a la tarea de «corregir los defectos de sus hijas». Esa corrección supone un doble fondo, pues el guión delegó los cargos paternales a los personajes varones, en este caso al futuro cónyuge, Juan. Relevo que confirmó una nueva estructura de correctas costumbres matrimoniales. Ahora es el marido quien dictamina las virtudes que debería poseer la mujer con quien contrajera matrimonio.

Un año después de su fundación, el ayuntamiento de la ciudad realizó los reglamentos de policía que legislarían las actividades teatrales, entre las cuales se destacan:

Artículo 1. Habrá un juez de teatro que será un regidor del ilustre ayuntamiento designado por el ciudadano jefe político, cuya duración será de quince días.

<sup>24)</sup> *Ibidem*, p. 161.

Artículo 3. Sus facultades son aprender y castigar sin límite con multa desde dos hasta treinta pesos, y de uno hasta quince días de días de obras públicas, limpieza de armas a todos los que por ebriedad, u otro cualquiera introdujese algún desorden, pero sí de este resultase mutilado de miembro heridas robo u otro delito público aprendidos los reos dará cuenta con ellos el Sr. Jefe político convenga para que los juzgue.<sup>25</sup>

A partir de estos artículos se genera la impresión de que todos los grupos sociales de Zacatecas se entremezclaban en el teatro. Parece difícil pensar que un miembro del Congreso o magistrado deseara asistir a las funciones cuando el teatro se había convertido en un sitio de alborotos populares.

Por otro lado, la diferenciación social se acentuaba por el capital cultural que cada uno de los espectadores poseía para apropiarse de las lecciones cívicas puestas en escena.

### CONCLUSIONES

El teatro intentó educar a la sociedad zacatecana a través de obras que definían los roles femeninos y masculinos, a la vez que mostraban la transición política de la nación. El dramaturgo Fernando Calderón, hombre que perteneció al círculo letrado de Zacatecas, colaboró con la composición de la literatura nacional y la difusión de los ideales republicanos. La sociabilidad formal como la

## FUENTES DE ARCHIVO

AHEZ / Archivo Histórico del Estado de Zacatecas.  
Fondo Ayuntamiento, serie Diversiones Públicas.

## HEMEROGRAFÍA

*El Cometa*, 1833.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- AGULHON, Maurice, *Historia vagabunda. Etnología y política en Francia contemporánea*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Mora, 1992.
- AMARO PEÑAFLORES, René, *Los gremios acostumbrados. Los artesanos en Zacatecas 1780–1870*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2002.
- CALDERÓN, Fernando, *Obras poéticas. Parnaso mexicano*, México, Premio, 1986.
- CONTRERAS BETANCOURT, Leonel, *Escuelas lancasterianas de Zacatecas en la primera república federal*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2005.
- DÍAZ SANTANA, Luis, *Extravagancia y fantasía. Cultura y sociedad en Zacatecas del siglo XIX al Porfiriato*, <www. Search.–historia del teatro calderón>. Consulta 12 de mayo de 2013.
- DUEÑAS, Ezequiel A., «El Teatro Calderón», en *Crónicas y recuerdos de mi barranca*, número 2, marzo, 2007.
- GONZÁLEZ LOBO, María Guadalupe, *Educación de la mujer en el*

*siglo XIX mexicana*, <http//. casa+del+tiempo&oq=casa+del+tiempo&gs\_l=h>. Consulta 10 de junio de 2013.

MAGALLANES DELGADO, María del Refugio, *Sin oficio, ni beneficio ni destino. Los vagos y los pobres en Zacatecas, 1786–1862*, México, Conaculta, Instituto Zacatecano de Cultura, 2008.

MAGAÑA ESQUIVEL, Antonio, *Teatro mexicano del siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica, 1972.

PÉREZ TOLEDO, Sonia «La instrucción pública en Zacatecas durante las primeras décadas del siglo XIX», en Sonia Pérez Toledo y René Amaro Pañaflores, *Entre la tradición y la novedad. La educación y la formación de hombres nuevos en Zacatecas en el siglo XIX*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Autónoma Metropolitana, 2003, pp. 49–85.

REYES DE LA MAZA, Luis, *El teatro en México en la época de Santa Anna*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1979.

RÍOS ZÚÑIGA, Rosalina, *Formar ciudadanos, sociedad civil y movilización popular en Zacatecas (1821–1853)*, México, Plaza y Valdés, 2005.

*Educación republicana en Zacatecas,  
1862–1912. Escuela pública laica y  
la escuela católica: visiones,  
acciones y conflictos*

MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO

INTRODUCCIÓN

**E**n México, al iniciar la segunda mitad del siglo XIX, al igual que en el resto de las entidades federativas del país, las autoridades se propusieron alcanzar el régimen liberal republicano–democrático. En parte, el sustento de dichas condiciones se hallaba en la educación primaria y superior del pueblo. De una sociedad instruida se podían esperar progreso, civilidad y transformación de las costumbres cívicas, morales y religiosas. El proyecto reformista en el ramo educativo puso su mirada en los principios de un liberalismo secularizador para fomentar la escuela nacional desde tres ejes: obligatoriedad, gratuidad y laicidad.

La legislación a favor de la educación laica, que se desarrolló a partir de 1857, enfrentó la visión que tenían el Estado y la Iglesia en torno a la misión de la escuela pública en el contexto del republicanismo de la época. La educación republicana para los liberales progresistas y conservadores representó cosas diferentes. Para los

primeros, la educación era un medio para el desarrollo de las facultades intelectuales y físicas, además de las virtudes cívicas; para los segundos, los liberales conservadores, la educación era el camino para alcanzar la verdad, la armonía entre el intelecto y el alma, y conservar la integridad moral de la sociedad.

Este artículo busca explicar cuáles fueron los mecanismos que implementaron el Estado y la Iglesia para llevar a cabo sus ideas de escuela pública en Zacatecas de 1862 a 1912, específicamente para la instrucción primaria, en un periodo en el que se desarrolló un fuerte movimiento laico a favor de los grupos marginados, que redundó en la formación de sociedades mutualistas de hombres y mujeres, cristalizó el derecho a la asistencia social en instituciones de beneficencia, se emprendió la defensa por la libertad de conciencia entre laicos y católicos, se enfatizó la profesionalización del oficio de enseñar y se consolidó la figura de las comunidades educativas confesionales.

En Zacatecas, en los albores de la segunda mitad del siglo XIX, el control de las escuelas de primeras letras se ejerció con base en la *Ley de Instrucción Pública* de junio de 1831. Por medio de las leyes de instrucción en el periodo de 1863 a 1912, las autoridades locales y morales de los profesores; con base en el asociacionismo y la prensa, los profesores se sumaron a las exigencias administrativas y pedagógicas que apuntaban al ejercicio legal del oficio en aras de convertir el arte de enseñar en una profesión liberal cuyo soporte epistemológico era la pedagogía (incipiente disciplina que problematizaba sobre las bases del conocimiento científico de preceptor y los medios para llevar a cabo la transferencia de los contenidos considerados en el plan de estudios para un periodo escolar). Bajo el influjo del positivismo y la pedagogía, la naturaleza moderna y científica de la instrucción potenció no sólo un cambio en la metodología de la enseñanza sino una mudanza en la configuración

y confirmación de la existencia de culturas en el profesorado, las cuales estaban determinadas por el origen formativo del preceptor.

El profesor empírico era aquel mentor de la niñez que carecía de un título profesional, pero en su defecto poseía una experiencia en la enseñanza y una solvencia moral reconocida. El profesor culto era aquél que ostentaba un título. Con éste demostraba su aptitud para enseñar en la escuela elemental y superior o segundas letras y podía participar de manera activa en la asociación cuando disertaba públicamente sobre un tópico de la pedagogía, las políticas y las reformas educativas.

En los años sesenta, el Instituto Literario habilitó a los profesores empíricos para enseñar y garantizó el ejercicio legal del oficio mediante el permiso provisional que entregaba a los aspirantes al momento de aprobar los cursos de gramática castellana, aritmética y sistema métrico decimal, ortología, caligrafía y el método del sistema de enseñanza mutua. A partir de 1891, en las normales de señoritas y varones recayó la formación del profesor de instrucción primaria.

Con este marco legislativo y pese a los logros en este ramo, en 1889 José Pedrosa aseguró en las *Memorias de Instrucción* que las autoridades estatales habían sido incapaces de uniformar la instrucción pública de primeras letras, tanto en lo material, lo económico y lo ideológico. Por tal razón, los retos por cumplir se sintetizaron en tres rubros: la democratización, el financiamiento estatal y municipal, y contar con preceptores distinguidos por su condición moral e intelectual.<sup>1</sup>

En 1870, la Asociación de Profesores de Primeras Letras continuó el camino de la modernización del oficio de la enseñanza es-

<sup>1</sup> J. Pedrosa, *Memoria sobre la instrucción primaria en el estado de Zacatecas, 1887-1888*, pp. 29-33.

colar que trazaron las reformas a la *Ley de Instrucción de Primaria* de 1831, que efectuó el gobernador Severo Cosío en 1863. La asociación exhortó a todos los mentores de la niñez a incorporarse a dicha sociedad para que se apropiaran de una cultura pedagógica nueva para impulsar el progreso de la educación en el estado.<sup>2</sup>

Este proceso de secularización de la educación se mostró cuando se intentó definir la competencia moral de la enseñanza religiosa en las escuelas de instrucción primaria. La Asociación de Profesores propuso desterrar el catecismo de Ripalda de los contenidos escolares, profesionalizar a los preceptores empíricos y aplicar la *Ley de Instrucción* estatal en todas las escuelas registradas en padrón para homogenizar preceptos pedagógicos e ideológicos.

La *Ley Orgánica de Instrucción Primaria* de 1891 aceleró y agudizó las diferencias entre preceptores empíricos y profesores titulados en la entidad. El mundo de la enseñanza se complejizaba; poco a poco se constituyeron más órganos reguladores para controlar las acciones y prácticas del profesorado local: el Consejo Superior de Instrucción Primaria, las Juntas, las comisiones visitadoras, los inspectores de partido y los jefes políticos. El progreso escolar se matizaba de una racionalidad más moderna y científica, caracterizada por el ejercicio legal del oficio de enseñar que se demostraba

<sup>21</sup> M. Magallanes, «Voces en ascenso: asociaciones, profesionalización y movimiento de la educación en Zacatecas porfirista». El análisis de la emergencia de los movimientos urbanos a través de la categoría de la sociabilidad, entendida como la aptitud de vivir en grupos y de consolidar los grupos mediante la constitución de asociaciones voluntarias de tipo formal e informal, permite el acercamiento a los espacios laborales y a la asociación como consecuencia natural de esa realidad del mundo laboral, pero también al reconocimiento de las relaciones jerarquizadas o de los pares que expresan fraternidad y militancia a favor de la defensa de los componentes objetivos y subjetivos de la conciencia de clase. M. Agulhon, *Historia vagabunda. Etnología y política en Francia contemporánea*, pp. 55-67.

por la obtención de un título en las Escuelas Normales para señoritas y varones, o en el permiso provisional que entregaba el Instituto Literario a los preceptores empíricos que tomaban algunos cursos elementales para estar capacitados para enseñar.

El influjo de las acciones de la Asociación de Profesores también trastocó de manera gradual las ideas que tenía la Iglesia de la escuela pública en la entidad. Pero la *Ley Orgánica* de 1891 intensificó la postura conservadora de las autoridades eclesiásticas en el ramo educativo. El estado latente del movimiento neocristiano, que aconteció en la Ciudad de México en 1870, cobró fuerza en Zacatecas en dicha coyuntura. De ahí que la participación de las comunidades religiosas en la educación se incrementara. Los católicos laicos y la dirigencia diocesana de Zacatecas emprendieron un conjunto de acciones para sostener la educación católica en la entidad y frenar el embate de los liberales que impulsaban una enseñanza sin Dios ni religión en las escuelas públicas y las mutualistas femeninas.

Para contener la laicidad de la educación y dar sentido al neocristianismo, los católicos invocaron a los fieles a participar en el apostolado seglar mediante la creación de las sociedades católicas, las comunidades enseñantes de hermanos y hermanas, y la prensa. Desde estos espacios públicos reclamaron la permanencia de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas existentes y la fundación de nuevos establecimientos educativos de nivel superior para avivar la educación cristiana.

Con la fundación de la congregación de las hijas del Sagrado Corazón de Jesús y María Santísima de Guadalupe y la apertura del Colegio Teresiano de Santa María de Guadalupe en 1895, se inició la expansión de las comunidades enseñantes hasta 1914 en la entidad y gran parte del país. Este crecimiento se explica por la permanencia del catecismo de Ripalda, el resurgimiento del modelo educativo católico lasaliano y el uso de la propaganda antiliberal de

los periódicos católicos, pero también en la crisis que enfrentaba la escuela laica en la entidad. En su mayoría, la enseñanza laica estaba a cargo de profesores empíricos y la subdivisión de la instrucción primaria en tres clases y cinco órdenes recrudesció el empobrecimiento del magisterio y mermó la calidad de la educación.

#### SECULARIZACIÓN Y MODERNIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: EL CORPORATIVISMO LIBERAL

Pese a las dificultades económicas que enfrentaron las autoridades locales para fomentar el progreso de la instrucción primaria en los primeros años de la República Federal, los avances en este ramo fueron significativos —a juzgar por las noticias que se tienen en 1826, de las 154 escuelas y 4694 matrículas se pasaron en 1857 a 237 establecimientos y 12,881 alumnos—. Aunque el mantenimiento de escuelas y la proporción de alumnos tuvo fuertes altibajos, todo indica que se dio continuidad a la *Ley de Instrucción* de 1831.<sup>3</sup> No obstante, persistió un añejo problema: la enseñanza empírica.

De este modo, en 1863 se introdujeron una serie de reformas parciales a la *Ley de Instrucción* de 1831 para remediar dicha situación. El primer punto que señaló el gobernador Severo Cosío en el decreto de febrero de 1863 fue: «Que un gran obstáculo para el progreso de la educación local era la ausencia de “directores inteligentes” para difundir la enseñanza con acierto».<sup>4</sup> Si bien la parte introductoria de dicho decreto no hace explícito el sentido del término

<sup>3</sup> S. Pérez, «La instrucción pública en Zacatecas durante las primeras décadas del siglo XIX», pp. 49-85.

<sup>4</sup> J. Pedrosa, *op. cit.*, p. 37.

inteligencia, se infiere que el preceptor, que casi siempre desempeñaba la función doble de director y profesor, carecía de un tipo de saberes o conocimientos específicos indispensables para poner en marcha un plantel escolar y que éste funcionara sin anomalías. Por lo tanto, el movimiento escolar se percibe como un acontecimiento evolutivo, en el cual el nivel de «inteligencia» que posee el profesor condiciona el ritmo del progreso esperado.

Por tal razón, en los artículos seis y nueve de este mismo decreto, se especificó que todas las escuelas de primarias públicas serían visitadas por representantes de la Asamblea de Instrucción con el fin de empadronar a todos los preceptores y distinguir entre ellos a los que ejercían el empleo sin tener un título de los que practicaban la enseñanza con apego a la normatividad establecida en la entidad.

Después de la visita, el preceptor que deseara continuar con su empleo debía asistir por seis meses al Instituto Literario a cursar gramática castellana, aritmética y sistema métrico decimal y desarrollar prácticas en las escuelas anexas al instituto. Su «profesionalización» se complementarían con ortología, caligrafía y sistema de enseñanza mutua. Únicamente el preceptor aprobado continuaría sin dificultad en su empleo; el mentor reprobado tenía la obligación de abandonar el establecimiento escolar que atendía hasta demostrar su actualización pedagógica.<sup>5</sup>

Nutrir la inteligencia no bastaba para ejercer el oficio de enseñar, se necesitaba ser ciudadano: «el empleo de preceptor de pri-

<sup>5</sup> *Ibidem*, pp. 37-38. El Instituto Literario inició sus funciones en 1843, pero fue en 1847 cuando se decretó formalmente su existencia. Dependía administrativa y financieramente de la Legislatura estatal. El instituto tuvo varios cierres temporales: 1853-1854 y 1856-1861. R. Ríos, *La educación de la colonia a la República. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas*, pp. 80-87.

meras letras era honroso y meritorio y para obtenerlo se necesitaba ser ciudadano en ejercicio de sus derechos, gozar de buena reputación y haber sido aprobado para ejercer esta profesión».<sup>6</sup> Desde esta perspectiva, en el contexto liberal, el reconocimiento social de este oficio se distinguía de la percepción del antiguo régimen, precisamente por el desliz de la ciudadanía en el terreno laboral.

Con el afán de sostener el progreso de la instrucción primaria, se estableció en febrero de 1868 la Junta de Instrucción Pública, Industria y Fomento en Zacatecas. La Comisión de Instrucción reconoció, sin especificar cuantitativamente, que gran parte de las escuelas de este nivel funcionaban con preceptores distinguidos por su honradez y buena conducta porque los preceptores titulados en la escuela normal eran pocos. Además, con base en la libertad de enseñanza garantizada en la Constitución estatal, el número de preceptores empíricos aumentaba considerablemente.<sup>7</sup>

El incremento del preceptor empírico estaba en estrecha relación con la presencia de escuelas públicas atendidas por particulares, establecimientos que operaban en la ciudad de manera azarosa por su corta matrícula y tendencia por la instrucción elemental. En consecuencia, la homogenización del magisterio se esfumaba y se potenciaba la propagación de doctrinas inmorales o contrarias al esfuerzo progresista y liberal de la época.<sup>8</sup>

Esta situación no sólo auguraba las tensiones por la homogenización en la instrucción sino que agudizó las diferencias culturales

<sup>6</sup> J. Pedrosa, *op. cit.*, pp. 37-38.

<sup>7</sup> *Ibidem*, pp. 46-47.

<sup>8</sup> El examen de reconocimiento no equivalía a la obtención de un título profesional, únicamente se expedía una licencia a los profesores empíricos para que ejercieran el oficio hasta que estuvieran en la posibilidad de acudir a la Normal a titularse. M. Bazant, *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México, 1873-1912*, pp. 223-225.

entre los preceptores empíricos y los profesionalizados.<sup>9</sup> Desde la perspectiva de éstos últimos, las acciones emprendidas por la Junta de Instrucción no fueron suficientes. La solución de estos problemas era asunto de un sector de la sociedad civil: de los profesores normalistas. Ellos debían guiar y marcar el camino de la educación en la entidad y establecer las pautas culturales modernas de los profesionales de la enseñanza.

De este modo, en octubre de 1870, se reunieron, en el Instituto Literario de García, el gobernador Gabriel García Elías, los preceptores y las preceptoras de las escuelas públicas y privadas locales para inaugurar las actividades de la Asociación de Profesores de Primeras Letras, cuyo lema era «instrucción y progreso». Por elección interna, Francisco Santini asumió la presidencia, Marcos Simoní Castelvi la vice-presidencia, Marcos Rezas la secretaría y la pro-secretaría Valentín Salinas.<sup>10</sup> Toda la mesa directiva de esta asociación estaba compuesta de profesores normalistas que se desempeñaban en el instituto.

A la sesión fundacional también acudieron preceptores particulares —José María Bocanegra, Luis Galindo, Patricio Morán, Rómulo de la Rosa— y preceptores municipales —Gabriel Valdés y Pedro Otero— y sub ayudantes —Jerónimo Cuevas y Sebastián Mayorga—. Las preceptoras particulares presentes fueron Carmen Miranda de Zulueta y Juana Morales, y las preceptoras municipales Ambrosía Zacarías y Lázara A. Tostado; las ayudantes Luisa Werckle y Manuela Hita, y las sub ayudantes Aurelia Torres y Josefa Vázquez. Por parte

<sup>9</sup> M. Magallanes, «El oficio del arte de enseñar en primeras letras en Zacatecas. Homogenización y distinción de los preceptores, 1863-1912», pp. 381-403.

<sup>10</sup> *El Inspector de la Instrucción Primaria. Revista mensual de las escuelas*, tomo 1, número 1. Archivo Histórico Municipal de Sombrerete, fondo Impresos, caja s/n (en adelante AHMS).

de los preceptores con establecimiento fuera de la capital, es decir, de los otros partidos políticos, acudieron como representantes los profesores Ángel Sánchez y Mariano González.<sup>11</sup>

La primera actividad de la asociación fue la formación de una estadística completa de la enseñanza de primeras letras en el estado para que, con base en ella, se hicieran las gestiones de tipo material al gobernador y demás autoridades del ramo. La solución de los problemas no sería únicamente desde arriba, sino también desde abajo, desde la realidad cotidiana de la escuela. En opinión de la asociación, «el lustre de la profesión de los mentores de la niñez, iniciaba en el espacio escolar. Un establecimiento dotado de útiles enaltecía el ejercicio de la enseñanza».<sup>12</sup>

Una parte del progreso descansaba en las condiciones materiales de los planteles, pero la perfectibilidad de la instrucción radicaba en la vivencia de la sociabilidad formal a la que eran convocados los mentores empíricos y profesionalizados. La asociación estaba dispuesta a emprender todo tipo de acciones que agilizaran las mejoras materiales y pedagógicas de este sector, pero el gobernador dictaba la última palabra. Esto es, la centralización de la instrucción recaía en el poder Ejecutivo.

En el discurso inaugural, el profesor Marcos Simoní Castelvi expuso que en aras del perfeccionamiento de la enseñanza de la entidad, en el seno de la asociación se acordarían los medios más regulares para la uniformidad y la transmisión de todos los ramos que constituían la instrucción elemental. Estos propósitos podían ser buenos, pero también cabía la posibilidad que fueran demasiado ambiciosos. En la medida en que «los compañeros de profesión» de todo el estado,

<sup>111</sup> J. Pedrosa, *op. cit.*, p. 25.

<sup>112</sup> *El Inspector de la Instrucción Primaria. Revista mensual de las escuelas*, tomo 1, número 1. AHMS, impresos, caja s/n, p. 7.

e incluso de otros oficios, colaboraran con sus conocimientos, brindarían luces al difícil arte de enseñar.<sup>13</sup> La convocatoria para un ejercicio de la enseñanza, reflexionado desde y con la aportación de otros sectores, discursivamente era muestra de una ruptura respecto a la idea tradicional del monopolio del saber y la transmisión de esos saberes.

Por otro lado, los preceptores necesitaban tomar conciencia de que la mayoría de ellos se encontraba en una etapa de «novicios», en consecuencia, su integración a la asociación posibilitaba la transición de esa etapa con mejores resultados. Al seno de la sociedad se podían consultar y discutir las dificultades que enfrentaban diariamente al momento de enseñar. Su presente se caracterizaba por tomar datos, materiales, agrupar y sintetizar información. Estas acciones eran buenas pero no suficientes para que la enseñanza en Zacatecas llegara a la altura que le correspondía. Había llegado el tiempo de examinar, determinar, analizar; de esclarecer métodos de enseñanza y su oportuna aplicación.<sup>14</sup> La práctica escolar exigía una renovación intelectual en el preceptor y un papel más activo de éste en el proceso de la enseñanza. En otras palabras, el preceptor en la asociación aprendería a enseñar.

Tal dinamismo pedagógico tenía sus bases en la lectura de publicaciones que tuvieran el objeto de normar los trabajos del preceptor. El «pulimento» intelectual del profesor dependía en gran medida de la lentitud o rapidez con la que él accediera a los contenidos de *El Inspector*, revista mensual para las escuelas que editaba la Asociación de Profesores. Por ejemplo, en ella se abordaban las propensiones naturales de los niños. «¿Qué cosa más difícil que examinar la naturaleza constitutiva del niño, sus aptitudes, su fuer-

<sup>113</sup> *El Inspector de la Instrucción Primaria. Revista mensual de las escuelas*, tomo 1, número 1. AHMS, impresos, caja s/n, p. 1.

<sup>114</sup> *Idem.*

za de organización?»<sup>15</sup> En efecto, una buena enseñanza no era producto del azar sino del dominio del conocimiento científico.

Se sumaron a esta problemática argumentaciones en torno a la complejidad administrativa y política en la organización del ramo de instrucción, las apremiantes necesidades materiales que padecían las escuelas municipales y la poca cultura del pueblo que no distinguía su ser político, sus obligaciones y derechos.<sup>16</sup> En este contexto, el profesor jugaba un papel rector en la propagación de la educación, la constitución de la escuela pública y las virtudes cívicas del individuo. El profesor estaba llamado a contribuir al despertar político de otros sectores sociales por medio de la educación.

Al hacer uso de la palabra, el presbítero Ignacio Castro, como socio de número de la Junta de Profesores de Zacatecas, reiteró que en el último tercio del siglo XIX la conciencia pública estimaba que la educación primaria era una imperiosa necesidad de la época.

Muchos oradores llenaban de encomios a la educación. Para algunos de ellos, la educación era la base sólida de todos los conocimientos útiles; para otros, la educación era el sostén del individuo, de la familia y la sociedad. Esas disertaciones en torno a la educación se realizaban desde el bello mundo de las teorías sociales. Desafortunadamente su desarrollo se dejaba en los esfuerzos aislados de los individuos. Ése era uno de los grandes tropiezos de la instrucción primaria.<sup>17</sup>

En consecuencia, la fundación de la asociación no era un acto esporádico o meramente retórico, representaba la emergencia de

<sup>15/</sup> *Ibidem*, p. 2.

<sup>16/</sup> *Idem*.

<sup>17/</sup> *Ibidem*, p. 3.

una cultura corporativa que echaba sus raíces en el constitucionalismo de 1857. Así pues, en esos momentos del liberalismo, los sectores profesionales y los poseedores de un oficio distinguido, en este caso, los preceptores, en su calidad de ciudadanos, ejercían tal derecho político, pero a la vez cumplían con la obligación política de hacer progresar la instrucción.

Por tal razón, la asociación pretendía ser el órgano encargado de sistematizar de un modo definitivo la enseñanza, de adoptar los métodos más convenientes según el conocimiento práctico de los preceptores, señalar los libros de texto y, sobre todo, formar un cuerpo respetable y novedoso, pues las señoras profesoras también estaban llamadas a proponer y discutir las especificidades de la instrucción de las niñas al lado de los preceptores.<sup>18</sup>

El presidente de la asociación, Francisco Santini, cerró la exhortación de sus antecesores precisando que la asociación fungía como un lazo de unión entre las escuelas, para procurar así la difusión de las ideas, la uniformidad, el progreso y la protección de la enseñanza elemental. El anhelo del gobernador de perfeccionar y difundir la instrucción primaria era un llamado para establecer firmes y cordiales relaciones con los preceptores de villas, haciendas y ranchos.<sup>19</sup> En otras palabras, la esencia primigenia de la asociación era de carácter intelectual, aunque también estaba permeado por el aspecto pragmático. La difusión de la cultura pedagógica entre los miembros tenía el poder articulador de homogenizar lo diverso, de perfeccionar lo imperfecto y de salvaguardar los avances históricos en materia educativa.

A pesar de afirmar que se intentaba homogenizar lo diverso, en enero de 1871 la asociación propuso diferenciar los títulos de los

<sup>18/</sup> *Ibidem*, pp. 3-4.

<sup>19/</sup> *Ibidem*, pp. 4-5.

profesores en dos niveles: los de primer y segundo orden, esto es, profesional para ejercer en escuela de instrucción primaria elemental y superior o profesional para escuela únicamente de instrucción elemental.<sup>20</sup> Dicha propuesta fue rechazada por el gobernador Gabriel García Elías.

La asociación perdió varias batallas. Pero las autoridades educativas no renunciaron al añorado proyecto de perfeccionar la educación. En marzo de 1875 se iniciaba otra etapa de este viejo plan. Se decretó el establecimiento de dos escuelas normales para la formación de profesores de ambos sexos, y en 1878, el profesorado de instrucción primaria se dividió en tres categorías: primero, segundo y tercer grado. Para obtener el título de profesor en cualquier grado se requería la enseñanza primaria, cursar por un año o dos ciertas cátedras, entre las que destacan pedagogía y método de la enseñanza objetiva. Las profesoras cursaban después de la primaria, dependiendo el nivel, hasta cinco años más de cátedras que incluían conocimientos avanzados para las mujeres.<sup>21</sup>

Estas reformas educativas potenciaban la formación de un nuevo profesorado, aquél que reconocía que al estimular la intuición en los escolares se cumplen dos fines: una enseñanza que va de lo particular a lo general en el análisis de la realidad y el conocimiento sensible que favorece la construcción de las ideas, de las representaciones que el niño configura y la expresión de éstas a través de las palabras.

<sup>20</sup> *El Inspector de la Instrucción Primaria. Revista mensual de las escuelas*, tomo 1, número 7, p. 70. AHMS, fondo impresos, caja 3.

<sup>21</sup> J. Pedrosa, *op. cit.*, pp. 54-60. La formación de una profesora en la Normal salía más barata puesto que servía mayor número de años en el profesorado; además esta carrera duraba sólo cuatro años. La escuela Normal para señoritas se inauguró cuando la inscripción alcanzó veinte niñas, en febrero de 1878. M. Bazant, *op. cit.*, pp. 133-134.

La enseñanza objetiva estaba unida al dibujo, la escritura, la lectura, la recitación y el canto, a la cultura moral e intelectual.<sup>22</sup> Estas reformas en la enseñanza se intercalaron con las bases de la enseñanza simultánea o método mutuo. Los cambios en la estructura de la enseñanza decimonónica estaban en marcha.

#### LOS DAÑOS SOCIALES DE LA MALA EDUCACIÓN: DOS VISIONES PARALELAS

En 1870, el presidente de la Asociación de Profesores de Primeras Letras, Francisco Santini, señaló a los miembros de la agrupación que la enseñanza de la moral en las escuelas de instrucción primaria estaba efectuándose con base en el catecismo de Ripalda. Si se deseaba la secularización de la enseñanza, se necesitaba revisar los textos que él proponía en ese momento: los *Tratados de Moral Práctica*, escritos que contenían lecciones de moral laica articuladas temáticamente con rigor pedagógico y el método objetivo para los niños de instrucción elemental y superior.<sup>23</sup>

Alcanzar la secularización en materia educativa era complejo por las condiciones católicas imperantes en el país y la entidad. En 1868 se unificaron las tres cédulas locales de la Sociedad Mexicana de Señoras de la Caridad en *El Purísimo Corazón de María*. Esto como medida para sistematizar la ayuda a las familias pobres.<sup>24</sup> Este asociacionismo fue en ascenso en las diecinueve células locales: Ja-

<sup>22</sup> I. Moreno, «Albores de la enseñanza objetiva en México: 1870-1889», pp. 56-57 y 66.

<sup>23</sup> M. Magallanes, «Voces en ascenso», p. 3.

<sup>24</sup> M. Magallanes, «Asociacionismo católico y laico femenino en Zacatecas. Caridad, filantropía y transformación social de los pobres (1868-1906)», pp. 132-148.

lisco, Michoacán, Yucatán, San Luis Potosí, México, Guanajuato, Sinaloa, Veracruz, Nuevo León, Coahuila, Querétaro, Puebla, Chihuahua, Guerrero, Tabasco, Aguascalientes, Oaxaca, Durango y Zacatecas, hasta 1910.<sup>25</sup>

Pese a los esfuerzos realizados por parte del gobierno de Juárez, el debate en torno a la educación pública no terminó ahí. El empeño gubernamental por conformar una sociedad homogénea, basada en el dominio del fondo común de verdades positivistas, científicamente comprobables, estaba lejos de su cabal cumplimiento.

A partir del triunfo republicano, apoyados por sus correligionarios europeos y por los documentos pontificios elaborados durante esos años, los católicos mexicanos fueron delineando un nuevo proyecto, que pretendía resolver a fondo el problema social que, según ellos, había sido desatado por el liberalismo y las escuelas de las recientes revoluciones. Se trataba de restablecer las bases de la civilización cristiana amenazadas por el avance de la modernidad con el amparo de las libertades implantadas por la Constitución de 1857.

En 1870, la embestida con la prensa periódica y multiplicación de escuelas religiosas tenía como propósito contrarrestar la creciente influencia ejercida por el aparato educativo oficial. Para los católicos, las peligrosas novedades de la escuela pública ponían en riesgo la formación católica de niños y jóvenes, la estabilidad de la familia y el bienestar de la sociedad en su conjunto. La neocris-tianidad tomó forma con los planteles privados de primeras letras; la preparatoria de la Sociedad Católica; escuelas de jurisprudencia ubicadas en Guadalajara, Puebla, México y Yucatán.<sup>26</sup>

<sup>25</sup> S. Arrom, «Las señoras de la caridad: pioneras olvidadas de la asistencia social en México, 1893-1910», pp. 453-466.

<sup>26</sup> En la Ciudad de México se abrió el Colegio de la Inmaculada Concepción

Para los liberales progresistas, la garantía de paz y felicidad de los pueblos descansaba en la escuela pública laica, ella significaba la capacidad de moralizar a todas las clases de la sociedad, pues se trataba de un modelo de enseñanza enciclopédica, abierta a todo el conocimiento de todas las disciplinas científicas y con especial importancia en la formación cívica de la ciudadanía. Por su parte, los católicos y los conservadores dudaban de los efectos de la instrucción cuando ésta ya no se apoyaba en la religión. Si el alma de una joven no se empapa desde su más tierna infancia de las doctrinas de la fe católica, foco divino de toda verdad, se corrían dos riesgos: se vivía sumergido en la ignorancia o se adquiría una ciencia contraria a la enseñanza de la fe.

A la par de la propuesta educativa oficial pública laica, avalada desde la esfera gubernamental, día a día crecía y se consolidaba un aparato educativo paralelo, que se aferraba a los moldes tradicionales de instrucción: la escuela pública confesional. En este contexto de vivencias del liberalismo secularizador, la presencia de misiones protestantes en México complejizaba la construcción de la escuela pública sin religión y sin Dios.

Con la garantía de la libertad religiosa expresada en la Constitución de 1857, las misiones protestantes arribaron a Jalisco a fines de noviembre de 1872. El grupo de los Congregacionales fundó su misión en los cantones de Guadalajara, La Barca y Tequila. Posteriormente llegaron y se establecieron en ese mismo lugar los Bautistas (1888) y los Metodistas (1893). En un clima de hostilidad por par-

(1870), el Colegio de Nuestra Señora de la Luz, el Colegio de la Santísima Trinidad (1871) y la Escuela Católica para Niñas en 1872 para formar buenas madres de familia y así salvar de tal naufragio a la nación. M. Alvarado, «La educación secundaria femenina desde las perspectivas del liberalismo y del catolicismo en el siglo XIX», pp. 47-50.

te de las autoridades eclesiásticas y civiles, los Congregacionales en 1874 contaban con su «Imprenta Evangélica». La prohibición de leer literatura protestante fue una preocupación constante de los obispos de la Iglesia católica, pero la presencia de estos tres grupos intensificó los mensajes prohibitivos de los obispos de México. Los artículos incendiarios en la prensa católica y las constantes excitativas que los párrocos hacían desde el púlpito contra las «sectas protestantes» desembocaron en hechos violentos. Los protestantes emprendieron acciones defensivas a través de la Unión Evangélica, asociación que agrupó a todo protestante extranjero residente en Guadalajara.<sup>27</sup>

Las escuelas de los protestantes se clasificaban en tres grupos: las dominicales, establecidas en barrios populosos o en poblaciones rurales, en ellas se enseñaba a leer y escribir, cantos y lecturas de la *Biblia*. Estos planteles en ocasiones se transformaban en escuelas elementales o superiores, dicha transformación alcanzó niveles importantes. Para 1888 sumaban 96 establecimientos y para 1911 llegaron a existir 163 escuelas de este orden. Un tercer grupo de escuelas estaba constituido por las Normales, que si bien tardíamente se suman a la escuela pública confesional en México, en 1910 se contaba con trece planteles, de los cuales nueve eran para mujeres. Por otra parte, la red escolar protestante también incluía a las ciudades. En éstas los establecimientos educativos resultaban atractivos para la elite, pues ofrecían innovaciones pedagógicas y enseñanza del inglés.<sup>28</sup>

En este contexto, la exhortación de la Iglesia católica para la vivencia del verdadero apostolado seglar en 1884 adquirió nuevos

<sup>277</sup> M. García, «Los protestantes el Jalisco: escuelas, enseñanzas y textos, 1872-1914», p. 3.

<sup>288</sup> J. Pierre, *Los disidentes*, p. 147 y p. 151.

matices. La formación de asociaciones religiosas, sostenimiento y difusión de buenos periódicos e instalación de escuelas católicas para mantener la buena moral y propagar la fe cristiana eran medios para frenar toda acción ideológica liberal y anticatólica.<sup>29</sup> El marcado antiliberalismo político de la Iglesia trazaba el camino para modernizar las formas del apostolado, la socialización y la politización de los fieles. Sin embargo, los alcances sociales de la instrucción laica se propagaban con rapidez.

En Zacatecas, en el año de 1888, los liberales progresistas reflexionaron sobre el impacto social de la mala educación en la niñez. Al hacerse la revisión sobre la composición material y espiritual del hombre, se llegó a la conclusión de que el hombre perfecto era producto de la armonía de ambas dimensiones; por analogía, un niño poseía esa misma composición. Por tal razón, el descuido en el desarrollo de la parte moral o física del niño en edad escolar provocaba un daño social. El niño debía fortalecer en la escuela músculos y alma. En un cuerpo raquítico y enfermizo, y en una naturaleza pobre de sentimientos y desprovista de un recto sentido de la moral, la formación intelectual tendría una base falsa. El cultivo de la moralidad del niño era con las lecciones de moral práctica. Con ellas se abandonaban el aprendizaje memorístico de la lista de los deberes para con Dios, para consigo mismo y para con sus semejantes.<sup>30</sup>

La escuela pública laica enfatizaba la enseñanza sin religión y sin Dios. Esta exclusión ideológica daba indicios de que el cambio iba a ser relevante. Además se presagiaba el abandono del método catequístico en la enseñanza; se anunciaba la transición al método

<sup>299</sup> M. Magallanes, «Asociacionismo católico», p. 133.

<sup>300</sup> AHEZ, fondo Ayuntamiento, serie Crónica municipal, *La crónica municipal*, tomo x, Zacatecas, 8 de marzo de 1888, p. 2.

socrático, sintético y analítico por parte de los profesores y la explicación secular de la moral.

Si bien la moral iniciaba en el regazo de la madre, su desarrollo liberal se propiciaba en la escuela laica. El perfeccionamiento de la naturaleza humana exigía acostumar al niño a amar el deber por sí mismo; la enseñanza de la moral práctica consistía en avenir la conducta del individuo con el orden natural y social empleando la razón y la conciencia para conocer las consecuencias de las acciones. En esta nueva cultura moral, el maestro y la escuela cumplían la función transformadora de la moralidad doméstica de los niños. Para formar las aptitudes, el carácter y las inclinaciones de la niñez en las virtudes ciudadanas, el maestro debía reflejar en su formación el dominio del método moderno.<sup>31</sup> Vista de esa manera, la educación laica era una esfera de acción y de progreso para el país si estaba acompañada de una rigurosidad científica.

A la vez que el niño era aprendiz de la sabiduría y la virtud, la permanencia de la enseñanza religiosa era la antesala de las querrelas por la escuela potestativa. En Zacatecas, de los 499 establecimientos escolares registrados en el padrón de la Junta de Instrucción Pública, 31 escuelas enseñaban los principios de la moral cristiana con el catecismo de Ripalda e *Historia Sagrada* de Fleury.<sup>32</sup> Estas escuelas representaban apenas el 6.21% del total, pero simbólicamente se consolidaban como una «alternativa para reproducir inter generacionalmente a ciertos grupos sociales y sostener una cultura católica».<sup>33</sup>

<sup>31/</sup> AHEZ, fondo Ayuntamiento, serie Crónica municipal, tomo X, Zacatecas, 15 marzo de 1888, p. 1.

<sup>32/</sup> J. Pedrosa, *op. cit.*, p. 400.

<sup>33/</sup> V. Torres, *La educación privada en México, 1903-1976*, p. 19.

En este contexto, de las 44 escuelas de primeras letras de la capital, trece enseñaban religión y doctrina cristiana, es decir, el 29.34%. En las cabeceras municipales de Mazapil (50%), Nieves (33.33%), Ojocaliente (13.63%) y Pinos (6.66%) prefiguraban como bastiones de la escuela cristiana, que repuntó en 1895. El influjo de la enseñanza católica llegó a los sectores populares a través de las escuelas pías atendidas por las parroquias.<sup>34</sup>

El presbítero Juan Ignacio Ricard sostuvo, frente a la comisión visitadora de instrucción, que con el catecismo de Ripalda, en el primer año, la niñez adquiriría el conocimiento adecuado de los diez mandamientos de la ley de Dios, los de la Iglesia, sacramentos y artículos de fe católica. En el segundo año se aprendían las obras de misericordia hasta las bienaventuranzas, y en tercer y cuarto, con las dieciséis lecciones explicativas sobre las materias anteriores se profundizaba en la religión.<sup>35</sup> Para este representante del clero, la escuela pública no era una institución homogénea en Zacatecas. Así pues, en la entidad tenía cabida el ejercicio de la libertad de enseñanza en la instrucción pública.

La Comisión de Inspección cerró su informe de una escuela pública católica de niños con un reconocimiento a sus profesores:

En vuestros juveniles años empuñasteis la espada del soldado para atender la seguridad de la sociedad y de la Patria, hoy estáis al frente de la otra hueste, que aunque pequeña llegará a ser aguerrida, y vos tenéis las armas poderosas de la religión, de la moral y de la ciencia para hacer invencible esa legión.<sup>36</sup>

<sup>34/</sup> J. Pedrosa, *op. cit.*, pp. 400-440.

<sup>35/</sup> *Ibidem*, pp. 462-463.

<sup>36/</sup> *Ibidem*, pp. 470-471.

Este fragmento recrea una imagen de tres componentes de la educación —la religión, la moral y la ciencia— como un tono exento de conflicto ideológico en el que la laicidad no se interpreta como anticlericalismo, sino como doctrina neutral, sugiriendo de manera implícita la diferencia entre instrucción y educación, y de algún modo el respeto al constitucionalismo de 1857: la libertad de enseñanza.

En este tenor, la escuela pública zacatecana arrastraba consigo interpretaciones diversas sobre los daños de la mala o buena educación. En 1879, el ex gobernador Trinidad García de la Cadena consideraba que «para que la educación sea completa debe abrazar las creencias religiosas y las prácticas de algún culto, pues de lo contrario engendrará el ateísmo o el indiferentismo».<sup>37</sup> Sin embargo, esta visión integral de la educación entró en conflicto con el marco legislativo de instrucción pública vigente en la *Ley Orgánica* de 1891.

El artículo cuarto de la *Ley Orgánica*, en sus adiciones, enfatizaba la noción de escuela laica pues señalaba lo siguiente: «prohíbe la instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto en las escuelas públicas».<sup>38</sup> Por lo tanto, transitar a la escuela laica implicaba dar cauce a la neutralidad ideológica y pugnar para que el Estado tuviera el monopolio de la instrucción.

#### INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ESCUELA PÚBLICA LAICA Y LA OFENSIVA CATÓLICA

1891 es el año en que se hacen vigentes los principios de la educación nacional en Zacatecas —obligatoriedad, gratuidad y laici-

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 63.

<sup>38</sup> *Idem*.

dad—, se reinicia la regulación y homogeneización de la instrucción primaria. Con base en la *Ley Orgánica de Instrucción* de 1891, la entidad, las escuelas públicas y particulares que participaran en la instrucción obligatoria en el estado necesitaban acogerse a la laicidad y la uniformidad. En los artículos 93 y 94 de la *Ley Orgánica*, se estableció que los preceptores de las escuelas rurales y los establecimientos en las municipalidades que no fueran cabecera del partido se trasladarían a ellas para celebrar las conferencias correspondientes al fin del ciclo escolar. Bajo la coordinación de los directores de las escuelas primarias de la cabecera del partido y con el inspector de instrucción pública, diariamente, por dos horas, los profesores consultarían dudas sobre cómo mejorar su desempeño pedagógico, cómo seguían diariamente los métodos de enseñanza, qué libros de texto exponían, qué infracciones a la ley se cometían, cuáles eran las condiciones higiénicas de su plantel, entre otros puntos.<sup>39</sup>

La profesionalización del maestro se forjaba dentro de un incipiente entramado burocrático diseñado por los profesores, pero controlado por las autoridades locales. A los directores de las escuelas de la cabecera correspondía verificar la celebración de estas conferencias. Al inspector del ramo le correspondía resolver, junto con el consejo de las juntas locales, todas las dudas y dificultades que plantearan los maestros. Los resultados de las conferencias se hacían llegar al Consejo Superior de Instrucción Primaria.<sup>40</sup> El mundo de la enseñanza se complejizaba; poco a poco se constituían más órganos reguladores para controlar las acciones y las prácticas del profesorado local. El progreso se matizaba de una racionalidad más moderna, caracterizada por una burocracia creciente.

<sup>39</sup> *Ibidem*, pp. 27-28.

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 29.

Para valorar y evaluar los avances pedagógicos de los maestros de las escuelas de primeras letras, se creó en la capital del estado, con base en el artículo 98 de la *Ley Orgánica* de 1891, un cuerpo de profesores que se denominó Consejo Supremo de Instrucción Primaria. Éste se conformó por los directores y los profesores de pedagogía de las Escuelas Normales, el director de la escuela de Artes y Oficios establecida en Guadalupe, dos catedráticos de estudios preparatorios del Instituto Científico de Zacatecas y dos profesores de instrucción primaria —uno de ellos se eligió de los directores de escuelas oficiales y el otro de los establecimientos particulares que seguían los programas de ley—. El director del instituto era el presidente nato del consejo.<sup>41</sup>

La composición interinstitucional del Consejo Supremo manifiesta que el gobierno estatal emprendía un proceso modernizador educativo de gran envergadura. No se podía confiar en las acciones cotidianas de los profesores de las escuelas de instrucción primaria. Se requería una transformación cultural profunda del magisterio del nivel primario. El perfeccionamiento y progreso de la instrucción primaria era desde arriba y por los de arriba, por el grupo hegemónico de la cultura pedagógica.

Ese mismo año, 1891, con motivo de reconocer la antigüedad laboral de los profesores de las escuelas de primeras letras, quedó al descubierto que únicamente 67 de ellos ejercían el «arte de enseñar» de manera profesionalizada. Es una cifra demasiado pequeña si se toma en cuenta que en 1888 el patrón de ese ramo registró la existencia de 499 establecimientos escolares, es decir, aproximadamente la misma cantidad de profesores.<sup>42</sup>

<sup>41</sup> *Idem.*

<sup>42</sup> *Ibidem*, pp. 25-26.

En los periodos constitucionales de 1892-1894 y 1894-1896 se hicieron pequeñas modificaciones en la *Ley Orgánica*, que redundaron en el aumento de las partidas presupuestales para mejoras materiales, compra de útiles y mobiliario. Los presupuestos municipales empezaron a cubrir las necesidades de más escuelas, se abrieron nuevos edificios educativos y se realizó la readaptación de edificios principalmente para escuelas de niñas. También se incrementó el financiamiento de las escuelas rurales.

Los Congresos de Educación celebrados en 1889 y 1891 aceleraron la introducción, aceptación y aplicación de los principios de la pedagogía moderna en el país. En Zacatecas, las reformas de instrucción primaria y el asociacionismo previos a 1891 dan cuenta de las tensiones generadas por el afán de secularizar a los actores educativos y definir su pertenencia cultural con base en el ejercicio de un oficio profesionalizado.

La neutralidad de la escuela pública no era clara. En 1891, año en que se hacen vigentes los principios de la educación mexicana —obligatoriedad, gratuidad y laicidad—, se desencadenaron las reacciones contra la escuela laica. La *Ley Orgánica* exigía a las escuelas particulares, que participaran en la instrucción obligatoria de la entidad, acogerse a la laicidad y la uniformidad. La libertad en la enseñanza se sancionaba con el desconocimiento legal de los certificados de estudios, penalización económica y privación de la libertad.<sup>43</sup> La dirección y el gobierno de la enseñanza estaban en manos del Estado, pero la *Ley Orgánica de Instrucción Pública* estatal de 1878 señalaba que «todo habitante del estado tiene derecho de abrir establecimientos de enseñanza para propagar sus conocimientos».<sup>44</sup>

<sup>43</sup> *Ley Orgánica de Instrucción Primaria. Programas de enseñanza y reglamento de dicha ley* (1891), p. 24.

<sup>44</sup> *Idem.*

Ése era el marco jurídico para que la Iglesia tuviera abierto su campo de acción ideológica.

Por lo tanto, suponer que la escuela pública únicamente tenía que ser laica era una falacia. El neocristianismo en Zacatecas estuvo bajo la dirección del presbítero José Anastasio Díaz, sacerdote que aprendió de las virtudes apostólicas seculares practicadas en la diócesis de Guadalajara por los hermanos de las escuelas cristianas. La tarea de materializar la otra cara de la escuela pública empezó con la construcción de la parroquia de nuestra Señora de Guadalupe en 1891, en el barrio de El Ferrocarril. Después siguió el establecimiento de la escuela de Nuestra Señora de Guadalupe para niñas pobres en 1893 y la creación de la Congregación de las Hijas del Sagrado Corazón de Jesús y de Santa María de Guadalupe, concebida como sociedad religiosa de maestras dedicadas a la enseñanza en 1895. Luego siguió la apertura del asilo del Sagrado Corazón para niños pobres y huérfanos en 1897, que contó con los talleres de imprenta, encuadernación, rayado, zapatería, herrería, peluquería y carpintería. Finalmente, la escuela de párvulos en 1899, pues «los enemigos de Dios imbuían el liberalismo en el tierno corazón de los niños pequeños, abusando de la enseñanza objetiva».<sup>45</sup>

El precepto que guiaba las acciones de las escuelas cristianas era la prosperidad, sobre todo de los más necesitados. Para ellos, el principio republicano de la gratuidad tenía raíces más profundas, remite a razones teológicas y pastorales que su fundador, Juan Bautista de La Salle, desde el siglo xvii tradujo en escuelas gratuitas para ofrecer medios de instrucción a la juventud pobre. De los 99 escritos inspirados por Lasalle, la *Guía de Escuelas* era un medio para que los hermanos y las hermanas católicos congregados en comunidades

<sup>45</sup> P. Galván, *Rasgos biográficos de D. José Anastasio Díaz*, pp. 78-90.

educativas supieran cómo estructurar la enseñanza. La formación de los escolares giraba en tres direcciones: el dominio de sí mismos, el carácter virtuoso y la urbanidad cristiana. Enseñar el control de las emociones a los niños no era ocioso; en ello radicaba el hecho de que el niño en la calle fuera ejemplo a seguir por los vecinos. En otras palabras, sus acciones debían edificar la conducta de otros eliminando en ellos la soberbia, anteponiendo los motivos puramente cristianos para que fueran gratos a la gloria de Dios y la salvación.<sup>46</sup>

La formación de la interioridad se daba en dos momentos precisos de la actividad escolar: la corrección de los alumnos recalcitrantes y el examen cotidiano de conciencia. Se invitaba varias veces al alumno obstinado a entrar en sí mismo y reconocer su falta. En lo referente al examen de conciencia, las oraciones de la mañana y de la tarde eran medio para que el niño reanudara y prolongara dichas reflexiones. De las cuarenta horas semanales que los niños pasan en la escuela, la mitad se dedicaba a actividades de tipo religioso. A esto hay que añadir los ejercicios escolares de lectura, escritura y urbanidad que se realizaban con textos de contenido religioso.<sup>47</sup>

En la *Guía para las Escuelas Cristianas* se explicaba cómo debía constituirse el entorno religioso. En un salón con ornato austero, el crucifijo, la imagen de la Virgen Santísima, la de San José, la del Ángel de la Guarda y las cinco sentencias correctivas conducían a la piedad. Cada una de las sentencias se expresaba en los siguientes

<sup>46</sup> R. Andáur et al., *Temas lasalianos* 3, pp. 145-148.

<sup>47</sup> La *Guía para las Escuelas Cristianas* consta de tres partes: los ejercicios de la escuela, los medios que debe emplear el maestro para enseñar y cuatro cosas (las obligaciones de los inspectores de las escuelas, las funciones del formador de maestros noveles, las cualidades que deben adquirir los maestros y lo que deben cumplir los alumnos). J. Bautista, *Obras completas* II. *Obras pedagógicas y escolares*, pp. 55-70.

tes términos: «1° No hay que ausentarse de la escuela ni venir tarde sin permiso. 2° Hay que dedicarse en la escuela a estudiar la lección. 3° Hay que escribir siempre sin pérdida de tiempo. 4° Hay que escuchar atentamente el catecismo. 5° Hay que rogar a Dios con piedad en la iglesia y en la escuela».<sup>48</sup>

El gran temor de la Iglesia frente a la apertura de la razón y la libertad de conciencia era que se «llegara a la corrupción de la vida social y política como supuesto resultado de la división entre lo religioso y la práctica individual y colectiva».<sup>49</sup> Entonces, la escuela era una de las estructuras existentes para retener el poder ideológico. Así, los hermanas de la Congregación de las Hijas del Sagrado Corazón de Jesús y de Santa María de Guadalupe asumieron que su primer y principal cuidado era enseñar a sus alumnos las oraciones de la mañana y de la noche, el modo de ayudar a misa, el catecismo, las obligaciones del cristiano y las máximas y prácticas que Jesucristo había dejado en el Santo Evangelio. Una norma esencial era no admitir ni consentir que siguiera en la escuela ningún alumno que no asistiera al catecismo tanto los domingos y fiestas como los demás días en que se daba en la escuela.<sup>50</sup>

Una lección diaria de catecismo está explicada en el capítulo nueve de la *Guía*. Durante cuatro horas y media semanales se exponía a los alumnos la doctrina de la Iglesia, los misterios de la fe, las fiestas litúrgicas y su sentido. Como parte de los ejercicios religiosos estaban el rezo de las oraciones a diferentes horas del día, la recitación del rosario por un alumno en el oratorio, visitar al Santísimo expuesto en la iglesia más cercana, escuchar las jaculatorias

<sup>48</sup> R. Andáur, *op. cit.*, p. 153.

<sup>49</sup> V. Torres, «La participación de la derecha en la educación mexicana», p. 2.

<sup>50</sup> R. Andáur, *op. cit.*, p. 154.

leídas por un alumno cada hora y, de ser posible, acudir a misa diario al templo inmediato. Se añade la misa diaria en la iglesia más cercana, al finalizar la mañana.<sup>51</sup>

Esta enseñanza se fortalecía con los oficios confiados a los escolares y que se refieren directamente a la práctica religiosa. Entre ellos figuraban el presidente de oraciones, el encargado de ensayos, el porta-rosarios y sus adjuntos, el porta-hisopo. El comportamiento cristiano se expresaba por la multiplicación de signos y gestos religiosos que se reproducían diariamente. Por ejemplo, al entrar a la escuela se quitaban el sombrero, tomaban bendita y hacían la señal de la Santa Cruz. De pie, en el centro del salón de clases, se inclinaban ante el crucifijo, se ponían de rodillas para adorar a Dios y hacer una oración corta a la Virgen santísima. Se esperaba que estos ritos se reprodujeran aunque el maestro estuviera ausente. El compromiso del profesor católico era acostumbrar a los escolares a pensar siempre en Dios a lo largo del día.<sup>52</sup>

Con estos principios pedagógicos y religiosos se entienden las razones por las que las escuelas públicas confesionales en Zacatecas atendieron parcialmente la ley. Aceptaron la inspección y los programas, pero negaron en la práctica el carácter laico de la educación. En 1895, el Colegio Teresiano de María Santísima de Guadalupe abrió sus puertas. Instruir a la mujer era muestra de progreso, pero educarla en «el conocimiento de Dios, de los deberes que para Él, con nosotros mismos y con nuestros prójimos». Lo anterior respondía a las exigencias del presente y futuro del país, al tiempo que acercaba a las educandas a la perfección cristiana. El proyecto formativo del colegio incluía a párvulos, niñas y señoritas de la clase alta, que en calidad de internas, medio pensionistas y externas recibieran ense-

<sup>51</sup> J. Bautista, *op. cit.*, pp. 60-67.

<sup>52</sup> *Ibidem*, pp. 51-54.

ñanza religiosa. Desde primero a cuarto grado aprendían catecismo, catecismo de perseverancia e historia sagrada.<sup>53</sup>

Ese mismo año, el periódico *El Liberal* acusó al Colegio Teresiano de violar las Leyes de Reforma, pues alumnas y monjas habían protagonizado una procesión por las principales calles de la ciudad, lo que significaba una «manifiesta infracción» a la *Ley General* del 26 diciembre de 1874, la cual prohibía el desfile —con uniforme escolar y distintivos de la comunidad católica—, la solemnidad y las ceremonias religiosas en público. Sin embargo, se trataba únicamente del cumplimiento de uno de los preceptos establecidos en los capítulos quinto, sexto y séptimo de la *Guía de Escuelas Cristianas*: el ceremonial de ir y venir en comitiva a misa, en silencio y con dignidad para «edificación» del vecindario y de los fieles.<sup>54</sup>

Por esa razón, este acto no provocó sanciones.<sup>55</sup> Al lado del Colegio Teresiano, en 1908 funcionó en Zacatecas el Instituto Científico de San José a cargo de los lasallistas. Contó con escuela gratuita con tres salones. Posteriormente, se hicieron cargo de la escuela católica La Purísima, la cual contaba con 175 alumnos ese año.<sup>56</sup>

En 1897, los seguidores de la enseñanza laica —Luis F. Ruiz, Manuel Torres Torija, Miguel S. Macedo, Trinidad Sánchez Santos y Ezequiel A. Chávez— estaban lejos de imaginar que el embate de los católicos en las entidades iba en avance. Mientras ellos aseguraban que el grato perfume de influencia de la religión en los comportamientos sociales se había desvanecido y la ciencia regulaba la conducta social, que las familias estaban en la libertad de «añadir» a la

<sup>53</sup> Colegio Teresiano de María Santísima de Guadalupe, 1905.

<sup>54</sup> J. Bautista, *op. cit.*, pp. 58-60.

<sup>55</sup> AHEZ, fondo Ayuntamiento, serie Instrucción pública, «Manifiesta infracción», en *El liberal*, Zacatecas, 10 de abril, 1895, p. 2.

<sup>56</sup> V. Torres, *La educación privada*, p. 58.

moral que se enseñaba en la escuela la «más piadosa educación religiosa», la mayoría de las familias mexicanas no podían instruir a sus hijos en la moral laica. Mientras el Estado se abrogaba el derecho de enseñar la moral práctica en las escuelas públicas, la educación cristiana y el apostolado seglar en Zacatecas rendían abundantes frutos.<sup>57</sup>

En 1895 solamente cuatro monjas de la Congregación de las Hijas del Sagrado Corazón de Jesús y de Santa María de Guadalupe se comprometían a la causa de Jesucristo: la educación cristiana. En 1900, la congregación contó con doce hermanas y en 1905 con veintitrés; atendía a 120 alumnas en la escuela de niñas y 200 alumnos en la de niños. Las casas foráneas de la congregación se ubicaban en San Cosmé (1901) y las Adjuntas del Refugio, ranchería de Monte Escobedo (1903). Allí las hermanas abrieron escuela de párvulos, de niños y niñas para primeras letras. De 1907 a 1914, las actividades pastorales y educativas de congregación se extendieron a Jerez, El Mezquite (Frenillo), San Juan Capistrano (Valparaíso), hacienda de Yllescas (Villa de Cos), Ojocaliente, Mazapil, Valparaíso y Tepetongo.<sup>58</sup> La expansión de las escuelas de la congregación tuvo lugar durante este periodo en Nayarit y Jalisco.

#### LA ESPERA DE TIEMPOS MEJORES PARA LA ESCUELA PÚBLICA

La creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905, la *Ley de Instrucción* de 1906 y la continuidad en la concepción

<sup>57</sup> M. Magallanes, «Dilemas de la moral laica en Zacatecas porfirista. Libros y escuela laica versus escuela confesional», pp. 112-123.

<sup>58</sup> M. Muñoz, *Cien años de vida. Hijas del Sagrado Corazón de Jesús y de Santa María de Guadalupe*, pp. 81-84.

del niño como hombre físico, moral e intelectual consolidaron los campos de la educación contemplados desde 1888. De este modo, la educación comprendía la cultura moral, la cultura intelectual, la cultura física y la cultura estética.<sup>59</sup> En este nuevo impulso educativo, el asociacionismo pedagógico se volvió un aspecto sistemático en la vida escolar y en las prácticas del magisterio, pues la permanencia de los elementos de la cultura moral e intelectual en la instrucción de primeras letras, a principios del siglo xx, propició su retorno.

En 1906, en la entidad había 361 escuelas de las cuales tres eran de adultos, siete de párvulos, 129 urbanas y 222 rurales. Se destinó del presupuesto general 227,927 pesos. Se crearon inspecciones permanentes en los municipios y se agilizó la administración educativa a través de los distritos escolares.<sup>60</sup> Este mismo año se estableció la Liga Pedagógica de Zacatecas.

El director de esta agrupación era el profesor Isidoro López Ortiz, que a su vez era el director del Instituto Científico. Los inte-

<sup>59/</sup> De 1880 a 1914 los discursos y los saberes que se tenían de la infancia como objeto de estudio se consolidaron y diversificaron en varios campos: la pediatría y la pedagogía. A. Castillo, *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en México, 1880-1920*, pp. 105-107.

<sup>60/</sup> Para mayor detalle de los presupuestos por partido, tipo de escuela y orden en que estaban inscritas cada uno de los edificios escolares, véase *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas*, tomo xxxvi, enero de 1906, números 3-8, Biblioteca del Congreso del Estado de Zacatecas (en adelante BCEZ). A pesar del incremento en la partida presupuestal, ésta todavía era insuficiente y menor en comparación con la que recibieron las escuelas de educación secundaria. Por ejemplo, en 1892, el Instituto Científico de Zacatecas contó con una matrícula de 150 alumnos inscritos en las carreras de abogacía, ingeniería y profesorado, con un presupuesto anual de 50,000 pesos; la Escuela Normal de Varones, con igual matrícula que el instituto, recibió la cantidad de 14,000 pesos, y la Escuela Normal de Señoritas, que atendía a 250 alumnas, contó con 15,000 pesos anuales. O. Hernández, «La educación superior a fines del siglo xix. Planes de estudio en el Instituto de Ciencias de Zacatecas (1868-1904)», p. 169.

grantes eran los directivos de las escuelas normales, los directivos y ayudantes de las escuelas primarias. El lema de esta asociación era «Unión y Libertad». Con anuencia de López Ortiz, en el *Boletín de Instrucción Primaria* se publicaron de manera regular las «conferencias pedagógicas» creadas y desarrolladas por la asociación. Las conferencias tenían lugar bimestralmente en alguna de las cabeceras de los partidos políticos de la entidad. En los inspectores de distrito recaía la planeación y el desarrollo del programa de la conferencia.<sup>61</sup>

Inicialmente en Zacatecas había cinco distritos escolares: el centro, el norte, el sur, el oriente y el occidente. Los inspectores pedagógicos de distrito fueron I. López Ortiz, Francisco Castorena, Pablo Bravo, Teodoro Herrera y Gustavo Ruiz de Chávez, respectivamente. Posteriormente, en 1912, había cuatro distritos. El distrito de oriente estaba integrado por Zacatecas, Ojocaliente y Pinos; el del sur por Nochistlán, Juchipila y Tlaltenango; el del norte por Nieves, Mazapil y Sombrerete, y el del occidente por Fresnillo, Jerez y Villanueva. Los inspectores eran Francisco E. Journeé, Isidoro López Ortiz, Francisco I. Castorena y Gustavo Ruiz de Chávez, respectivamente.<sup>62</sup> La información pedagógica recabada por el inspector se nutría de los datos proporcionados por los presidentes de las juntas de instrucción de cada partido. Los comisionados fueron Salvador Vidal, Mariano Briones, Ignacio López Fernández, Manuel Acosta, Zacarías Escobedo, Saúl de León, Gilberto M. López, Esiquio Pinedo, Antonio E. Nava, Genero Márquez, Félix Serrano y, de nueva cuenta, Gustavo Ruiz de Chávez.<sup>63</sup>

<sup>61/</sup> *Boletín de Instrucción Primaria*, tomo vi, número 1 y 2, 1912, p. 1. BE-MM.

<sup>62/</sup> *Boletín de Instrucción Primaria*, tomo vi, número 11 y 12, 1912, p. 1. BE-MM.

<sup>63/</sup> *Boletín de Instrucción Primaria*, tomo vi, número 1 y 2, 1912, p. 2. BE-MM. A partir de 1901, los inspectores pedagógicos reunían en conferencias periódicas a los profesores de sus respectivas zonas. Los inspectores a su vez tenían juntas

El 27 de abril de 1912 se celebró la segunda conferencia del año en la primaria «Gabino Barrera» de Juchipila, Zacatecas. Cuando el inspector profesor Salvador E. Nava tomó la palabra, hizo alusión a la pertinencia de ese acto. Si bien se cumplía con la normatividad educativa vigente, el profesor acudía con interés y gusto a esas conferencias porque deseaba participar en la formación de seres útiles para la sociedad, la familia y la patria.<sup>64</sup>

En este tenor, la profesora Carlota Núñez Dévora reiteró a sus colegas que el fin de la corporación era incitar a los profesores a estudiar para progresar, porque tiempo atrás se notaba el deplorable nivel social y moral de este sector. Para superar tal situación, debían excitarse las facultades intelectuales, físicas y morales del profesorado. El perfecto desempeño del profesor dependía de su profesionalización y de la plena conciencia de su misión: educar al niño en la ciencia. Si el profesor poseía instrucción, trabajo, virtud y patriotismo, la escuela era el cimiento de la felicidad de la patria.<sup>65</sup> Más allá de la visión apologética del magisterio, la reivindicación social del profesor no sólo era una prioridad sino un problema profesional y educativo para la Liga.

Un profesor no podía desarrollar en el niño sus facultades intelectuales, morales y físicas si éste adolecía de una profesionalización del mismo orden. Además era indispensable que el profesor gozaría siempre, a todas horas, de una completa tranquilidad de espíritu, que lo colocará en condición de poder consagrarse con plena conciencia y sin ninguna restricción al cumplimiento de su excelsa misión.

quincenales con el director general donde daban a conocer las necesidades que ameritaban mayor atención en sus respectivas zonas. El profesor que dirigía la escuela más importante de la cabecera municipal era también presidente de la Academia Pedagógica. M. Bazant, *op. cit.*, p. 47.

<sup>164</sup> *Boletín de Instrucción Primaria*, tomo VI, número 11 y 12, p. 62. BE-MM.

<sup>165</sup> *Ibidem*, p. 63.

Con buena voluntad y perseverancia, el profesorado estaba dando cuenta de su protagonismo en la sociedad. Muestra palpable de su determinación para generar el cambio era la formación de la Liga en 1906 y de su continuidad. Las generaciones del futuro tendrían la última palabra para valorar con justicia los esfuerzos diarios del profesorado. Núñez Dévora estaba segura de que para los hombres del mañana «el profesorado es el heroico ejército que liberta al mundo de la más abyecta de las tiranías: la ignorancia».<sup>66</sup>

Al lado de este impulso pedagógico, en 1912 el gobierno estatal y la Dirección General de Instrucción Primaria informaron que había 372 escuelas y que se habían adquirido, remodelado y acondicionado algunas casas-escuelas; siete atendían a adultos y párvulos de manera rudimentaria; 240 impartían una instrucción limitada, 90 cubrían la educación elemental y sólo 55 entraban en la calidad de completas, es decir, enseñaban instrucción primaria y superior.<sup>67</sup> El esfuerzo por uniformar la instrucción no era nuevo, era un proceso continuo en el que se mantenía el Estado.

José Pedrosa, en 1913, aseguraba en el discurso inaugural de la cuarta conferencia pedagógica de ese año que «los programas carecen de importancia. Con buenos profesores, todos los programas son excelentes. Lo que importa no es, pues, reformar los programas sino a los profesores». Ese año era tiempo de cambios para la instrucción, para la escuela y para el profesorado en la medida en que los profesores de la entidad participaran en las conferencias que se fundamentaban en el marco teórico del doctor Gustavo Le Bon, experto en el ramo de la pedagogía educativa de la época.<sup>68</sup>

<sup>166</sup> *Ibidem*, pp. 70-72.

<sup>167</sup> *Boletín de Instrucción Primaria*, tomo VII, números 7 y 8, 1913, p. 150. BE-MM.

<sup>168</sup> *Ibidem*, pp. 153-154.

La confianza depositada en la novedad metodológica y teórica para la enseñanza se acrecentaba porque el profesor-alumno, que iba a tener el conferencista, gozaba de una amplia instrucción formal. Dicha formación estaba permeada por disciplinas como la pedagogía y la psicología, que desde 1893 eran parte de los programas de las escuelas normales locales. Además, el medio ambiente institucional era favorable gracias al trato decoroso y digno que recibía el profesorado por parte de los inspectores. Éstos eran portadores del precepto legal, pero eran, sobre todo, «verdaderos apóstoles, misioneros de la doctrina de la educación».<sup>69</sup>

Por su parte, el gobernador exhortaba a los profesores para que en su trabajo diario hicieran que los educandos guardaran la disciplina y así mantener la autoridad que representaba el profesor. Se comprometió a otorgar un trato equitativo a todo el profesorado, vigilar los ascensos en la carrera magisterial y no dejarse influenciar por recomendaciones y, sobre todo, mantener la unión en el cuerpo docente, pues «los profesores son los apóstoles del progreso de la nación».<sup>70</sup>

#### COMENTARIOS FINALES

En este periodo de estudio, las visiones, las acciones y los conflictos fundamentados en una garantía constitucional, la libertad de enseñanza, dejaron al descubierto un esfuerzo del Estado por centralizar la instrucción desde un marco filosófico científicista de corte positivista; también la Iglesia desplegó su fuerza para intervenir en la redención de la sociedad que, peligrosamente, naufragaba en las aguas turbulentas del republicanismo anticlerical.

<sup>69</sup> *Ibidem*, pp. 155-156.

<sup>70</sup> *Ibidem*, pp. 153-156.

La fe depositada en la educación republicana y la escuela pública obtuvo sus frutos en Zacatecas gracias a la continuidad de las reformas del ramo, a la apertura de las Normales, a la divulgación de los principios pedagógicos y a la unión de este sector en sociedades educativas de corte republicano caracterizadas por el espíritu progresista. Estos avances se tradujeron en una instrucción pública que profundizó las diferencias de infraestructura y sociales. En las escuelas de primer orden se impartiría instrucción primaria elemental y superior; en las escuelas de segundo orden se suprimía la instrucción superior; y en las de tercer orden se adoptaba el modelo de instrucción rudimentaria, que era una expresión mínima de la instrucción elemental.

El ejercicio legal y científico del oficio de enseñar en Zacatecas estuvo acompañado del empobrecimiento de este sector. Esta pauperización era producto de la división de estos órdenes en establecimientos de primera, segunda, tercera, cuarta y quinta clase. Por lo tanto, y con base en esta subdivisión de la instrucción primaria, el salario de los profesores también se diversificó. El sueldo osciló entre los tres pesos y los cincuenta y cinco centavos diarios en el caso de los profesores varones; el salario máximo de las profesoras fue de dos pesos con cincuenta centavos, y el menor, de cincuenta centavos diarios.

Esta desigualdad se convirtió en un porcentaje de alfabetización de entre 15 y 25%, estando por encima de las regiones más pobres del sur del país y ubicándose por debajo de los estados noroesteños y de Jalisco, en los que esta tasa fluctuaba entre el 25 y 35%. En la Ciudad de México, el analfabetismo se aproximaba al 51% y en Zacatecas oscilaba entre el 85 y 75%, en términos generales.<sup>71</sup> La

<sup>71</sup> Si bien este índice no era halagüeño, no puede considerarse bajo, ya que en la zona más alfabetizada del país, la capital de la república, el nivel de alfabetización no rebasaba el 50%. J. Flores *et al.*, *Breve Historia de Zacatecas*, p. 154.

naturaleza en la cobertura y el ejercicio mixto en el arte de enseñar no se reflejó en un progreso cualitativo en este ramo.

Las tensiones por la laicidad en la instrucción agudizaron las diferencias culturales entre los preceptores empíricos y los profesionalizados. El diálogo entre pares poco a poco se coartó con la presencia e incorporación de otro sector del magisterio: el normalista, el Instituto Literario hasta 1883 y el Instituto Científico posteriormente en el asociacionismo pedagógico. Los directivos y los profesores del nivel secundario se apropiaron y dirigieron, por su posición privilegiada en el entramado institucional, las pautas culturales de los profesionales de la enseñanza.

En Zacatecas, la querrela por la competencia moral de la enseñanza religiosa entre el Estado y la Iglesia dejó como resultado la modernización de la educación pública laica y la construcción del proyecto educativo católico del siglo XIX y primeros años del XX, que modernizaron las formas del apostolado seglar, la socialización y la politización de los fieles. Durante la segunda fase del proyecto neocristiano, la escuela potestativa y las comunidades enseñantes que surgieron por iniciativa de los padres de familia cristianos tomaron impulso al lado de una escuela con enseñanza laica que comprendía únicamente a las escuelas públicas.

La visión progresiva de la educación fue útil para vituperar la pedagogía de los programas tradicionales, que convertían a la instrucción en una gimnástica intelectual. La enseñanza moderna pugna por acostumar al niño a raciocinar sobre la dignidad de su ser, de no continuar sufriendo el «yugo tiránico» de cualquier doctrina. Antes bien, a lo único que deberían aspirar es a abrazar la justicia y la verdad. Los conservadores asumieron que, si bien convenía hacer progresar la educación, el Estado no debía impedir a nadie el derecho de enseñar ni de imponer las materias ni sus métodos, porque la más completa libertad era la garantía de la buena educación.

Las hermandades educativas católicas locales y las foráneas —las Hijas del Sagrado Corazón de Jesús y de María de Guadalupe; las terebianas que hicieron suya toda la pedagogía lasaliana; la prensa semanal *La Enseñanza del Hogar*, *El Eco de Zacatecas* y *El Demócrata*; la Sociedad Mutualista de Obreros y el Gran Círculo de Obreros Católicos; la mutualista Asociación Guadalupana de Señoras— pugnar por el lugar hegemónico de la enseñanza con Dios en la educación pública de párvulos, instrucción elemental y superior.

La Liga Pedagógica de Zacatecas en 1914 aún mantenía vigentes los ideales de una educación integral —física, intelectual y moral—, la profesionalización del magisterio y el método científico en la escuela laica. La pedagogía y las reformas educativas eran asunto de dos actores: el Estado y los profesores que buscaban la incorporación de su práctica docente como eje rector de los cambios pedagógicos. Sin embargo, el Estado todavía compartía con la sociedad civil el monopolio de la educación a fin de erradicar el analfabetismo y la pobreza.

El mundo de la enseñanza se complejizaba. Poco a poco se constituían más órganos reguladores para controlar las acciones y las prácticas del profesorado local. El progreso se matizaba de una racionalidad más moderna, caracterizada por una burocracia creciente, en la que los letrados ocuparon un lugar importante. Las herramientas del progreso en este ramo mostraban fallas. Ni el control que ejercieron los órganos administrativos de instrucción primaria, ni el asociacionismo de la época, ni la cultura magisterial diferenciada, fue eficaz en su totalidad.

## FUENTES DE ARCHIVO

- AHEZ. Archivo Histórico del Estado de Zacatecas.  
 AHMS. Archivo Histórico Municipal de Sombrerete.  
 BCEZ. Biblioteca del Congreso del Estado de Zacatecas.  
 BE-MM. Biblioteca Estatal «Mauricio Magdaleno».

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- AGULHON, Maurice, en *Historia vagabunda. Etnología y política en Francia contemporánea*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Mora, 1992.  
 ALVARADO, María de Lourdes, «La educación secundaria femenina desde las perspectivas del liberalismo y del catolicismo en el siglo XIX», en *Perfiles Educativos*, vol. xxv, número 102, México, 2003, pp. 40–53.  
 ANDÁUR ZAMORA, Rodolfo *et al.*, *Temas lasalianos 3*, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1998.  
 ARROM, Silvia, «Las señoras de la caridad: pioneras olvidadas de la asistencia social en México, 1893–1910», en *Historia Mexicana*, volumen LVII, número 2, México, 2007, pp. 445–490.  
 BASTIÁN, Jean Pierre, *Los disidentes*, México, El Colegio de México, 1989.  
 BAZANT, Milada, *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México, 1873-1912*, México, El Colegio Mexiquense, A.C., El Colegio de Michoacán, 2002.  
 —, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.  
 CASTILLO TRONCOSO, Alberto del, *Conceptos, imágenes y repre-*

- sentaciones de la niñez en México 1880–1920*, México, El Colegio de México, Instituto Mora, 2006.  
*Colegio Teresiano de María Santísima de Guadalupe*, Zacatecas, Tipografía de la Secretaría de Fomento, 1907.  
 DE LA SALLE, Juan Bautista, *Obras completas II. Obras pedagógicas y escolares*, Aviñón, Francia, 1720.  
*Educación laica*, Zacatecas, Tipografía de la Secretaría de Fomento, 1898.  
 FLORES OLAGUE, Jesús *et al.*, *Breve Historia de Zacatecas*, México, Fideicomiso Historia de las Américas, Fondo de Cultura Económica, El Colegio de México, 1996.  
 GALVÁN, Pedro M., *Rasgos biográficos de D. José Anastasio Díaz*, México, Progreso, 1997.  
 GARCÍA ALCARÁZ, María Guadalupe, «Los protestantes el Jalisco: escuelas, enseñanzas y textos, 1872–1914», en *Memorias de VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación*, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, 2001.  
 HERNÁNDEZ AGUILAR, Olivia, «La educación superior a fines del siglo XIX. Planes de estudio en el Instituto de Ciencias de Zacatecas (1868–1904)», en René Amaro Peñaflores y María del Refugio Magallanes Delgado (coordinadores), *Historia de la educación en Zacatecas I: Problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321, 2010, pp. 137–176.  
*Ley Orgánica de instrucción primaria. Programas de enseñanza y reglamento de dicha Ley*, Imprenta del Hospicio de Niños, Zacatecas, 1891.  
 MAGALLANES DELGADO, María del Refugio, «Dilemas de la moral laica en Zacatecas porfirista. Libros y escuela laica versus escuela confesional», en René Amaro Peñaflores y María del Refugio Magallanes Delgado (coordinadores), *Historia de la*

- educación en Zacatecas I: problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321, 2010, pp. 103–135.
- \_\_\_\_\_, «Voces en ascenso: asociaciones, profesionalización y monopolio de la educación en Zacatecas porfirista», en *Memorias, International Standing Conference for the History of Education 33 ISCHE*, 2011.
- \_\_\_\_\_, «El oficio del arte de enseñar en primeras letras en Zacatecas. Homogenización y distinción de los preceptores, 1863–1912», en Diana Arauz Mercado (coordinadora), *Pasado, presente y porvenir de las humanidades y las artes IV*, Zacatecas, Texere, 2012, pp. 381–403.
- \_\_\_\_\_, «Asociacionismo católico y laico femenino en Zacatecas. Caridad, filantropía y transformación social de los pobres (1868–1906)», en Patricia Galeana (coordinadora), *Historia comprada de las mujeres en las Américas*, México, CIALC, CI/AN, UNAM, IPGH, 2012, pp. 132–148.
- MORENO MARTÍNEZ, Irma Leticia, «Albores de la enseñanza objetiva en México: 1870–1889», en *Memoria, conocimiento y utopía*, SOMEHIDE, número 3, México, primavera 2007, pp. 55–74.
- MUÑOZ PADILLA, María Guadalupe, *Cien años de vida. Hijas del Sagrado Corazón de Jesús y de Santa María de Guadalupe*, Zacatecas, s/e, 1995.
- PEDROSA, José E., *Memoria sobre la instrucción primaria en el estado de Zacatecas, 1887–1888*, Zacatecas, Imprenta del Hospicio de Niños, 1889.
- PÉREZ TOLEDO, Sonia, «La instrucción pública en Zacatecas durante las primeras décadas del siglo XIX», en Sonia Pérez Toledo y René Amaro Pañaflores, *Entre la tradición y la novedad. La educación y la formación de hombres «nuevos» en Zacatecas en el siglo XIX*, Zacatecas, Universidad Autónoma de

- Zacatecas, Universidad Autónoma Metropolitana, 2003, pp. 49–85.
- RÍOS ZÚÑIGA, Rosalina, *La educación de la colonia a la República. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas*, Centro de Estudios sobre la Universidad, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.
- TORRES SEPTIÉN, Valentina, *La educación privada en México, 1903–1976*, México, El Colegio de México, Universidad Iberoamericana, 2004.
- \_\_\_\_\_, «La participación de la derecha en la educación mexicana», en *Memoria XI Encuentro Internacional de Historia de la Educación*, SOMEHIDE, Jalapa, 2008.

*Beatriz González Ortega Ferniza,  
destacada profesora de finales del siglo  
XIX y XX: una historia en construcción*

NORMA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ

MARCO INTRODUCTORIO

**E**l Porfiriato fue un periodo trascendental en la historia de nuestro país. El proyecto de modernización y progreso que enarboló la administración central permitió un crecimiento económico único que México no había tenido antes. Este florecimiento fue posible gracias al considerable desarrollo de las vías de comunicación, la seducción a los inversionistas extranjeros y las generosas concesiones que se les brindaron, la proliferación de comercios y fábricas, la introducción de capital extranjero, el rumbo capitalista e integración del país a la economía mundial, el saneamiento de las finanzas, el crecimiento de los centros urbanos, el nacimiento de una clase media progresista y revolucionaria de carácter ciudadano. También se observó el fortalecimiento del Estado, la adopción de la filosofía positivista de «orden y progreso», un notable aunque insuficiente desarrollo educativo, a la par de una proliferación de inventos como la luz eléctrica, el

fonógrafo, el teléfono, el telégrafo, el cine, la fotografía y la máquina de escribir, entre otros. Al lado de esta realidad tan gratificante que huelga decir no fue homogénea en todo el territorio nacional, ni accesible a todos los mexicanos, se desarrolló una sobresaliente actividad femenina.

El actuar de las mexicanas en esta época, en términos de una emancipación femenina, tuvo un matiz importante. Así, existió un grupo de mujeres que, como bien señala Lourdes Alvarado, pudiéramos denominar «de avanzada», pertenecientes a los estratos sociales medios, quienes fortalecidas por una preparación educativa —particularmente de carácter magisterial— demandaron mejores oportunidades para sus congéneres, pero no se divorciaron del modelo ideal femenino en el periodo, el cual, anclado en los valores y el orden social vigente, vislumbró en función del sexo no uno sino dos mundos: el perteneciente a las mujeres, remitido al espacio doméstico y familiar, y aquél que definía el papel de los hombres en la esfera pública.

No obstante, este grupo de mujeres fue pionero y punta de lanza en cuanto a la visibilización de la condición de su sexo, mostrando asimetrías de género entre hombres y mujeres, situación que, a decir de Tuñón, propició que «el feminismo asomara la cara», con lo cual adquirieron «mayores elementos para cobrar conciencia de su situación de género y de clase». <sup>1</sup> A decir de esta historiadora, las maestras fueron quienes abanderaron estas demandas en pro de una mejor situación para las mujeres, lo que favoreció «una lenta, muy lenta toma de conciencia social». <sup>2</sup>

Es natural que hayan sido las profesoras quienes encabezaran esta lucha, sobre todo si consideramos que fueron las primeras que

<sup>1</sup> J. Tuñón, *Mujeres en México. Recordando una historia*, p. 133.

<sup>2</sup> *Ibidem*, pp. 134 y 135.

tuvieron una formación superior, lo que las dotó de mayores elementos para percatarse de la condición marginal en que se encontraban. Además, en la capital del país, las profesionistas de las carreras liberales irrumpieron tardíamente en número reducido, y fueron objeto de rechazo social porque se consideró que su incursión en el campo de las profesiones trastocaba los papeles de género. <sup>3</sup>

En gran medida, los planteamientos que se empezaron a ventilar sobre la formación femenina fueron plasmados en revistas y periódicos literarios, en los cuales participaron activamente algunas mujeres, quienes dieron cuenta de su situación social, con lo que se incidió en «la difusión de ideas a través del ejercicio de la escritura pública, y aunado a ello, la participación en polémicas que jugaron un importante papel en algunas de las políticas que el régimen implementó hacia la población femenina, como por ejemplo aquella vinculada con la educación». <sup>4</sup> Algunas mujeres y contadas voces masculinas concibieron como prioritario que las mujeres fueran educadas con algo más que conocimientos elementales.

Por ejemplo, Genaro García fue uno de los principales exponentes en favor de la situación de las mujeres. En 1891 publicó dos obras denominadas *La desigualdad de la mujer* y *Apuntes sobre la condición de la mujer*, en las cuales denunció la falta de igualdad entre los sexos, alzó su voz en contra de la inferioridad femenina y aseveró que la naturaleza dotó a las mujeres de iguales facultades que al hombre. A decir de Ramos Escandón, «su interés por los derechos femeninos y la condición de la mujer, resulta aún más

<sup>3</sup> Vid. G. Cano, «Género y construcción cultural de las profesiones en el Porfiriato: magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología».

<sup>4</sup> L. Infante, «Igualdad intelectual y género en *Violetas del Anáhuac. Periódico Literario Redactado por Señoras, 1887–1889*», pp. 129–156.

sorprendente para su tiempo y en este interés radica quizá el rasgo más original e incesante de su pensamiento».<sup>5</sup>

Hubo otras personalidades que se pronunciaron en favor de la emancipación femenina. Una de las más destacadas, a quien Alvarado denomina como la «primera teórica de la educación femenina en México»,<sup>6</sup> fue Laureana Wright. Esta intelectual colaboró en algunas publicaciones y escribió algunas obras, en las cuales hizo hincapié en la educación de las mujeres para transformar su condición.

De acuerdo a Alvarado, estos textos de Wright denominados *La educación de la mujer por medio del estudio* y *Educación errónea de la mujer y medios prácticos para corregirla*, publicados en 1891 y 1892, respectivamente, es posible que sean «los primeros en México en plantear a la luz del día la inconformidad femenina ante las reglas sociales vigentes».<sup>7</sup>

Otra exponente importante, que estuvo a favor de la emancipación femenina en esta época, fue la profesora tabasqueña Dolores Correa Zapata, a quien Alvarado ubica como una destacada representante de la «generación de mexicanas de avanzada».<sup>8</sup> Esta eminente y prolífica escritora, al igual que Wright y García, comulgaba con la posibilidad de instruir a las mujeres con mayores conocimientos. Para ella no debería de haber una separación entre el

<sup>5</sup> C. Ramos, «Prólogo a la edición anotada de *La desigualdad de la mujer* y *Apuntes sobre la condición de la mujer* de Genaro García», pp. 11 y 43.

<sup>6</sup> L. Alvarado, *Educación y superación femenina en el siglo XIX: dos ensayos de Laureana Wright*, p. 13.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 22. Otra obra muy importante de Wright, publicada póstumamente en 1910, reúne biografías de mujeres sobresalientes nacidas entre el periodo prehispánico, la colonia y a finales del siglo XIX. Vid. L. Wright, *Mujeres notables mejicanas [sic]*.

<sup>8</sup> L. Alvarado, «Dolores Correa Zapata. Entre la vocación por la enseñanza y la fuerza de la palabra escrita», p. 1271.

sector femenino y la ciencia, ya que la supuesta inferioridad femenina no era parte de un mandato inamovible de la naturaleza, sino que obedecía a parámetros sociales: «la mujer ha estado confinada a un puesto de inferioridad y dependencia con respecto del hombre, por leyes sociales, no por leyes naturales».<sup>9</sup> Este lineamiento no tuvo eco en su tiempo; sin embargo, es uno de los antecedentes de las reivindicaciones feministas de la segunda mitad del siglo XX y nuestra actualidad.

En este punto, es oportuna la reflexión de Alvarado:

Una vez más nos enfrentamos a las profundas contradicciones de estas mujeres, que si bien se atrevieron a luchar por un cambio de prácticas y de mentalidades, no pudieron superarlas, pues los rígidos esquemas personales y sociales, característicos del periodo, se los impidió. De ahí que Correa, como buena parte de la pequeña minoría de mexicanas que se atrevió a desconocer las consignas a que su sexo estaba sometido, viviera atrapada entre ese impulso a la «rebeldía» y su apego a los lineamientos y reglas marcadas por la tradición.<sup>10</sup>

Finalmente, es importante retomar las aportaciones de Laura Méndez de Cuenca, maestra, intelectual y poeta porfirista del Estado de México, quien al igual que García, Wright y Correa también estuvo de acuerdo en elevar la educación de las mujeres, sobre todo para que desempeñaran óptimamente su función como madres y esposas, porque ésta les permitiría ganarse el sustento en cualquier condición civil que se encontraran: «en vez de americanizar a la

<sup>9</sup> *La Mujer Moderna*, marzo de 1905. Cit. R. González, *Las maestras en México. Re-cuento de una historia*, p. 80.

<sup>10</sup> L. Alvarado, «Dolores Correa Zapata», *op. cit.* p. 1282.

mujer mexicana, emancipándola enteramente, estoy porque se le instruya liberalmente, se la habilite para luchar por su pan, cuando soltera, mal casada, o viuda, necesita ganarlo para sí o para los suyos; no creo que debamos arrancarla del hogar». <sup>11</sup> Para Méndez de Cuenca, las mexicanas porfiristas tenían un espacio óptimo en la esfera privada, pero también podían incursionar en el ámbito público: «ya fuera en la escuela o en el trabajo». <sup>12</sup>

En este tenor, es imperativo también visibilizar a las mujeres que al interior del país pugnarón por mejores condiciones y educación para su sexo, quienes con su actuación se erigen en un antecedente fundamental para el desarrollo social del México contemporáneo, tal es el caso de la zacatecana Beatriz González Ortega Ferniza.

#### VIDA Y OBRA DE BEATRIZ GONZÁLEZ ORTEGA FERNIZA

La incursión de algunas mujeres porfiristas a una educación formal más allá de la elemental propició una pequeña fisura en la condición femenina en este periodo, al menos en comparación a la que privó en las décadas previas. En este orden de ideas, Beatriz González Ortega Ferniza tuvo un desempeño sobresaliente y fue parte

<sup>11/</sup> *Boletín de Instrucción Pública*, tomo III, 1904, p. 717. Cit. M. Bazant, *Laura Méndez de Cuenca. Mujer indómita y moderna (1853-1928). Vida cotidiana y entorno*, p. 276.

<sup>12/</sup> *Ibidem*, p. 332. Laura Méndez, desde temprana edad, dio muestras de su simpatía por una amplia participación femenina en la sociedad. Su formación intelectual y el que haya representado al país en varios foros internacionales que la ubicaron como «uno de los perfiles femeninos más refinados, ilustrados y cosmopolitas de México», a la par de las estancias de investigación educativa que por encargo oficial realizó en algunas naciones europeas y en Estados Unidos, fueron determinantes en ello. *Ibidem*, p. 346.

de esa pléyade de mexicanas de finales del siglo XIX y principios del XX, que demandaron y materializaron con acciones una mejor situación para el llamado «sexo débil».

Beatriz González Ortega fue una de las pocas zacatecanas porfiristas que pudo concluir su instrucción primaria y continuar con una educación postelemental. <sup>13</sup> Gracias a ello, fue sensible al orden social vigente, particularmente en torno a la condición de las mujeres, lo que implicó que no sólo externara su rechazo a esto, sino que llevara a cabo una serie de acciones que incidió en una mejor condición de vida para muchas de sus congéneres. Además, también se caracterizó por su labor altruista, trayectoria laboral y formación profesional. Veamos más de cerca el desarrollo de su vida y algunas de sus principales obras.

Esta zacatecana nació el 12 de octubre de 1873 en uno de los municipios del sur de la entidad: Teúl de San Juan Bautista (actualmente Teúl de González Ortega). Tuvo lazos de sangre, pero sobre todo vínculos afectivos con un héroe del México decimonónico, el general Jesús González Ortega, quien fuera su tío y padre adoptivo, ya que su progenitor murió antes de que ella naciera. Beatriz fue hija del hermano menor de dicho personaje, del coronel José María González Ortega y de la señora Adelaida Ferniza. Tuvo sólo un hermano, Raúl, quien le llevaba dos años de edad; aunque también convivió con Lauro, el único hijo del general González Ortega, a quien también consideró como su hermano. <sup>14</sup>

<sup>13/</sup> Para un mayor conocimiento sobre los índices de egreso femenino de la instrucción primaria en Zacatecas en esta época, así como la incursión de las mujeres en estudios superiores, Vid. N. Gutiérrez, *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*.

<sup>14/</sup> E. Juárez, «Beatriz González Ortega, heroína de la Revolución», s/p, en Archivo Particular del Cronista de la Ciudad de Zacatecas, Licenciado Manuel González Ramírez (en adelante APCCZLMGR).

Los primeros años de su vida Beatriz los pasó en el Teúl, donde estudió su instrucción primaria con maestras particulares, hecho que fue común en algunos estratos sociales medios y altos en el periodo. Posteriormente, debido a la muerte del general González Ortega (ocurrida en 1881), la familia se estableció en la ciudad de Zacatecas.

Con el firme objetivo de que Beatriz y su hermano Raúl cursaran una educación postelemental —algo no generalizado en la época—,<sup>15</sup> su madre decidió enviarles a Guadalajara, seguramente porque esa ciudad contaba con mayores oportunidades educativas, de hecho, algunas familias de la capital zacatecana mandaron a sus hijas e hijos a estudiar a la perla tapatía durante el siglo XIX.<sup>16</sup>

En Guadalajara, Beatriz cursó su instrucción primaria y comenzó a estudiar en la Escuela de Señoritas, orientando su formación a la principal posibilidad de educación superior femenina que no contravenía la socialización de género en la época: el magisterio.<sup>17</sup> De acuerdo a Juárez Frías, en esta ciudad fue una de las alumnas «más destacadas y brillantes».<sup>18</sup> Tiempo después regresó a la capital del estado de Zacatecas y se matriculó en la única institución de educación superior femenina en ese tiempo: la Escuela Normal para Señoritas. Beatriz tenía quince años de edad y fue admitida en este plantel el 15 de diciembre de 1888.<sup>19</sup>

<sup>15/</sup> De acuerdo a Bazant, en 1900 sólo el 0.55% de la población mexicana era profesionalista, lo que implicaba que sólo un reducido grupo cursaba una educación superior. M. Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, p. 220.

<sup>16/</sup> Vid. Archivo Histórico del Estado de Zacatecas (en adelante AHEZ), fondo Ayuntamiento de Zacatecas (en adelante FAZ), serie Enseñanza, caja 2, expediente 46.

<sup>17/</sup> Sobre esta apreciación, vid. N. Gutiérrez, «Feminización del magisterio en Zacatecas durante el Porfiriato: una cuestión de género y economía».

<sup>18/</sup> E. Juárez, *op. cit.*, s/p.

<sup>19/</sup> Archivo Histórico «Salvador Vidal» de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho (en adelante AHSVBENMAC), carpeta 127, caja 15.

En la Normal, Beatriz González Ortega tuvo calificaciones sobresalientes, de hecho recibió premios de primera clase por su desempeño académico. Uno de éstos a la letra decía:

El Gobernador del Estado en nombre de la Escuela Normal de Señoritas premia la aplicación y el saber de la alumna Beatriz González Ortega, acreditados con la calificación de Perfectamente bien por unanimidad que obtuvo en el curso de Primer año profesional. Zacatecas, septiembre 7 de 1889. Gobernador del Estado. Jesús Aréchiga. Directora. Clementina Pani.<sup>20</sup>

Con esta trayectoria escolar, fue acreedora a una beca para realizar sus estudios en la Normal, misma que mantuvo durante sus seis años de formación profesional e, incluso, después de haber presentado su examen profesional.<sup>21</sup> Las pensiones eran un estímulo para que las jóvenes cursaran sus estudios magisteriales; eran necesarias porque la mayoría de las normalistas zacatecanas tenían problemas económicos, como fue el caso de Beatriz, cuya madre trabajaba como costurera<sup>22</sup> y seguramente el sueldo que obtenía por este oficio era insuficiente para mantener a su familia.

En esta etapa como normalista, Beatriz dio muestras de su simpatía por lograr mejores condiciones de vida para las mujeres. Así, el 17 de febrero de 1892, la profesora Refugio García de Espejo, junto con tres alumnas de la Normal —María Barragán, Catalina Contreras y Beatriz González Ortega—, ofreció a la Asamblea sus servicios

<sup>20/</sup> «Premio de Primera Clase», en Archivo Particular del Licenciado Ernesto Juárez Frías (en adelante APLEJF).

<sup>21/</sup> AHSVBENMAC, carpeta 30, caja 4; carpeta 58, caja 7.

<sup>22/</sup> *Ibidem*, carpeta 127, caja 15.

profesionales de manera gratuita para dedicarse a la enseñanza de adultas, en aras de contribuir al mejoramiento social de este sector.<sup>23</sup>

La Junta Local de Instrucción Pública aceptó gustosa el ofrecimiento y el 25 de febrero quedó establecido el plantel en la escuela número dos de niñas. La acción mereció el agradecimiento público del Gobierno del Estado, las autoridades municipales y la prensa local.<sup>24</sup> Así, Beatriz era alumna normalista en la mañana y maestra sin sueldo de siete a nueve de la noche en la escuela para adultas «María Josefa Ortiz de Domínguez», que fue como denominaron a esta institución, en reconocimiento a las acciones realizadas por esta heroína del movimiento insurgente.<sup>25</sup>

Esta escuela para adultas funcionó durante todo el año de 1892; sin embargo, al siguiente se le dieron las gracias a la maestra García: «por el tiempo que de una manera tan desinteresada había prestado sus valiosos servicios a favor de la instrucción». El motivo de la clausura, a diferencia de otros planteles que se cerraron por la inasistencia de estudiantes, fue la falta de luz artificial, pues la compañía de alumbrado eléctrico le hizo saber a la Asamblea que «ya no podría dar alumbrado».<sup>26</sup>

El que la Asamblea no haya podido pagar el alumbrado de cuatro lámparas fue la razón por la que se clausuró la escuela para

<sup>23/</sup> AHEZ; FAZ, serie Enseñanza, caja 5, expediente 4.

<sup>24/</sup> La cual instaba a secundar la acción: «felicitamos cordialmente a ese grupo de filantrópicas damas, que tan bien comprenden la verdadera caridad y deseamos que su ejemplo sea imitado por todos los amantes del progreso». *El Liberal. Periódico Destinado a Promover el Mejoramiento de las Clases Sociales*, año 1, número 21, Zacatecas, 28 de febrero, 1892, p. 3.

<sup>25/</sup> AHEZ; FAZ, serie Enseñanza, caja 5, expediente 7, Zacatecas, 7 de marzo, 1892.

<sup>26/</sup> *La Crónica Municipal. Órgano de la Jefatura Política del Partido y de la Asamblea Municipal de esta ciudad*, año XIV, número 43, Zacatecas, 3 de noviembre, 1893, p. 1.

adultas número dos. Era lo único que la Asamblea tenía que pagar, porque la planta docente trabajó sin remuneración económica y no se hizo ningún esfuerzo por parte de las autoridades para mantenerla. Al parecer, la generosidad de las profesoras García de Espejo y Guadiana, juntamente con las tres alumnas de la Normal, al trabajar gratuitamente en la instrucción de las mujeres, fue frenada por la endeble actuación de los funcionarios. Nunca más, durante todo el periodo porfirista, hubo dos escuelas para señoras o señoritas en la ciudad de Zacatecas.

Es significativo mencionar que los resultados en las escuelas para población adulta no fueron los esperados: se tuvo una reducida matrícula, la cual fue disminuyendo conforme corría el ciclo escolar, de tal forma que sólo se evaluaban pocos estudiantes y todavía menos concluían. Esta situación en la entidad fue común a nivel nacional, tal como lo precisa Bazant:

el esfuerzo que el gobierno porfirista mantuvo para aumentar y divulgar las escuelas de adultos no correspondió al interés manifestado por la población. A pesar de que la escuela era gratuita, voluntaria y que en dos o tres años se podía obtener el certificado de primaria, la población adulta no encontró suficientes incentivos para aprender a leer y a escribir.<sup>27</sup>

Beatriz González Ortega siguió preparándose como maestra, logró un expediente académico destacado en la Normal y fue de las estudiantes que sí terminó sus estudios profesionales, obteniendo su título el 20 de noviembre de 1894.<sup>28</sup>

<sup>27/</sup> M. Bazant, *op. cit.*, p. 110.

<sup>28/</sup> E. Juárez, *op. cit.*, s/p.

A principios del siguiente año comenzó su vida laboral con la categoría de ayudante de la escuela número cuatro para niñas, teniendo un salario de quinientos pesos anuales.<sup>29</sup> Posteriormente, en 1898 pasó a la escuela primaria anexa de la Normal para Profesoras, también como ayudante, pero con un incremento salarial de cien pesos al año. En esta institución duró hasta febrero de 1900.<sup>30</sup>

Sin lugar a dudas, las condiciones económicas y laborales de su cargo como ayudante fueron determinantes para que optara por mejores perspectivas de trabajo, por lo que el 22 de febrero de 1900 asumió el cargo como directora de la escuela «Josefa Ortiz» de la Compañía Lancasteriana, puesto que le generó mejor salario.<sup>31</sup>

Desde este año y hasta 1910 tuvo esta categoría en escuelas para niñas en la ciudad de Zacatecas, llegando a ocupar los mejores puestos que las profesoras zacatecanas en la época podían aspirar: directora de escuelas urbanas de primer orden, es decir, titulares en los planteles oficiales que ofertaban tanto la instrucción elemental (cuatro años) como la superior (dos años). En este tipo de instituciones, las maestras tenían un salario de tres pesos diarios y casa habitación, mientras que las profesoras que eran ayudantes primeras sólo recibían 1.64 pesos cada día, muy por debajo de las directoras, pero por encima de las que ocupaban las ayudantías segundas, quienes sólo eran acreedoras a 1.37 pesos.<sup>32</sup>

En estos años, a la par que estuvo como directora en escuelas públicas de niñas en la ciudad de Zacatecas, cumpliendo un horario

<sup>29/</sup> «Documento número 9», en APLEJF.

<sup>30/</sup> *Idem.*

<sup>31/</sup> *Idem.* Los directores o directoras del Porfiriato laboraban también frente a grupo; el cargo que tenían no era solamente de carácter administrativo, sino que impartían clase.

<sup>32/</sup> *Ley de Ingresos. Presupuesto de egresos del estado de Zacatecas para el año de 1910*, pp. 26–30.

quebrado de trabajo (de ocho a doce de la mañana y de dos a cinco de la tarde), amén de otros compromisos laborales como capacitaciones pedagógicas, sinodal de distintas materias en la Normal de señoritas, de varones y el Instituto de Ciencias, así como en las principales escuelas primarias oficiales y planteles particulares y, por supuesto, en exámenes profesionales, además de otras actividades laborales que de acuerdo a sus palabras fueron «en número bastante crecido, sin poder precisar la cantidad»,<sup>33</sup> Beatriz González Ortega promovió acciones a favor de las mujeres.

Así, en 1904 creó una asociación filantrópica de mujeres denominada «El ángel del hogar», la cual estuvo presidida por ella y tuvo a bien plantear y llevar a cabo iniciativas importantes en beneficio de las zacatecanas. Por ejemplo, estableció en la ciudad un taller de costura y confecciones para emplear a mujeres carentes de trabajo y tuvo la visionaria idea de construir un asilo de instrucción y beneficencia para los hijos e hijas de las obreras pobres, quienes así se dedicarían con tranquilidad a su trabajo, ya que sus niños y niñas recibirían «toda clase de atenciones y cuidados, desde los de alimentación y aseo hasta los de instrucción y educación».<sup>34</sup>

En otras palabras, Beatriz González Ortega fue la pionera en Zacatecas en el establecimiento de guarderías. A nivel nacional, existe un antecedente importante de este tipo de establecimientos que apoyaron a las madres trabajadoras, se trata de la escuela-asilo para obreras que fundaron en 1891 tres destacadas mujeres: Laureana Wright, Matilde Montoya y Soledad L. de Montoya, madre de la segunda.<sup>35</sup>

<sup>33/</sup> «Documento número 9», en APLEJF.

<sup>34/</sup> *La Libertad*, número 24, Zacatecas, 6 de agosto, 1904, p. 2.

<sup>35/</sup> L. Alvarado, *Educación y superación*, op. cit., p. 35.

Uno de los objetivos de la sociedad mutualista «El ángel del hogar» fue el mejoramiento moral e intelectual de sus agremiadas, por lo que como parte de su normatividad tenía contemplada la creación de una biblioteca privada y dar conferencias sobre una amplia temática: «principalmente las que tiendan a enseñar higiene, economía doméstica, repostería, corte de ropa, arte culinario, labores de mano y todo aquello que tienda a formar buenas madres de familia y hábiles obreras dispuestas a la lucha por la vida».<sup>36</sup> Es decir, el enfoque de la profesora Beatriz González Ortega fue similar al de algunas exponentes nacionales que propusieron una mayor educación para las mexicanas, pero sin alterar la construcción de género femenino.

Esta asociación, cuyo lema era «unión, paz y trabajo», también tenía como propósito contribuir a la edificación de la moral social; sin duda, la formación profesional de su presidenta fue determinante en ello. El estatuto correspondiente decía: «[la sociedad] tomará participación de las fiestas de la Patria y en todos aquellos actos que honren a México o al Estado de Zacatecas».<sup>37</sup> Esta orientación no religiosa le valió la animadversión de la Iglesia: «no podemos menos de censurar fuertemente el espíritu laico que informa todo su organismo. Dios no entra aquí para nada».<sup>38</sup>

La sociedad mutualista también asistió a heridos en catástrofes, como en el descarrilamiento del tren en Zacatecas, suceso ocurrido en abril de 1904.<sup>39</sup> Fue tal el desarrollo y reconocimiento social

<sup>36</sup> *El Eco de Zacatecas. Semanario Católico, Político y Literario*, año 1, número 34, Zacatecas, 1904, p. 2.

<sup>37</sup> *Idem*.

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 3.

<sup>39</sup> *La Libertad*, número 9, Zacatecas, 23 de abril, 1904, p. 1.

de esta asociación, que cinco años después de fundada fue invitada por la Sociedad «Obreros Libres» para trabajar en conjunto.<sup>40</sup>

A finales de 1910, la profesora González Ortega escaló otro pelotón más en su expediente académico y laboral. Fue nombrada por el Gobierno del Estado vicedirectora del Asilo de Niñas de Guadalupe, institución de beneficencia creada en 1881 que impartía a las internas «enseñanza primaria, inglés, francés, historia, dibujo, costura, flores artificiales, deshilados, corte y confección de ropa y bordado».<sup>41</sup>

En este plantel sólo estuvo dos años, en virtud de que fue llamada nuevamente por la administración estatal para ocupar, en enero de 1912, el cargo de vicedirectora de la institución que la formó: la Escuela Normal de Señoritas.<sup>42</sup> Es importante comentar que este puesto equivalía a la primera autoridad entre las alumnas normalistas y sus profesoras, ya que en 1906 el Ejecutivo fusionó las dos normales, para lo cual se creó una dirección que integraba ambos planteles, los establecimientos prácticos anexos y la escuela de párvulos.<sup>43</sup> Al frente de esta institución, el Gobierno del Estado designó un director general y una vicedirectora. La fusión de los planteles tuvo como objetivo redoblar esfuerzos en la instrucción primaria y, sobre todo, orientar los recursos económicos en este nivel educativo. El Estado consideró que los resultados no eran satisfactorios, había un serio déficit en el aprovechamiento escolar, así como una mala calidad educativa.

<sup>40</sup> R. Amaro y M. Magallanes, «El mutualismo femenino en Zacatecas porfirista. De la participación filantrópica al activismo político», p. 142.

<sup>41</sup> H. Ibarra, *El Hospicio de Niños de Guadalupe: educación, artes y oficios (1878-1928)*, pp. 157-159.

<sup>42</sup> «Documento número 9», en APLEJE.

<sup>43</sup> Eduardo G. Pankhurst, *Memoria administrativa del Gobierno libre y soberano de Zacatecas, correspondiente al cuatrienio de 1904 a 1908*, p. 24.

La Normal Mixta tuvo una vida breve,<sup>44</sup> por lo que el 6 de mayo de 1913 las escuelas volvieron a estar separadas. La primera directora de esta segunda etapa de la Normal de Señoritas fue nuevamente la profesora Beatriz González Ortega. El gobierno la transfirió a este cargo con un sueldo anual de 1642.50 pesos, en contraposición al de 1200 que tenía.<sup>45</sup>

En esta etapa se entrelaza uno de los episodios más conocidos y descolantes de la vida de la maestra González Ortega, no sólo en el territorio zacatecano, sino a nivel nacional. Siendo ella directora de la Normal y teniendo conocimiento de la invasión de las tropas revolucionarias a la ciudad capital por parte del general Francisco Villa, tuvo la visionaria idea de acondicionar su centro de trabajo como hospital, en aras de socorrer a los heridos del combate. Su iniciativa fue aplaudida por la sociedad zacatecana y algunas personalidades se sumaron a tan loable objetivo, entre las que destacaron los doctores López de Lara, Villagrana y Del Hoyo, quienes capacitaron en primeros auxilios a profesoras, estudiantes y, por supuesto, a la propia profesora González Ortega,<sup>46</sup> quien además era integrante y vocal de la Junta Directiva de la Cruz Blanca Neutral.<sup>47</sup>

<sup>44</sup> Al cierre de este trabajo no ha sido posible conocer el motivo de esto, seguramente hubo algún pronunciamiento social para que las normales volvieran a estar separadas, atendiendo a los «peligros» que podrían generarse por la interacción de los sexos, considerando la ideología y los valores de la época.

<sup>45</sup> «Documento número 9», en APLEJE.

<sup>46</sup> E. Juárez, *op. cit.*, s/p.

<sup>47</sup> «Carta del Dr. José Macías Rubalcaba», México, octubre, 1943, en APLEJE. La Cruz Blanca Neutral fue fundada el 11 de abril de 1911 por Elena Arizmendi Mejía para atender a los numerosos heridos que estaba generando el conflicto armado en el país. Esta asociación tenía numerosas delegaciones en todo el territorio nacional. <[http://cruzblancaneutral.org/Historia\\_Cruz\\_Blanca\\_Neutral\\_opt.pdf](http://cruzblancaneutral.org/Historia_Cruz_Blanca_Neutral_opt.pdf)>. Para un conocimiento cabal de la vida y obra de la fundadora de la Cruz Blanca Neutral, *vid.* G. Cano, *Se llamaba Elena Arizmendi*, 2010.

La ciudad de Zacatecas fue tomada por la División del Norte el 23 de junio de 1914. El saldo del enfrentamiento fue una gran cantidad de heridos de los dos bandos, federales y villistas, quienes fueron socorridos por el grupo de voluntarios que conformó la citada profesora y llevados al improvisado hospital en la Normal.

Al día siguiente, cuando el jefe de «los Dorados» se enteró de que los heridos federales estaban siendo atendidos en la Normal, dirigió sus pasos a ese lugar. Allí sostuvo un diálogo con Beatriz González Ortega, mismo que reproduzco textualmente, gracias a una entrevista que le hicieron a la citada maestra:

—¿Con que usted es la «jefa» de este hospital?

—Este edificio no es un hospital. Hasta hace poco estuvo aquí la Escuela Normal de Zacatecas, de la que soy su directora. Villa, sin dar la menor importancia al asunto, le replicó violento: «usted ha encubierto a oficiales federales y le exijo que me dé sus nombres».

—Lo siento, general, pero no me preocuparon sus nombres, ni sus grados, ni el partido al que pertenecieran. Sólo vi en ellos seres humanos que necesitaban ayuda.

—Como insiste en callar y no tengo tiempo que perder, uno de mis oficiales se encargará de hacerla hablar...<sup>48</sup>

La medida que tomó el general Villa contra la profesora González Ortega fue mandar que le dieran de cintarazos en la espalda, esperando con ello obtener la información deseada. Este maltrato también fue ordenado para el doctor López de Lara, quien emuló la

<sup>48</sup> María Elena de Luzuriaga, «La maestra y el centauro», en *Excelsior*, 21 de junio, 1962, en APLEJE.

actitud de la profesora. Ante la negativa, Villa ordenó que estas dos personas fueran ejecutadas en el cementerio de la ciudad, junto con el ingeniero Rojas, quien defendió a la maestra.<sup>49</sup>

Mientras eran escoltados rumbo al panteón para su fusilamiento, la noticia se propagó rápidamente por toda la ciudad de Zacatecas y fue recibida con indignación y desagrado. Varias personas intercedieron para que fuera anulado tal mandato, pero Villa fue indiferente a las súplicas. Al parecer, fue el señor don Eulalio Robles quien logró que el Centauro del Norte desistiera de ello, argumentándole que «no manchara su carrera militar con estos actos».<sup>50</sup> Sin lugar a dudas, también debió de haber influido el parentesco de la profesora Beatriz con su padre adoptivo, el general Jesús González Ortega.

A un año de estos hechos, Beatriz González Ortega agradeció a la persona que le salvó la vida. Afortunadamente, sus palabras quedaron plasmadas en un documento que recientemente fue sacado por primera vez a la luz pública, con motivo del centenario de la Revolución:

Estimado señor Robles: Quiero que esta pobre tarjeta sea como la memoria eterna de mi gratitud, que ella le recuerde que, hoy hace un año, con su valor y su abnegación salvó tres vidas, entre ellas, la mía. Firmo pues, esta mi humilde manifestación, parte de la herencia de sus hijos, para que ellos se inspiren en su recuerdo, y creciendo honrados y virtuosos sean capaces de imitarlo y veneren su memoria. Beatriz

<sup>49/</sup> *Idem.*

<sup>50/</sup> Manuel Pacheco Moreno, «La verdad por encima de todo», en *El Universal*, 17 de julio, 1938, en APLEJF.

González Ortega. Zacatecas, a 24 de junio de 1915. Al señor Eulalio Robles.<sup>51</sup>

La sobrina e hija adoptiva del héroe nacional, Jesús González Ortega, permaneció como directora de la Normal hasta el 10 de mayo de 1915, ignorándose la causa de su traslado como directora a la escuela número tres de niñas.<sup>52</sup> Dos años después, a finales de enero de 1917, nuevamente el Gobierno del Estado la designó como titular de la Normal femenina y, al año siguiente, en febrero de 1918 como profesora de Arte de Lectura y Ejercicios de Declamación en el mismo establecimiento.<sup>53</sup>

Gracias a su decidida y valerosa participación altruista en la Toma de Zacatecas, en el año de 1917, en el mismo día en que estuvo a punto de perder la vida, la Escuela Normal le rindió un homenaje. Algunas alumnas le entregaron cartas en las que alababan su arrojo, valía, honorabilidad y labor magisterial,<sup>54</sup> mientras que la institución le extendió un reconocimiento:

A la Señorita Prof. Beatriz González Ortega en el tercer aniversario de la ocupación de Zacatecas por la División del Norte, en conmemoración de los ultrajes que fue víctima por orden del Jefe de las tropas asaltantes, General Francisco Villa, y de la inicua orden de su fusilamiento, afortunadamente revocada, que dictó el mismo Jefe irritado contra su víctima por haber estado prestando activamente sus servicios como miembro de la Cruz Blanca Neutral a los heridos caídos durante el asedio y asalto de la ciudad.

<sup>51/</sup> «Tarjeta de agradecimiento de Beatriz González Ortega», en APCCZLMGR.

<sup>52/</sup> «Documento número 9», en APLEJF.

<sup>53/</sup> *Idem.*

<sup>54/</sup> «Cartas de estudiantes», en AHLEJF.

Homenaje de las alumnas de la Escuela Normal para Señoritas a su distinguida Directora, por su VALOR, ABNEGACIÓN Y NOBLEZA DE SENTIMIENTOS.

Zacatecas, 24 de junio de 1917.<sup>55</sup>

Beatriz González Ortega permaneció en la ciudad de Zacatecas hasta principios de 1918. De acuerdo a una constancia laboral que ella misma solicitó en 1942 a la Oficina Nacional de Escalafón de la Secretaría de Educación Pública, a partir del 10 de marzo de 1918 se le nombró profesora de enseñanza general en la Escuela Comercial «Miguel Lerdo de Tejada», en la Ciudad de México.<sup>56</sup> ¿Qué podría haber motivado este cambio radical en la maestra González Ortega? Trasladarse de una ciudad pequeña en la que contaba con un excelente trabajo como titular de la Escuela Normal de Señoritas, querida y reconocida como una figura pública por la sociedad zacatecana, a nada más y nada menos que reubicar su residencia en la capital del país, donde picaría piedra en su carrera magisterial. Para quien esto escribe, el fondo de esta importante decisión tuvo que ver con los deseos de superación que tenía la profesora González Ortega, su avidez intelectual que le demandó enriquecer su formación, la cual fue impulsada por una convocatoria que emitió la Universidad Nacional de México a través de la Escuela de Altos Estudios, donde se invitaba a los profesores y profesoras del país para que se formaran en lengua nacional y en literatura, en aras de laborar en escuelas secundarias, preparatorias y normales.<sup>57</sup>

<sup>55</sup> «Reconocimiento», en APLEJF.

<sup>56</sup> «Hoja de Servicios de la profesora Beatriz González Ortega», México, 19 de noviembre de 1942, en APLEJF.

<sup>57</sup> *Boletín de Instrucción Primaria. Órgano de la Dirección General del Ramo en*

Convocatoria de la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México, 1913.

Materia	Profesor	Horario
Clase de lengua y literatura castellanas	Alfonso Reyes	Martes y sábados de 6 a 7 p.m.
Clase de literatura mexicana y sud-americana	Luis G. Urbina	Jueves de 6 a 7 p.m.
Clase de lengua y literatura latinas	Mariano de Silva y Aceves	Lunes, miércoles y viernes de 6 a 7 p.m.
Clase de literatura inglesa y anglo-americana	Pedro Enriquez Ureña	Lunes y jueves de 7:15 a 8:15 p.m.
Clase de historia del arte	Carlos Lazo, Federico Mariscal y Jesús Acevedo	Miércoles y viernes de 7:15 a 8:15 p.m.
Clase de estética precedida de nociones de filosofía general	Antonio Caso	Martes de 7:15 a 8:15 p.m.
Clase de ciencia y arte de la educación, psicología y metodología general	Ezequiel A. Chávez	Sábados de 7:15 a 8:15 p.m.

Fuente: elaboración propia a partir de la referencia *Boletín de Instrucción Primaria. Órgano de la Dirección General del Ramo en el Estado de Zacatecas*, tomo VII, Zacatecas, mayo y junio de 1913, números 5 y 6, pp. 144–145.

Este anuncio apareció en la publicación mensual dirigida a la planta docente de las escuelas oficiales de Zacatecas,<sup>58</sup> por lo que

*el Estado de Zacatecas*, tomo VII, Zacatecas, mayo y junio de 1913, números 5 y 6, pp. 141–146.

<sup>58</sup> En mayo de 1906, la Dirección General de Instrucción Primaria en el estado creó el *Boletín de Instrucción Primaria*, publicación que se dio a la tarea de incidir

es muy probable que la profesora Beatriz González Ortega la haya leído y, posiblemente, desde el año en que fue publicada —1913— haya albergado la idea de inscribirse como estudiante en esta institución de educación superior. En realidad, para una persona con deseos de superación y progreso, la convocatoria era sumamente atractiva, tal como se observa en el anterior cuadro.

Además de las personalidades académicas que impartirían los cursos y los horarios de las materias que daban pauta a un desempeño laboral remunerable por la mañana, la convocatoria tenía un plan de estudios flexible, ya que el orden en que se cursarían las materias era elegido libremente por cada estudiante.<sup>59</sup>

En este sentido, la profesora Beatriz González Ortega, contando con cuarenta y cinco años de edad, decidió darle un giro a su vida al volver a ser estudiante y trasladarse a la Ciudad de México. A decir de uno de sus familiares, el licenciado Luis Elizarrarás González Ferniza, la citada maestra fue alumna del eminente intelectual Antonio Caso.<sup>60</sup>

en la construcción de la moral social entre la sociedad zacatecana. El boletín estaba dirigido al colectivo magisterial de las escuelas públicas y, aparte de dar a conocer las medidas educativas que emitía el gobierno estatal, notificaba sobre el número de escuelas en los municipios y partidos, las mejoras en los planteles y las aperturas de los nuevos, los informes de los inspectores y de la Dirección General de Instrucción Primaria, entre otros. Además, incluía una sección técnica, en la cual se exponían temas sobre la urbanidad, los valores cívicos y una moral social. Gracias a este boletín, muchos profesores y profesoras tuvieron la oportunidad de enriquecer sus conocimientos en materia pedagógica, por lo que la publicación también fue un órgano de capacitación y/o actualización docente.

<sup>59</sup> *Idem.*

<sup>60</sup> «Discurso del lic. Luis Elizarrarás González Ferniza», en la ceremonia de revelación de la primera estatua femenina en la ciudad de Zacatecas, cuyo honor correspondió a la profesora Beatriz González Ortega, Zacatecas, 19 de noviembre, 2010.

Los estudios que Beatriz González Ortega realizó en la capital del país le permitieron adquirir una sólida formación humanista, misma que se consolidó por el conocimiento de diversas lenguas, tales como el griego, el latín, el inglés, el francés y, por supuesto, el español. Su preparación en ello le permitió traducir algunas obras clásicas, como *La Iliada* y *La Odisea*.<sup>61</sup> De igual forma, su perfil académico ameritó su ingreso en 1938 a la Real Academia de la Lengua Española.<sup>62</sup>

A la par que cumplía su cometido como alumna en la Escuela de Altos Estudios, la profesora zacatecana continuó con su labor docente en la Escuela «Miguel Lerdo de Tejada», plantel en el que permaneció ininterrumpidamente durante muchos años,<sup>63</sup> impartiendo diversas asignaturas: dibujo, composición, mecanografía, taquigrafía, teneduría de libros, geografía general, derecho civil, elementos de derecho mercantil y lengua castellana, entre otras.<sup>64</sup>

Asimismo, su preparación académica y desempeño laboral fueron los lineamientos que sustentaron diferentes ascensos, entre los que se señalan los siguientes: jefa de enseñanza, inspectora de enseñanzas industriales, jefa de clases de lengua castellana y jefa de enseñanza prevocacional.<sup>65</sup>

Su carrera magisterial fue reconocida por el gobierno nacional al cumplir cincuenta años de servicio (veintitrés en la capital zacatecana y veintisiete en la Ciudad de México), por lo que fue condecorada por el secretario de Educación, doctor Jaime Torres Bodet,

<sup>61</sup> *Idem.*

<sup>62</sup> E. Juárez, *Galería de personajes zacatecanos*, p. 163.

<sup>63</sup> M. Luzuriaga, *op. cit.*, s/p.

<sup>64</sup> «Documento del Archivo de la Escuela Comercial Miguel Lerdo de Tejada», México, 1 de julio, 1931, en APLEJE.

<sup>65</sup> «Hoja de servicio de Beatriz González Ortega», México, 19 de noviembre, 1942.

con la medalla «Ignacio Manuel Altamirano».<sup>66</sup> También fue galardonada como «Veterana de la Revolución» por la Secretaría de la Defensa Nacional del Poder Ejecutivo, recibiendo una medalla y un diploma al «Mérito Revolucionario» el 4 de septiembre de 1944.<sup>67</sup>

En el ocaso de su vida tuvo otras muestras de reconocimiento social. En la década de los cincuenta, el presidente de la república, Adolfo Ruiz Cortines, inauguró una escuela para enfermeras en el municipio de Fresnillo, Zacatecas, plantel que tiene su nombre. Posteriormente, en 1960, el Banco Nacional de México, en su serie radiofónica denominada «Mujeres de América», enfocada en «exaltar la vida y la obra de aquellas mujeres que han dejado profunda huella en la historia y la leyenda de América», le dedicó una emisión.<sup>68</sup> Este programa fue transmitido nuevamente en Zacatecas, gracias a la iniciativa de don Federico M. Sescosse, importante defensor y promotor del patrimonio cultural en la entidad.<sup>69</sup>

En 1961 la maestra Beatriz González Ortega tuvo un emotivo homenaje en su tierra natal. En la ciudad de Fresnillo, Zacatecas, en la escuela «General J. Jesús González Ortega», recibió el reconocimiento de la sociedad zacatecana por «las brillantes acciones que ha realizado en el cumplimiento de su deber sirviendo a México».<sup>70</sup>

<sup>166</sup> M. Luzuriaga, *op. cit.*, s/p., *Idem*. Es importante subrayar que su sólida labor docente le permitió gozar de una pensión hasta los últimos días de su vida. «Documento del Departamento de Pensiones del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado».

<sup>167</sup> «Documento de la Secretaría de la Defensa Nacional», México, 4 de septiembre, 1944.

<sup>168</sup> «Documento Mujeres de América», México, 1960, en APLEJF.

<sup>169</sup> «Carta de Lauro González Sansalvador a la profesora Beatriz González Ortega», Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 21 de octubre, 1960.

<sup>170</sup> *El Heraldo en Zacatecas. Diario Independiente de la Mañana*, Zacatecas, 28 de mayo, 1961, p. 1.

Beatriz González Ortega Ferniza no regresó a Zacatecas, su vida la desarrolló en la Ciudad de México desde que en 1918 decidió cambiar su residencia. Fue una mujer que se entregó en cuerpo y alma a su profesión, con un alto espíritu altruista, al grado de llegar a ofrendar su vida para salvar la de otras personas, sin contar con su decidido interés por mejorar las condiciones de vida de las mujeres de su época. Ella nunca se casó. Como muchas maestras de finales del siglo XIX y principios del XX, permaneció soltera. En realidad, no pudo haber sido de otra forma, la profesión docente creaba problemas a las mujeres que querían encarar la triada madre-esposa-ama de casa. Por un lado, el horario escolar era extenuante, las profesoras tenían que asistir tanto en la mañana como en la tarde, invirtiendo incluso más tiempo fuera de las horas preestablecidas para que sus alumnas pudieran aprobar los exámenes. Fuera de su tiempo laboral, como parte de su trabajo, las maestras también tenían que asistir a reuniones de capacitación, festivales o eventos públicos, sin contar con las tareas que se hacían fuera del aula, como la preparación de clase y elaboración de informes que remitían a las autoridades. Ciertamente, estas acciones eran incompatibles con un enlace matrimonial. Por esto, la mayoría de las profesoras eran solteras y así las preferían las autoridades. La fórmula maestra igual a soltera fue un fenómeno nacional en ese periodo.<sup>71</sup> No obstante, como precisa Cano, existía una analogía entre las madres y las maestras, por caracterizarse ambas a distintos sacrificios en favor de la niñez, tales como la abnegación, la entrega a los otros y la negación de sí, elementos que estaban presentes tanto «en el hogar como en el salón de clases». Cano precisa que las profesoras tenían el ideal de maternidad, pero de forma espiritual.<sup>72</sup>

<sup>171</sup> Otros trabajos han puntualizado esto. *Vid. Primer Congreso Internacional sobre Procesos de Feminización del Magisterio.*

<sup>172</sup> G. Cano, *op. cit.*, p. 222.

Beatriz González Ortega (de lentes, sentada a la derecha) y algunos familiares.



Fuente: APLEJE.

Beatriz González Ortega fue una mujer longeva, murió a los noventa y un años de edad el 3 de octubre de 1965. Las causas de su muerte fueron insuficiencia cardiaca, enfisema pulmonar y arterioesclerosis.<sup>73</sup> En su honor, el Congreso del Estado de Zacatecas instituyó una medalla de plata con su nombre para reconocer a la planta docente que cumpliera cuarenta años de servicio.<sup>74</sup> Actual-

<sup>73</sup> «Acta de Defunción de Beatriz González Ortega», México, 23 de julio, 2010, en APLEJE.

<sup>74</sup> *Personajes de Zacatecas*, pp. 263–264.

mente, por iniciativa del licenciado Ernesto Juárez Frías, existe una petición en la Legislatura local del Estado —que ya pasó por una primera lectura— para que los restos de Beatriz González Ortega Ferniza descansen en el Mausoleo de Personas Ilustres del Estado de Zacatecas.<sup>75</sup>

El legado de la vida de Beatriz González Ortega es parte de la identidad de quienes simpatizamos con la visibilización de las mujeres en la historia, con lo cual podemos forjar una conciencia social e histórica que, como dice Tuñón, nos devuelva a las mujeres un espejo donde podamos reconocernos.<sup>76</sup>

#### ACERVOS CONSULTADOS

- Archivo Histórico del Estado de Zacatecas (AHEZ).
- Archivo Histórico Salvador Vidal de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho (AHSVBENMAC).
- Archivo Particular del Cronista de la Ciudad de Zacatecas, Licenciado Manuel González Ramírez (APCCZLMGR)
- Archivo Particular del Licenciado Ernesto Juárez Frías (APLEJF).
- Hemeroteca de la Biblioteca Pública «Mauricio Magdaleno».

#### HEMEROGRAFÍA

- Boletín de Instrucción Primaria. Órgano de la Dirección General del Ramo en el Estado de Zacatecas.*

<sup>75</sup> Entrevista realizada a Ernesto Juárez Frías el 10 de enero de 2013.

<sup>76</sup> J. Tuñón, «Porque Clío era mujer: buscando caminos para su historia».

- El Eco de Zacatecas. Semanario Católico, Político y Literario.*  
*El Herald en Zacatecas. Diario Independiente de la Mañana.*  
*El Liberal. Periódico Destinado a Promover el Mejoramiento de las Clases Sociales.*  
*Excelsior.*  
*El Universal.*  
*La Libertad.*  
*La Crónica Municipal. Órgano de la Jefatura Política del Partido y de la Asamblea Municipal de esta ciudad.*

## BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO, Lourdes, *Educación y superación femenina en el siglo XIX: dos ensayos de Laureana Wright*, México, colección Cuadernos del Archivo Histórico, Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.
- , «Dolores Correa Zapata. Entre la vocación por la enseñanza y la fuerza de la palabra escrita», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 14, número 43, México, COMIE, octubre–diciembre, 2009.
- AMARO PEÑAFLORES, René y María del Refugio Magallanes, «El mutualismo femenino en Zacatecas porfirista. De la participación filantrópica al activismo político», en Norma Gutiérrez Hernández et al. (coordinadoras), *Voces en ascenso. Investigaciones sobre mujeres y perspectiva de género*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2010.
- BAZANT, Milada, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.
- BAZANT, Milada, *Laura Méndez de Cuenca. Mujer indómita y moderna (1853–1928). Vida cotidiana y entorno*, México, Gobier-

- no del Estado de México, El Colegio Mexiquense, colección Mayor Estado de México, Patrimonio de un Pueblo, 2009.
- CANO ORTEGA, Gabriela, «Género y construcción cultural de las profesiones en el Porfiriato: magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología», en *Historia y gráfica*, número 14, México, Universidad Iberoamericana, 2000.
- , *Se llamaba Elena Arizmendi*, México, Tusquets, colección Centenarios, número 8, 2010.
- Entrevista realizada al licenciado Ernesto Juárez Frías, 10 de enero, 2013.
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Rosa María, *Las maestras en México. Re-cuento de una historia*, México, Universidad Pedagógica Nacional, colección Historia, Ciudadanía y Magisterio, número 7, 2008.
- GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ, Norma, «Feminización del magisterio en Zacatecas durante el Porfiriato: una cuestión de género y economía», en *XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación «Entre lo local y lo global. Actores, saberes e instituciones en la historia de la educación»*, Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2012.
- , *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*, Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas, Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho», 2013.
- «[http://cruzblancaneutral.org/Historia\\_Cruz\\_Blanca\\_Neutral\\_opt.pdf](http://cruzblancaneutral.org/Historia_Cruz_Blanca_Neutral_opt.pdf)».
- IBARRA ORTIZ, Hugo, *El Hospicio de Niños de Guadalupe: educación, artes y oficios (1878–1928)*, Zacatecas, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas, 2009.
- INFANTE VARGAS, Lucrecia, «Igualdad intelectual y género en *Violetas del Anáhuac. Periódico Literario Redactado por Señoras, 1887–1889*», en Gabriela Cano y Georgette José Valenzuela

- (coordinadoras), *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*, México, PUEG-UNAM, 2001.
- JUÁREZ FRÍAS, Ernesto (s/f), «Beatriz González Ortega, heroína de la Revolución» (trabajo mecanuscrito).
- \_\_\_\_\_, *Galería de personajes zacatecanos*, Zacatecas, Gobierno del Estado, 2011.
- Ley de Ingresos. Presupuesto de egresos del estado de Zacatecas para el año de 1910*, Zacatecas, Talleres del Hospicio de Niños en Guadalupe, 1909.
- PANKHURST, Eduardo G., *Memoria administrativa del Gobierno libre y soberano de Zacatecas, correspondiente al cuatrienio de 1904 a 1908*, Zacatecas, Tipografía del Hospicio de Niños en Guadalupe, 1909.
- Personajes de Zacatecas*, México, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos-Zacatecas, 1996.
- Primer Congreso Internacional sobre Procesos de Feminización del Magisterio*, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, A.C., 2001.
- RAMOS ESCANDÓN, Carmen, «Prólogo a la edición anotada de *La desigualdad de la mujer y Apuntes sobre la condición de la mujer* de Genaro García», en Carmen Ramos Escandón (edición y prólogo), *Apuntes sobre la condición de la mujer y la desigualdad de la mujer. Genaro García*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, Centro de Investigación de Estudios Superiores en Antropología Social, Miguel Ángel Porrúa, 2007.
- TUÑÓN, Julia, «Porque Clío era mujer: buscando caminos para su historia», en *Problemas en torno a la historia de las mujeres*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, cuaderno número 55, 1991.
- \_\_\_\_\_, *Mujeres en México. Recordando una historia*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, colección Regiones, 1998.

- WRIGHT, Laureana, *Mujeres notables mejicanas [sic]*, México, Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1910.

*La inclusión de los marginados en la  
educación: el Asilo de Niñas del  
Zacatecas porfirista*

MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO

INTRODUCCIÓN

**E**n los primeros años de la segunda mitad del siglo XIX en México acontecieron tres hechos fundamentales que provocaron un cambio en la percepción de los componentes y de la problemática de la realidad social. Se trató de la abolición de las cofradías en 1859, la nacionalización de los establecimientos de beneficencia en 1861 y la aparición de movimientos laicos que expresaban las mudanzas del liberalismo republicano. Estos sectores revisaron el impacto de la industrialización, tanto su aspecto económico como moral, en los grupos sociales marginados, la pobreza como resultado directo de la distribución desigual de la riqueza y el estado del incipiente derecho a la asistencia social.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> El concepto de marginalidad ha dado pie a la definición de una línea de investigación en el campo de la historia social y política que ha sido útil para incor-

Con base en la reminiscencia de los principios de la sociedad estamental de antiguo régimen —honor, prestigio y riqueza—, el sector que se autodenominaba como «gente decente» de la ciudad —miembro activo de estos movimientos— infirió dos cosas: que los grupos marginados de los beneficios económicos y morales, es decir, mujeres, niños, pobres y vagos, evidenciaban el fracaso de una sociedad autorregulada y que ellos estaban llamados a ser intermediarios entre ese sector y el Estado.

Si bien el gobierno impulsaba el derecho a la asistencia social de manera incipiente, en la medida en que emergieron respuestas al qué hacer con los pobres y qué tipos de pobres se tenían en la sociedad desde una visión secular, abrieron sus puertas los hospicios para huérfanos y pobres de ambos sexos. Estas instituciones se convirtieron poco a poco en el bastión de la transformación social de «los de abajo»,<sup>2</sup> pues en ellos se educaba a los asilados en las primeras letras y en la instrucción para el trabajo.<sup>3</sup> Las acciones a favor de los pobres recluidos en instituciones como los hospicios y

parar y dar voz a sectores y agentes históricos excluidos del acontecer histórico. Por otra parte, este concepto define a un conjunto de sujetos, los marginados, que se han quedado en la periferia y no tienen acceso a los beneficios que ofrece el centro, o sólo los tienen de manera limitada, como son los de carácter político, económico, social, cultural, estatutario, educativo, etc. M. Alvarado y R. Ríos «Introducción», pp. 11–17.

<sup>2</sup> El campo historiográfico de la historia social ha considerado las temáticas de los estudios urbanos, las clases y los grupos sociales, además de la historia del trabajo, los parias, los oprimidos y «los de abajo». Este término hace referencia a un enfoque metodológico que recupera la historia de los actores sociales pequeños y una mirada a la composición de sus estructuras, de sus destinos colectivos y a las contradicciones y conflictos que se generan a su interior pero que se vuelcan hacia las estructuras y viceversa. E. Hobsbawm, «De la historia social a la historia de la sociedad», p. 16.

<sup>3</sup> S. Arrom, «¿De la caridad a la beneficencia? Las reformas a la asistencia pública desde la perspectiva del Hospicio de Pobres de la Ciudad de México, 1856–

los asilos estaban en marcha; se tenía fe en que la educación iba a ser un medio para aminorar la pobreza y renovar la función social de las mujeres como madre y trabajadora.

Este artículo busca responder las siguientes preguntas: ¿cuáles fueron las características de la enseñanza en el asilo de niñas de Zacatecas durante el Porfiriato? ¿Cómo se dio la inclusión de los marginados al proyecto educador estatal? ¿Cómo se dio el proceso de institucionalización de los talleres y la modernización en el asilo? Las niñas pobres de Zacatecas recluidas en el asilo de Guadalupe tuvieron acceso a la enseñanza primaria marcada por la *Ley de Instrucción Pública* estatal de 1883 y a la instrucción técnica que se impartió en los talleres de tejido de medias, confección de trajes y sombreros, de labores en blanco y bordados, de flores artificiales y teneduría de libros, así como también a la instrucción superior contemplada en la ley de 1893.

La institucionalización de los talleres del asilo en la Escuela de Artes y Oficios, junto con la enseñanza secundaria convirtieron a esta institución en una alternativa educativa para algunas niñas pobres y niñas externas que deseaban aprender taquimecanografía o acceder a la Escuela Normal de Señoritas. Con base en esta modernización educativa, las autoridades escolares del asilo enfatizaban que los conocimientos y preparación técnica redundarían en la perfección individual y social, debido a que los contenidos curriculares contemplaban la esfera intelectual, moral y física de las niñas; al tiempo que se daba continuidad a la aspiración política y laica de alcanzar la transformación social de los marginados y de acabar con la pobreza a través de la enseñanza integral.

1871», pp. 21–54. Para el caso de Zacatecas, véase M. Magallanes, *Sin oficio, beneficio ni destino. Los vagos y los pobres en Zacatecas, 1786–1862*.

LA SECULARIZACIÓN DE LOS MARGINADOS:  
ASILAMIENTO E INSTRUCCIÓN

El problema social de la pobreza y la atención que merecían los pobres no eran cuestiones sociales y asuntos de gobierno nuevos en el Porfiriato.<sup>4</sup> A fines del siglo XVIII se buscó diferenciar, en la Nueva España, a los verdaderos pobres de los vagos para llevar a cabo la reclusión y cuidado de éstos en el Hospicio de Pobres, cuya fundación fue en 1774. Los cambios significativos en esta institución acontecieron en 1806 al establecerse la «Escuela Patriótica», que brindaría a los niños una instrucción para el trabajo en los talleres de sastrería, carpintería, herrería, sombrerería y tejidos.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> A lo largo del siglo XIX y XX se identificaron cuatro periodos en la historia de la ayuda social en México: de 1821 a 1860, de 1861 a 1910, 1910 a 1920 y de 1921 a 1960. En la primera fase fue notoria la influencia del pensamiento ilustrado en las políticas para erradicar a los vagos y mendigos de la ociosidad. Las instituciones de caridad tuvieron como cometido convertir a este sector de los pobres en hombres útiles y productivos. En el segundo periodo se produjeron las disputas por el ejercicio público de la beneficencia y la caridad. En la tercera etapa se puso énfasis en la configuración de un aparato institucional y las organizaciones filantrópicas en las que se definieron las obligaciones sociales del Estado y se discutieron las ideas y los conceptos de beneficencia y filantropía; se introdujo en el debate el papel de la asistencia y la justicia social. En el último periodo se incrementó el aparato institucional, se reflexiona sobre la asistencia social y se generaliza el concepto de seguridad social por parte del Estado al tiempo que disminuyen las asociaciones filantrópicas. A. Padilla, «Del desamparo a la protección. Ideas, instituciones y prácticas de la asistencia social en la Ciudad de México, 1861–1910», pp. 121–155.

<sup>5</sup> Las ordenanzas de 1806 dividieron al hospicio en cuatro departamentos: el primero, el de la escuela patriótica para la educación de los jóvenes pobres; el segundo, el de los verdaderamente necesitados por su ancianidad, miseria y pobreza; el tercero, el de corrección para jóvenes de ambos sexos, y el cuarto, el de partos reservados y secretos. «Ordenanzas para el gobierno del hospicio de

De manera simultánea, los niños aprenderían a leer, escribir y contar; los jóvenes que mostraran interés y habilidad matemática aprenderían principios de geometría; a las niñas se les enseñaría a leer, coser y bordar. A pesar de los esfuerzos realizados por el gobierno y la propia institución, la Escuela Patriótica cerró sus puertas en el año de 1833.<sup>6</sup> Se coartó de esta manera el cumplimiento cabal de los objetivos sociales y políticos con que había nacido el hospicio de la Ciudad de México, es decir, ser hospicio–escuela–taller, categoría que mantenía implícito tres fundamentos: la reclusión, la educación y la capacitación técnica para el trabajo.

Pese a las dificultades políticas de la época y a la complejidad de embonar beneficencia y educación en un mismo espacio, se fundó el hospicio de la ciudad de Puebla en 1832, pero contó con escuela de artes y oficios propios hasta 1886.<sup>7</sup> En los años cuarenta, con miras al fomento de proyectos productivos —como el de la seda—, que estaban ligados a las juntas de industria local y éstas, a su vez, a la Dirección General de Agricultura e Industria, a cargo de

pobres de la Ciudad de México en sus cuatro departamentos, 1806», Biblioteca Nacional, fondo Reservado. La vida institucional de este hospicio atravesó por varias etapas, que van desde el experimento de su fundación de la beneficencia a borbónico hasta la fase de secularización y modernización en el año de 1871. Partir de la segunda mitad del siglo XIX y su cierre definitivo en el año de 1871. S. Arrom, *op. cit.*

<sup>6</sup> D. Tanck, *La educación ilustrada 1786–1836*, pp. 91–192; véase M. Sacristán, «El pensamiento ilustrado ante los grupos marginados de la Ciudad de México, 1767–1824».

<sup>7</sup> A. González, *Disertaciones en torno a la presencia de pobres de origen rural en la ciudad de Puebla entre 1878 y 1889*, p. 32. Una de las casas de beneficencia o misericordia que operaba en 1830, en Puebla, fue la casa expósitos. En ésta se brindaba albergue, sustento y educación a los niños que eran abandonados en la vía pública, los que eran entregados por los padres para que se les brindara educación y los asilados o pensionistas. M. Herrera, «Huérfanas, nodrizas y profesoras poblanas a finales del siglo XIX», pp. 4–5.

Lucas Alamán, se llevó a cabo la introducción de talleres financiados por la iniciativa privada en el hospicio, que serían atendidos por los asilados en calidad de aprendices.

Los señores Oudin y Barral entregaban materias primas y maquinaria a cambio del uso del local del hospicio, además dichos inversionistas enseñaban en toda su extensión a estos jóvenes el oficio de pasamaneros, de modo que pudieran ejercerlo por sí mismos al cabo de dos años, tiempo en que debían permanecer en clase de aprendices. También estos señores adquirirían la obligación de vestir y de dar una pequeña gratificación los domingos, según su aplicación, a los asilados que trabajaran como aprendices. Por su parte, los directivos del asilo entregaban la fuerza de trabajo de los jóvenes de ambos sexos que fuera necesaria.<sup>8</sup>

A pesar del beneficio local que representaron estos talleres, Lucas Alamán decidió trasladar dichos talleres a otra parte. El motivo fue que se estaba impulsando la cría del gusano de seda en Michoacán, a cargo de Guénot, y la apertura de la escuela de agricultura se había postergado. Además, Alamán auguraba un mayor progreso del ramo industrial de la pasamanería si se trasladaban dichos talleres al hospicio de la Ciudad de México, debido a que éste contaba con mejor infraestructura y mayor número de aprendices. El traslado se efectuó el 20 de noviembre de 1845, previa firma del contrato celebrado entre Mucio Barquera, en representación del hospicio, y los expresados señores Oudin y Barral.<sup>9</sup>

Si bien es cierto que la toma de decisiones respecto a la presencia de los talleres dentro del hospicio de la ciudad de Puebla o de la

<sup>8</sup> Memoria sobre el estado de la agricultura e industria en el año de 1845, que la dirección general de este ramo presenta al Gobierno Supremo, en el actual de 1846, pp. 183-184.

<sup>9</sup> Idem.

Ciudad de México se hizo en aras de estrechar el vínculo entre pobreza e instrucción, su existencia obedeció a intereses más de corte mercantil y político, hecho que no sólo se anclaba en las prácticas gremiales del antiguo régimen —al concebir discursivamente a los asilados como aprendices—, sino que favoreció a la centralización de los establecimientos de instrucción en la Ciudad de México, al tiempo que se subsanaba el problema educativo que provocó el retraso de la apertura de la Escuela de Agricultura y se interrumpía el incipiente proceso de secularización de la beneficencia.

Por otra parte, el anhelo de acabar con los huérfanos pobres se vio coartado por las autoridades de la Ciudad de México al incorporar, en el grupo de los marginales, a los artesanos empobrecidos. En consecuencia, el propósito de instruir para el trabajo no fue exclusivo para los huérfanos, sino que cobijó a otro sector de pobres y estableció las escuelas para adultos, mismas que operaron en la Ciudad de México durante seis meses, es decir, desde diciembre de 1833 hasta mayo de 1834.<sup>10</sup>

Otro factor que entorpeció la reforma social, en torno a la atención de los pobres en edad de aprendizaje, fue el hecho de que el proyecto de instrucción de primeras letras en el país gozaba de mayor impulso que el fomento de los establecimientos de beneficencia. Estas prioridades interrumpieron la institucionalización de la beneficencia pública en el país, aunque no las innovaciones educativas en su interior, a partir de los años sesenta del siglo XIX.

<sup>10</sup> De acuerdo con las normatividades de estas escuelas, los artesanos aprenderían a leer y escribir, además del dibujo aplicado a las artes y oficios. En la escuela de Belén asistieron 190 artesanos y en la del Hospital de Jesús 386 artesanos y jornaleros. S. Pérez, «Del gremio a la escuela de artes y oficios: la educación de los artesanos de la Ciudad de México en la primera mitad del siglo XIX», p. 392.

EN BUSCA DE UN DERECHO LIBERAL:  
LA ASISTENCIA SOCIAL

En Zacatecas, la interpretación a la solución de la pobreza oscilaba entre los mecanismos de antiguo régimen y la forma republicana: de la caridad a la asistencia social y la instrucción. En mayo de 1856, en la ciudad de Tlaltenango, Zacatecas, el notario público de esa ciudad, Nazario Ibarra, discutió con el cura de la parroquia la pertinencia de establecer una escuela de artes y oficios con los bienes legados por el presbítero Laureano Alegría, que por largo tiempo había estado en ese lugar, aunque tales intenciones transgredieran la aplicación de una parte de las cláusulas del testamento del susodicho benefactor de los pobres a través de obras pías. El hilo conductor de la argumentación de Ibarra consistió en esclarecer las bondades que traía consigo el establecimiento de una escuela de artes y oficios: hacía desaparecer la ociosidad y la miseria de los pueblos, ilustraba la inteligencia, desarrollaba la industria e impulsaba el comercio. Pero no sólo eso, sino que evitaba que el capital se agotara, pues éste se invertía en lugar de ser distribuido.<sup>11</sup> Si bien se ponderó el cumplimiento legal del testamento, este hecho refiere una explicación secular del trabajo y de atención a la pobreza. También es un testimonio de la pervivencia, dada la naturaleza moral del benefactor, de la caridad como mecanismo para acercar a los pobres a los socorros materiales.

En 1861, al calor del espíritu liberal y la secularización de los establecimientos de beneficencia,<sup>12</sup> la entidad zacatecana hacía suyo el

<sup>111</sup> M. Magallanes, *Sin oficio, beneficio ni destino*, pp. 239–240.

<sup>112</sup> «Ley de secularización de los hospitales y establecimientos de beneficencia», marzo de 1861, en Archivo Histórico Municipal de Sombrerete, fondo *Leyes y Decretos* (en adelante AHMS).

problema social respecto a qué hacer con ciertos pobres. En febrero de 1862, la Comisión de Hacienda y la Comisión de Justicia del estado recibieron de la asamblea municipal de Guadalupe un proyecto para fundar una escuela de artes y oficios en el ex convento de aquella villa. Se apoyaban en el marco incipiente de la beneficencia pública, el amparo que debían los gobernantes ofrecer al pueblo a través de las artes, las industrias y los oficios y así procurar la felicidad y el engrandecimiento de los ciudadanos.

El dictamen de las comisiones no sólo fue positivo sino que también elaboraron el primer reglamento que guiaría las actividades educativas y el buen gobierno de la institución. Se determinó que la instrucción de los niños sería por tiempo indefinido. La conclusión se valoraría en términos de la capacidad y la demostración real de los saberes adquiridos y no de la edad del aprendiz, tal como acontecía con los saberes propios de la instrucción de primeras letras. Para su enseñanza, los asilados tendrían a su disposición un conjunto de oficios que se desarrollaban dentro del establecimiento: carrocería, carpintería, telares, de fragua, fundición de metales, sastrería, zapatería y pintura. Se sumó a esa valoración la idea de que la instrucción recibida era un medio para adquirir la subsistencia, de manera honrosa, fuera de la institución.<sup>13</sup> Entre líneas se hacía referencia a la formación del hombre decente: el artesano que se distinguía por la posesión de un oficio, de honor y riqueza, es decir, de un ciudadano.

<sup>113</sup> «Proyecto para la erección de una escuela de artes y oficios», 1862. Archivo Histórico del Estado de Zacatecas, fondo Poder Legislativo, serie Comisión de Hacienda (en adelante AHEZ). En 1861, tras la secularización de la beneficencia, se marca una ruptura en la concepción predominante de la asistencia que se apoyaba en proveer de auxilio material a los individuos o grupos que solicitaran sin distinción de edad, género y condición social. A. Padilla, *op. cit.*, p. 128.

El proyecto del hospicio era ambicioso. Durante el aprendizaje del asilado, su manutención estaría a cargo del establecimiento y únicamente recibiría un jornal formal hasta que la aplicación de su trabajo los hiciera acreedores a él; este jornal quedaría en depósito a fin de que el alumno constase con un auxilio económico para establecerse por su propia cuenta en la ciudad. Tendrían acceso a esta escuela los niños mayores de diez años que contaron con una regular instrucción en lectura, escritura y aritmética, y que fueran enviados por sus padres para que se les capacitara como artesanos. Por último, ingresarían los jóvenes reos de delitos leves para corregir su conducta.<sup>14</sup> La relación gremial proteccionista colonial era asumida por el gobierno, pero ahora encubierta por el derecho a la asistencia social.

Niños, jóvenes y adultos —unos en calidad de pobres—, artesanos, aprendices, vagos y mendigos convivirían en esta escuela en aras de la corrección de la ociosidad, la miseria, el desempleo y las malas costumbres. A pesar de las bondades del proyecto en el que estaba implícito el binomio educación–beneficencia, es decir, asistencia social como derecho ciudadano y mecanismo político para acercar a ese universo de marginados a los patrocinios del Estado liberal, el hospicio representaba el comienzo de las instituciones y ámbitos de control y de ayuda social moderna.

Tanto el proyecto de instrucción de primeras letras como el de enseñanza de un oficio fueron matizándose y sentando las bases para que en 1878 esta institución funcionara con el nombre de «Hospicio de Niños de Zacatecas», así nombrada hasta 1926, año en que cambió de nombre y pasó a ser la Escuela Industrial «Trini-

<sup>14</sup> «Proyecto para la erección de una escuela de artes y oficios», 1862. AHEZ, fondo Poder Legislativo, serie Comisión de Hacienda, caja 30.

dad García de la Cadena». De 1878 a 1926 evolucionaron sus objetivos en materia educativa y el carácter inicial de la beneficencia.<sup>15</sup>

Con todo, en el año de 1868, se amplió la beneficencia pública con el Hospicio de la Bufa. Se anexó a ella una escuela de artes y oficios que comenzó a funcionar con algunos talleres de imprenta, zapatería, hilados y tejidos, con la asistencia de setenta y cuatro aprendices y algunos asilados que vivían en el hospicio. Los niños en edad escolar debían asistir a la escuela de primeras letras del barrio de San Francisco e inmediaciones del lugar, para luego incorporarse a los talleres artesanales.<sup>16</sup> Las subvenciones del establecimiento serían mediante una suscripción mensual voluntaria. Sin embargo, la falta de recursos para su sostenimiento y las deficiencias en la organización incidieron para que el gobierno determinara, en 1878, que este hospicio limitara sus funciones a la atención de los mendigos adultos, por lo tanto los niños pobres en edad de aprendizaje se transfirieron al Hospicio de Guadalupe.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> «Informe administrativo del gobernador constitucional de Zacatecas C. Fernando Rodarte», 1926–1927, en AHMS, fondo Leyes y Decretos. Véase R. Amaro, *Los gremios acostumbrados. Los artesanos de Zacatecas, 1780–1870*; R. Amaro, «Educación, formación y capacitación para el trabajo: la escuela de artes y oficios en Zacatecas porfirista»; H. Ibarra, *El Hospicio de niños de Guadalupe: educación, artes y oficios (1878–1928)*.

<sup>16</sup> S. Vidal, *Bosquejo histórico de Zacatecas*, pp. 19–20.

<sup>17</sup> Melitona Luévano, en calidad de directora del Asilo de Mendigos de la Bufa, registró puntualmente todos los días la entrada y salida de éstos de 1891 a 1894; de igual manera, se localizaba a los parientes de estos mendigos para exigir su cuidado y evitar la mendicidad en las calles y, sobre todo, la sobrepoblación de mendigos del asilo. AHEZ, fondo Ayuntamiento, serie Hospicios, caja 1. En la Ciudad de México, en 1879 se fundó el Asilo de Mendigos por impulso de un grupo letrado de la sociedad, pues consideraban que la sociedad era culpable de que la mendicidad se extendiera peligrosamente, es decir, esta institución emanaba del espíritu filantrópico de este sector. R. Pérez, «Las visiones de juristas y filántropos en el último tercio del siglo XIX en la Ciudad de México».

Con estas instituciones se cubría en parte los objetivos de la nueva política asistencial en Zacatecas, pero el sector de pobres que representaban las niñas, en la década de los sesenta, estaba al margen del goce de los socorros de la beneficencia pública y de la educación que se brindaba al interior de ellas. ¿Desde qué perspectiva educativa se llevó a cabo la enseñanza de las niñas en las instituciones de beneficencia pública?

#### TRANSICIÓN DE LA TUTELA DE LAS MUJERES: DEL HOGAR AL ASILO

No sólo la diferenciación entre la instrucción para las niñas y los niños tanto en el interior de las instituciones de beneficencia como en las escuelas de primeras y segundas letras, ni el ritmo dispar en el crecimiento de los diversos espacios educativos o la tardía atención social a la pobreza de las niñas incidieron en el «atraso» de la educación formal de las mujeres. La prensa, al convertirse en un foro para la educación alternativa o informal de este sector de la población, agudizó el desequilibrio entre las posibilidades educativas formales para los hombres y las mujeres durante la primera mitad del siglo XIX.<sup>18</sup> También desde este foro se otorgó importancia a la condición y educación de un sector de las mujeres: aquéllas de la élite.

En la segunda mitad del siglo XIX, la educación de la mujer, específicamente de grupos marginales y niñas en edad de instrucción primaria, fue impulsada por las autoridades centrales y estatales. Esto se debió a que la instrucción primaria fue entendida como la

<sup>18/</sup> L. Alvarado, *La educación «superior femenina» en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*, pp. 25-77.

base del progreso; en última instancia, la instrucción penetraba a las demás esferas de la vida social. A decir de Joaquín Barreda, la enseñanza sería un medio para transformar los padrones de conducta y efectuar una «modernización»<sup>19</sup> económica y política. Los comportamientos aludidos eran la criminalidad, la ignorancia y la miseria, y en el caso de las mujeres, la prostitución. Así, se aclaraba y se justificaba el papel de la educación: ser un medio moralizador.

Una primera respuesta se obtuvo en las escuelas de artes y oficios para mujeres que, en algunas ocasiones, fueron la base para los asilos. En la Ciudad de México, el proyecto de instrucción técnica escolarizada en las escuelas de artes y oficios poco a poco perdió su carácter filantrópico, convirtiéndose en una institución para capas medias de la población citadina.<sup>20</sup> En 1872, en el Estado de México se creó el Colegio de Asilo para Niñas, que se convirtió veinte años después en Escuela Normal y de Artes y Oficios para Señoritas. De mayor éxito fue la escuela del mismo ramo en San Luis Potosí, que en 1908 registraba en su matrícula 479 alumnas.<sup>21</sup>

En este tenor, y con la experiencia en la asistencia social de la entidad y del país, en diciembre de 1880, en Zacatecas, la jefatura política de Guadalupe solicitó al gobernador Jesús Aréchiga establecer el hospicio para niñas huérfanas de la entidad. Las razones eran dos: se consideró indispensable la educación de este sector de pobres y el Estado estaba obligado a proteger a la clase desvalida del bello sexo.<sup>22</sup>

<sup>19/</sup> L. Galván, «En la construcción de una historia. Educación y educadores durante el Porfiriato», p. 78.

<sup>20/</sup> M. Lourdes, «La escuela de artes y oficios para mujeres. ¿Una opción educativa para sectores marginados de la población?», pp. 113-132.

<sup>21/</sup> M. Bazant, *op. cit.*, p. 122.

<sup>22/</sup> «Recomendaciones para la fundación del Asilo de Niñas», 1880. AHEZ, fondo Ayuntamiento, serie Hospicios, caja 1.

La argumentación de las autoridades municipales encerraba dos verdades: la pobreza dejaba al margen de la instrucción a hombres y mujeres y las políticas de ayuda social habían marginado a las mujeres desde el momento en que se privilegió la inclusión de los hombres. En ese sentido, las autoridades reproducían la desigualdad social de género existente en la sociedad.

De esta manera, para alcanzar el objetivo de la inclusión de las mujeres, el teniente coronel Juan Ignacio Lizalde, jefe político de Guadalupe, dirigió al presidente de la Junta de Beneficencia de la entidad, el gobernador Aréchiga, un breve informe de las actividades que se habían realizado en esa cabecera municipal para recaudar fondos «para apresurar» el establecimiento del asilo. La mesa directiva del Hospicio de Niños había organizado unos conciertos y corridas de toros; sin embargo, consciente de que esos recursos no iban a ser suficientes, exigían al gobernador que incorporara en el presupuesto anual una partida mensual para el sostenimiento de dicha institución y que exhortara a los diputados del Congreso del estado a aprobar ese nuevo rubro sin menoscabo alguno.<sup>23</sup>

Si bien Lizalde no mencionó una cifra, dio a entender que esa partida no iba ser onerosa. Las utilidades que generaban los talleres del propio Hospicio de Niños y la venta de algunas acciones que poseía dicho establecimiento del Ferrocarril zacatecano serían parte de los ingresos que podían canalizarse para la obra material del Asilo de Niñas. De los setenta mil que obtuvo el hospicio de dicha venta, cabía la posibilidad de que se destinara una tercera parte de ese dinero de las acciones —veintitrés mil aproximadamente— o, en su defecto, se encauzara una tercera parte del capital base de las acciones, es decir, entre diez mil u once mil, sin problema alguno para el fin antes men-

<sup>23</sup> *Idem.*

cionado. Tales propuestas no tenían nada de extraño. ¿Acaso no sería el Asilo de Niñas parte del Hospicio de Niños?<sup>24</sup>

Esta petición mantenía implícita una demanda social por un tipo de educación y protección a cierto sector de pobres, donde el derecho a la asistencia social incluía a las niñas. Esto es, la beneficencia de forma inédita se practicaba en condiciones de igualdad jurídica a hombres y mujeres. Se pretendía fortalecer la incipiente política de asistencia social, pero también robustecer la enseñanza en dichas instituciones. La educación cubría la fase oficial, o de instrucción de primeras letras, y la etapa práctica, el aprendizaje de un oficio. Se podía seguir el mismo modelo ya demostrado en la propia trayectoria escolar y productiva del Hospicio de Niños; sin embargo, los laicos reclamaban la intervención del Estado.

Así, en 1881, con motivo de la celebración del 16 de septiembre, el gobernador Jesús Aréchiga puso en función el Asilo de Niñas, inaugurándose una nueva etapa de la política social en torno a los pobres.<sup>25</sup> El gobierno del asilo sería con base en el reglamento del Hospicio de Niños de 1877. En el artículo primero se estipulaban algunos de los objetivos de la institución y características de los beneficiados:

Recoger, amparar, educar e instruir en el arte u oficio, a los niños mayores de cinco años y menores de catorce, que fueran desvalidos, huérfanos de padre y con madre pobre; a los hijos de padres y madres pobres e inutilizados; y a los que sean separados por la autoridad competente del lado de padres viciosos.<sup>26</sup>

<sup>24</sup> *Idem.*

<sup>25</sup> S. Vidal, *op. cit.*, pp. 158–159.

<sup>26</sup> «Reglamento general del Hospicio de Niños de Zacatecas», 1881, pp. 3–4. AHEZ, fondo Jefatura Política, serie Hospicios, caja 1.

En otras palabras, se aquilataba la posición marginal de las niñas por su pobreza y la incapacidad de los padres para fungir como tutores de la educación de sus hijas —tal como acontecía con los niños—. También se expresó los sentidos sublimes de la protección: instruir para el trabajo, provocar la ruptura moral heredada en la familia y asumir la tutela de los menores de edad.

Con base en un nuevo reglamento interno del hospicio de 1881, las niñas del asilo estaban sujetas a las siguientes actividades, horarios y alimentación. Las asiladas se levantaban a las cinco y media de la mañana; inmediatamente limpiaban su dormitorio y aseaban su cuerpo; algunas veces las niñas hacían ciertas rutinas de ejercicio gimnástico. A las siete y media se servía el desayuno, que consistía en una taza de atole de maíz con piloncillo y una torta de pan francés. Concluido éste, pasaban a los salones para recibir la instrucción de primeras letras y permanecían en ellos hasta las doce del día. Entre doce y una de la tarde se llevaba a cabo la comida, compuesta de caldo de verduras, sopa, cocido, frijoles y siete tortillas por niña.<sup>27</sup> El uso y control del tiempo de las asiladas era parte esencial de los principios de la disciplina escolar y la vida colectiva.

Este ritmo y racionalidad se retomaba de nueva cuenta por las tardes. De dos a cinco de la tarde, las niñas tomaban algunas clases y acudían a los talleres; posteriormente de cinco a siete lavaban y planchaban la ropa de uso interno del asilo y elaboraban un registro de las prendas que habían quedado limpias y planchadas. A las siete y media de la noche, las niñas pasaban al comedor a cenar garbanzos guisados, frijoles y cinco tortillas; con base en una programación de la limpieza de los espacios y utensilios colectivos, algunas de las asiladas se ocupaban del aseo de la cocina; las demás niñas

<sup>27</sup> *Idem.*

hacían sus tareas escolares. Mientras dormían, el vigilante del hospicio hacía sus rondines por los pasillos de los dormitorios.<sup>28</sup>

Los dormitorios de las niñas estaban en la planta alta del edificio. Los catres tenían colchón relleno de hojas de maíz o paja, dos sábanas, una almohada de lana, dos cobertores y una colcha eran los accesorios indispensables de las habitaciones. Las prendas de uso diario de las asiladas eran dos vestidos, dos uniformes en buen estado, dos pares de calzado, dos pares de medias y una chalina. Los tres dormitorios para las asiladas tenían capacidad para 96 niñas; en éstos habían sillas, bancos, bacinicas, aparatos con sus liras, dos cuadros de Nuestra Señora de la Silla, del Señor San José y la Sagrada Familia. En la planta alta también se encontraba el cuarto de pensionistas con siete catres, el cuarto de la preceptora, el oratorio. Todos estos espacios se comunicaban con los corredores.<sup>29</sup>

La construcción de la vida cotidiana de las instituciones de beneficencia se guiaba por el concepto de la enseñanza programada, donde la disciplina y el cumplimiento eran disposiciones educativas en la época: instruir en las primeras letras a la par del trabajo que se ejecutaba bajo una ardua vigilancia del comportamiento de los individuos, el uso del tiempo y de los espacios. Las evidentes condiciones de austeridad del establecimiento, el hacinamiento de las asiladas en tres habitaciones, la diferenciación de las condiciones de bienestar entre asiladas y pensionistas y los elementos religiosos refieren una compleja visión e interpretación de la secularización.

La infraestructura de la planta baja del asilo estaba compuesta por un zaguán, la portería, la dirección y varios salones—talleres. Uno de ellos era para las clases de flores, otro era sastrería, uno más

<sup>28</sup> *Idem.*

<sup>29</sup> «Informe de la directora del Asilo de Niñas, 1886–1888», pp. 40–45. AHMS, fondo Impresos, caja 3.

para el taller de medias y otro salón para bordados. En tres salones se impartían las clases de instrucción primaria; había un salón de música. La enfermería, tres sótanos, el cuarto de plancha, el cuarto de criados, el comedor, la cocina, cuatro roperías, el lavamanos, el botiquín y el jardín complementaban el edificio. Los útiles de los salones de clases eran bancas, banquitas, mesas, cómodas, sillas grandes y chicas, pizarrones, pizarras, pizarrines, plumas, lápices, papel de diferentes clases y colores, cortaplumas, pliegos de lijas, botellas con tinta, libros nuevos y usados, reloj, timbres y un variado número de instrumentos para la enseñanza de la geometría y la geografía.<sup>30</sup> Este inventario de 1888 exhibía las posesiones y los recursos del asilo para impartir la instrucción. En términos generales, nada faltaba, nada estaba fuera de su lugar; todo estaba dispuesto para dar continuidad al incipiente proyecto de instruir y moralizar a las niñas pobres.

Con estas instituciones, la asistencia pública en la entidad marcaba su propia trayectoria, incorporando y aplicando al interior de estos establecimientos las reformas educativas centrales. Ahora al binomio educación-beneficencia se sumaba el progreso. Tal trinomio encerraba la lógica educativa y la lógica de la asistencia social para los grupos populares.

#### LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA INTELECTUAL, MORAL Y LABORAL EN EL ASILO

A partir de 1882, con base en las leyes educativas de Joaquín Baranda y Justo Sierra —el principio de la instrucción primaria elemental obligatoria, gratuita y laica— y el resultado de los Congre-

<sup>30/</sup> *Ibidem*, pp. 41-43.

sos de 1882, 1890 y 1910 —llamados Congresos Constituyentes de la Educación—, se buscó la unidad de los sistemas educativos, se nacionalizaron las escuelas lancasterianas y de la beneficencia en 1890, se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905 y, sobre todo, en las comisiones se substituyó el concepto de *instrucción* por el de *educación*. La educación comprendía la cultura de todas las facultades del individuo. El objeto de la educación primaria, pues, era «desarrollar armónicamente la naturaleza del niño, en su triple modo de ser: físico, moral e intelectual».<sup>31</sup>

Todas estas reformas significaron cambios trascendentales en la política educativa y de beneficencia durante el Porfiriato. En Zacatecas, con base en la *Ley de Instrucción Pública* de 1883, se consideraron escuelas públicas de instrucción primaria las sostenidas por fondos del Estado, las escuelas municipales, las escuelas de beneficencia mantenidas por bienes legados y las que hubiesen sido creadas a partir de las Juntas de Enseñanza de 1871.<sup>32</sup> El hospicio y el asilo también se acogieron a esta ley, pero su buen gobierno estaba a cargo de la Junta de Beneficencia.

El proceso de secularización iniciado en la instrucción técnica de las mujeres, acontecido en las primeras escuelas de artes y oficios ubicadas en la Ciudad de México y San Luis Potosí entre 1871 y 1872, se consolidaron en esta etapa, cobijada en el caparazón de la modernización educativa y del nuevo rumbo de la asistencia social, en consecuencia de los establecimientos de beneficencia, particularmente de los hospicios y asilos.<sup>33</sup>

<sup>31/</sup> L. Galván, *op. cit.*, pp. 177-183.

<sup>32/</sup> J. Pedrosa, *op. cit.*, p. 73.

<sup>33/</sup> Para el caso de San Luis, véase V. Hernández, «La fundación de la escuela de artes y oficios para señoritas».

En la entidad, con base en estas reformas, el Plan de Estudios para la instrucción primaria estatal constaba de seis años. La enseñanza de la lectura y la escritura hasta el cuarto año preparaba a los alumnos para la fluidez y la comprensión de obras científicas y escogidas que se leían en quinto y sexto grado; las lecciones de urbanidad y moral se desarrollaban hasta el cuarto año; los contenidos de matemáticas se dividían conforme a los principios de la aritmética y la geometría, pasando por su fase abstracta hasta llegar a la etapa pragmática, cursando aritmética y geometría los seis años de la primaria; las nociones de derecho constitucional estaban presentes desde el tercer año escolar; las precisiones en el análisis de sintaxis y ortografía iniciaban en cuarto año; las clases de dibujo de ornato y lineal y música vocal se tomaban a partir del tercer año; los elementos de geografía y cosmogonía e historia de México únicamente se llevaban en sexto año. Para las niñas, las clases de costura y bordado en blanco, canevá y corte de ropa se tomaban a partir del segundo año. La gimnasia se daba en los seis años y consistía en ejercicios de salón.<sup>34</sup> De este modo, la homogenización educativa buscaba ser un hecho sin desconocer la pluralidad de las instituciones educativas y de los sectores de la población incluidos en escuelas primarias públicas y privadas, los hospicios y los asilos.

En este contexto, en 1888, con motivo del informe de gobernador Jesús Aréchiga, la directora del asilo, la francesa Alice Acland de Grégoire, que había desempeñado el cargo los dos últimos años anteriores, reportó a las autoridades municipales de Guadalupe que todos sus esfuerzos estuvieron encaminados a brindar una educación perfecta a las asiladas, tomando en cuenta dos cosas: la impartición de contenidos escolares y técnicos tomaron como referente

<sup>34</sup> J. Pedrosa, *op. cit.*, p. 73.

su sexo y la posición que más tarde iban a ocupar en la sociedad. Para ella, y por los fundamentos del Reglamento del Asilo avalados por la Junta de Beneficencia y por el gobernador, la educación de las huérfanas pobres estaba vinculada al bienestar moral y social de un pueblo.<sup>35</sup> En otras palabras, la pobreza que padecía este sector de las mujeres por sí misma ya obstaculizaba el progreso de un pueblo, pero la ignorancia de ese grupo se convertía, junto con la pobreza, en una barrera infranqueable para la transformación de los de abajo en la escala social.

Acland apuntaba que la cultura moral e intelectual ocupaba el primer lugar en la educación de la mujer. Por tal motivo, la mujer estaba predestinada a ser esposa y madre de familia, por tal motivo, tenía que recibir esa preparación y adquirir el conocimiento de sus deberes en esos diferentes periodos de su vida social. En consecuencia, en ese sentido su educación tenía que ser más sólida, sobre todo porque un sector de las mujeres —las pobres— se enfrentaba con frecuencia a privaciones económicas y la vida de la mujer en el espacio doméstico era un continuo sacrificio. Poseer un buen «fondo» de religión y de moral era necesario para que influyera en el bienestar para la familia y la sociedad.<sup>36</sup> La directora del asilo dejaba fuera de su interpretación a la educación como bien cultural, el aspecto de la instrucción física; ponderaba la enseñanza moral e intelectual como un proceso acumulativo que únicamente necesitaba ser transferido a las asiladas.

Más allá de esta postura individual de la directora, la concepción conservadora del destino de la mujer y el valor intrínseco del matrimonio y de la familia, ella asegura que las niñas pobres estaban insertas en un espacio cultural que incitaba la transformación

<sup>35</sup> *Ibidem*, pp. 16–17.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 17.

a través de las lecciones de instrucción elemental y superior, con la oportunidad que tenían las asiladas de instruirse mediante las cátedras de música. Ese conocimiento musical cubría dos fines: humanizar los sentimientos de la mujer, a la vez que se convertía en un recurso más para vivir. Existía la posibilidad de que en ese futuro inmediato ofreciera clases particulares de música. Además la clase de flores artificiales, los diferentes tipos de bordados y trabajos de aguja, que habían sido objeto de exámenes y exposiciones, adelantarían con la compra de algunos instrumentos en París, de tal manera que los artefactos que se produjeran iban a crear un fondo regular para el asilo. En esos momentos estaban terminados y disponibles para la venta dos ramos de flores, dos cerros con dos niños y borregos de cera y doce frutas de cera.<sup>37</sup>

La expectativa que se tenía en las clases-taller posiblemente no era infundada. La directora entregaba como parte de ese fondo dos mil pesos. De dicha cantidad extrajo ochocientos para que a los comisionados del Gobierno del Estado, que viajaban a Bélgica, compraran algunos objetos para los talleres. Por otra parte, el taller de costura estaba dotado de una máquina Wheeler y Wilson, una máquina New-home, dos máquinas Davis y una máquina de manezuela, todas con sus implementos; bastidores grandes y chicos, cuatro pares de tijeras, bastantes bolas de hilaza, almohadillas, ganchos de fierro y aguas de malla; además tenían mandadas hacer cinco fundas y siete cojines de lino. El taller de medias contaba con cuatro máquinas, 13 cilindros, 15 pesas, 14 ganchos sostenedores,

<sup>37</sup> La clase de flores se impartía con los siguientes enseres y útiles: una mesa grande, nueve sillas chicas, una piedra de moler colores, dieciocho fierros para flores, ciento veinte moldes para trabajar la cera, catorce cazuelas, seis platos grandes, cinco pares de tijeras, tres brochas, cuatro botes llenos de colores, dos onzas de grenetina, una libra de alambre, una pieza de muselina, una canasta de musgo, dos cuadernos de papel de china verde. *Ibidem*, pp. 18-19.

siete hebillas, 22 carretillas, tres redinas, nueve canastillas, dos paquetes de hilaza de diez libras cada uno y suficientes agujas. La sala de bordados no era la excepción; en ésta había sillas, bastidores, tela de merino azul y cambray, galón de plata, 45 paquetes de hilazas para bordar de doce madejas cada una, listones, 41 madejas de gusanillo grueso y delgado, 129 madejas de seda fina de Argel, varias onzas de seda mexicana, casi cuatro onzas de lentejuelas de oro y plata corrientes y fina, varios carretes de hilo de plata y oro, canutillo de plata común y fina, así como varios carretes de seda blanca.<sup>38</sup>

Estos datos indican que todos los talleres habían rebasado la fase inicial de su establecimiento en septiembre de 1881. A esta fecha se notaban adelantos significativos, como lo era la introducción de maquinaria, la producción para el autoabastecimiento y para un mercado local, que garantizan la creación de un fondo común sólido, tal como acontecía con la producción de los talleres del hospicio.

En el ámbito de la instrucción de primeras letras, los contenidos que se impartían en el asilo estaban en consonancia con las reformas educativas estatales de 1888, comprendidas en las leyes y programas de la Escuela Normal y las escuelas de instrucción primaria. Las maestras tomaron de ambos niveles educativos algunos textos que se enseñaron en el plantel. Esta combinación se explica, en parte, por la intención que tuvo el gobernador Trinidad de la Cadenena en 1877, con motivo de la apertura de la Escuela Normal de Señoritas,<sup>39</sup> de homogenizar la instrucción primaria en el estado para que fuera más viable a todas las mujeres zacatecanas, que desearan continuar sus estudios, ingresar a la Normal. Otra razón, quizá, fue la preocupación de brindar una educación «superior» a las niñas

<sup>38</sup> *Ibidem*, pp. 40-42.

<sup>39</sup> *Colección de decretos y resoluciones expedidas por el Congreso del Estado*, 25 de marzo de 1877-25 de marzo de 1877, Zacatecas, 1878, AHMS, fondo Impresos.

por la posibilidad latente de que algunas no iban a poder acceder al nivel de segundas letras y, en caso de hacerlo, sería únicamente en su etapa técnica, que era la que ofertaba la institución en los talleres.

Del plan de la Escuela Normal se utilizaba el texto de Robertson para el primer año de francés; del segundo año, los libros de moral práctica de Barrau —tanto en español como en francés—; la gramática castellana de la Academia; los textos de Geografía por Michelot y García Cubas; *Cartas sobre la Educación del Bello Sexo por una Señora Americana*, elementos de higiene y teneduría de libros de Bernardino del Raso.<sup>40</sup> De este modo, el proyecto de forjar en las asiladas una cultura intelectual y moral se posibilitaba con estos textos.

En sus horas de clases, las niñas leían los textos que estaban aprobados en el plan de las escuelas de instrucción primaria: los libros de primero, segundo y tercero de Mantilla; los ejemplares de *Cartas sobre la Educación del Bello Sexo por una Señora Americana*; los libros de higiene doméstica; los textos de moral práctica por Barrau y fábulas de José Rosas; los elementos de aritmética por Navea; para la clase de ortología el compendio de José Rosas; la gramática castellana se cubría con los textos de Prudencio Solís y los silabarios de San Miguel.<sup>41</sup>

Se sumaron a este currículo oficial los textos de *Cien lecturas* variadas de Lebrun, los prontuarios de ortografía castellana, los compendios de *Historia de México* por Lainé y Manuel Payno, la *Historia Antigua* por Duruy, la carta sincronológica de la historia

<sup>40/</sup> «Informe de la directora del Asilo de Niñas, 1886–1888», pp. 40–42. AHMS, fondo Impresos, caja 3.

<sup>41/</sup> *Ibidem*, pp. 40–42. José E. Pedrosa, *op. cit.*, pp. 88–90. Para conocer el método de enseñanza de cada una de las ramas conocimiento del currículo escolar nacional, véase M. Bazant, *op. cit.*, pp. 53–76.

universal de T. Zavala, las guías de lenguaje de Odon Fonoll, las colecciones de las cuestiones aritméticas de José Velázquez, el *Tratado de Obligaciones del Hombre* de Juan de Escoiquiz, las *Cartillas del Sistema métrico decimal* de Ruiz Dávila, el libro *Nociones de geografía* de F. Ramírez, la obra de moral y urbanidad de José de Urcullu, el libro de *Elementos de Gramática* de Quirós, el texto *Amigo de los Niños* del Abate Sabatier, la aritmética de Mariano González, el sistema métrico decimal de Ruiz Dávila, el *Compendio de Ortología* de José Rosas, el compendio de moral de Zamacois, el catecismo del padre Ripalda, el *Compendio de Geografía* de García Cubas y de I. Guevara, el *Prontuario de ortografía castellana*, los *Elementos de Geometría* por Paluzie, entre otros.<sup>42</sup> Dentro de la variedad de estos textos, se aprecia que el libro y la revista para niños, como vehículos de la lectura infantil, se identificaban como medios de la cultura escolar debido a que propiciaban la enseñanza y la apropiación de saberes científicos y morales, tanto por su formato como por la intención didáctica y pedagógica.<sup>43</sup>

El asilo poseía aproximadamente 773 libros entre usados y nuevos, de los cuales 191 eran utilizados para la enseñanza de la lecto-escritura (24.7%). Pese a la supresión de la enseñanza moral en 1879 y la falta de un estatus propio en los planes de estudio, ésta continuaba vigente en 1888 en Zacatecas, pues se contaba con 242 libros de moral (31.3 %) —informal, práctica y tradicional—; para aritmética 118 textos (15.3%); 105 libros para gramática (13.6%); para geología 41 ejemplares (5.3); para el idioma francés 21 (2.7%); para enseñar geografía existían 18 libros (2.3%); para religión 18 (2.3%);

<sup>42/</sup> «Informe de la directora del Asilo de Niñas, 1886–1888», pp. 40–42. AHMS, fondo Impresos, caja 3.

<sup>43/</sup> Véase B. Alcubierre, *Ciudadanos del futuro. Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*.

12 textos para historia universal, antigua y de México (1.5%); para higiene doméstica seis (0.8 %) y teneduría de libros uno (0.15%).<sup>44</sup>

De estos datos cuantitativos se desprende que la enseñanza y la lectura infantil se consideraban un acto individual, donde el contenido del libro es capaz de permear la conciencia infantil de manera significativa. La construcción de la conciencia cívica y moral a temprana edad fue motivo de conflicto entre el Estado y la Iglesia y entre las escuelas laicas y las escuelas confesionales. Las escuelas laicas propiciaron la enseñanza de moral práctica en las escuelas públicas subvencionadas por el gobierno, en el entendido de que con estos contenidos escolares se dirigía el entendimiento del niño hacia el conocimiento científico y el sentimiento nacional, erradicándose de esta manera la ignorancia, el fanatismo religioso y la moralidad disipada de los pobres. Las escuelas privadas exigieron a las autoridades el ejercicio de la libertad de enseñanza, es decir, el derecho o potestad que cada padre de familia tenía de elegir el tipo de educación que necesitaba su hijo.<sup>45</sup>

La cultura moral e intelectual que recibían las niñas se complementaba con las clases que se relacionaban con el aprendizaje de la elaboración de flores artificiales, de bordados diferentes y los trabajos de aguja, que ya habían sido motivo de exámenes y exposición un año antes en el asilo, así como compra de instrumental en París y así dar mayor impulso a estas labores y los artefactos que se iban a producir, comenzado a crear un fondo económico regular y propio. No en vano las instituciones de beneficencia eran

<sup>44/</sup> «Informe de la directora del Asilo de Niñas, 1886–1888», pp. 40–42. AHMS, fondo Impresos, caja 3.

<sup>45/</sup> Para conocer las querellas por la educación en Zacatecas, véase M. Magallanes, «Dilemas en la enseñanza de la moral laica en Zacatecas porfirista. Libros y escuela laica versus escuela confesional».

el termómetro por el cual se medía la filantropía y la cultura de los pueblos.<sup>46</sup> Este tipo de formación, la incorporación de la enseñanza de trabajos manuales, también respondía a los planes de estudio de este periodo, que cubría la etapa de capacitación técnica del trabajo de las asiladas.

Por decreto emitido por el gobernador Aréchiga, desde el 9 de octubre de 1891 la instrucción primaria se dividía en elemental y superior; la primera se alcanza con cuatro años escolares y la superior con dos años. Con base en esta ley, se fomentó el establecimiento de escuelas para párvulos. La capital del estado fue la primera en contar con dos escuelas de este tipo, anexas a las Escuelas Normales; una escuela primaria para ambos sexos por cada cuatro mil habitantes y una escuela libre para adultos por cada diez mil habitantes.<sup>47</sup>

Con base en la misma ley existirían escuelas urbanas y rurales; en la escuela urbana se cursarían todas las materias comprendidas en instrucción elemental y superior; en las poblaciones de escasos recursos se daría únicamente la instrucción elemental. En la escuela rural, la instrucción sería elemental y las nociones científicas se encaminarían a la agricultura y las industrias propias de la localidad.<sup>48</sup>

<sup>46/</sup> «Informe de la directora del Asilo de Niñas, 1886–1888», pp. 40–42. AHMS, fondo Impresos, caja 3, pp. 18–20.

<sup>47/</sup> La organización de la escuela pública, a partir de 1891, tuvo una serie de reformas que consolidaron su estatus a nivel estatal y nacional. *Colección de leyes y decretos del H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Zacatecas, comprende las disposiciones legislativas expedidas en el periodo constitucional de 1894–1896, 1897*, pp. 520–592. Biblioteca del Congreso del Estado de Zacatecas (en adelante BCEZ).

<sup>48/</sup> *Idem*.

ALGO MÁS QUE LA INSTRUCCIÓN  
ELEMENTAL Y SUPERIOR

En los periodos constitucionales de 1892–1894 y 1894–1896 se hicieron algunas modificaciones en la *Ley Orgánica de Instrucción Primaria*; aumentaron las partidas presupuestales para mejoras materiales, compra de útiles y mobiliario. Los presupuestos municipales empezaron a cubrir las necesidades de más escuelas; se abrieron nuevos edificios educativos o se realizó la readaptación de edificios, principalmente para escuelas de niñas; se incrementó el sostenimiento de las escuelas rurales y se compraron más útiles para las escuelas urbanas.<sup>49</sup>

En la *Ley Orgánica de Instrucción Primaria del estado*, el programa de instrucción elemental era «moral práctica, lengua nacional, lecciones de cosas, aritmética, nociones prácticas de geometría, escritura (iniciaba en el tercer año), geografía, instrucción cívica, historia, costura para las niñas, dibujo, canto y gimnasia».<sup>50</sup> Los contenidos del programa de la enseñanza superior eran «instrucción cívica, lengua nacional, nociones de ciencias físicas, nociones de economía política (para los niños), nociones de economía doméstica (para las niñas), nociones prácticas de geometría, historia de México, dibujo, música, nociones de ciencias naturales y caligrafía». En las escuelas

<sup>49/</sup> Colección de leyes y decretos del H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Zacatecas, comprende las disposiciones legislativas expedidas en el periodo constitucional de 1892–1894, 1896, pp. 4 y 24; Colección de leyes y decretos del H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Zacatecas, comprende las disposiciones legislativas expedidas en el periodo constitucional de 1894–1896, 1897, pp. 47, 524, 551–552, 574, 616, 667, 668, 674 y 692. BCEZ.

<sup>50/</sup> *Ibidem*, pp. 552–574.

rurales y las establecidas en pequeños centros de población, siguieron el siguiente programa: «moral práctica, lengua nacional, lecciones de cosas, aritmética, instrucción cívica e historia patria, escritura (iniciaba en el tercer año), juegos y ejercicios gimnásticos».<sup>51</sup>

CUADRO 1

Currículo escolar de educación secundaria para el asilo, 1893.

AÑO ESCOLAR	CONTENIDOS
Primero	Lectura superior y ejercicios de recitación, aritmética mercantil, gramática española, dibujo de la estampa y de ornato, música vocal y ejercicios gimnásticos. Práctica en los talleres.
Segundo	Geometría práctica, caligrafía, primer curso de francés, teneduría de libros, dibujo de la estampa y de ornato, música vocal, ejercicios gimnásticos. Práctica de artes y oficios en los talleres.
Tercero	Elementos de física y nociones de mecánica, cosmografía, segundo curso de francés, nociones de historia general, dibujo de ornato. Invenciones industriales y práctica en los talleres. Estudio de instrumentos especiales.
Cuarto	Elementos de química aplicada a la industria y de historia natural, historia patria, primer curso de inglés, dibujo lineal. Economía industrial y práctica en los talleres. Estudio de instrumentos especiales.
Quinto	Medicina, higiene y economía doméstica, nociones de derecho constitucional, segundo curso de inglés, moral, dibujo de máquinas, legislación industrial, estudio de instrumentos especiales y práctica en los talleres.

Fuente: *Ley de Instrucción Secundaria y Profesional*, 1893.  
Benson Latin American Collection.

La escuela de párvulos (dos años escolares) impartía lecciones orales, trabajos manuales, trabajos de jardinería, cuidado de animales

<sup>51/</sup> *Idem*.

domésticos, conversaciones maternas, cultivo del lenguaje, canto y juegos gimnásticos. Para las escuelas de adultos, inscritas en la categoría de instrucción suplementaria, se enseñaba «lengua nacional, instrucción cívica, aritmética y nociones prácticas de geometría, nociones de ciencias físicas y naturales, nociones de historia, nociones de geometría, moral práctica, escritura y dibujo». Y en la instrucción complementaria: «lengua nacional, nociones de ciencias físicas y naturales, nociones de economía política y doméstica, aritmética y nociones de geometría, nociones de historia y dibujo».<sup>52</sup> Se incluía también la instrucción técnica, donde se daban nociones relativas a las industrias propias de la localidad.

Con base en la *Ley de Instrucción Secundaria y Profesional* de 1893, se realizaron reformas importantes para el asilo de niñas. En el artículo 11 se estableció que, además de la instrucción primaria elemental y superior, se cursarían cinco años las materias que aparecen en el cuadro 1.

Para llevar a efecto lo estipulado en la *Ley de Instrucción Secundaria y Profesional*, al menos en la parte práctica, las jóvenes asiladas recibirían instrucción en los talleres de tejidos de medias, confección de trajes, labores en blanco, bordados, fabricación de flores artificiales, confección de sombreros, telegrafía y teneduría de libros; asimismo, la institución se denominaba Asilo de Niñas y Escuela de Artes y Oficios.<sup>53</sup>

Sin tener las evidencias empíricas para sostener que se haya cumplido con el aspecto de la educación teórica, la novedad estribó en que se institucionalizó la instrucción técnica iniciada en

las clases-talleres de 1881. Por lo tanto, oficialmente, el establecimiento ofrecía asilo, educación e instrucción técnica, aspectos que se convertían en el eje rector de la política educativa y de beneficencia para los sectores marginales, como lo eran las niñas pobres y huérfanas. Además, se reformuló y amplió la enseñanza de dos años de educación de segundas letras, tal como estaba estipulado en la *Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal* de 1869, porque el asilo había alcanzado el estatus de Escuelas de Artes y Oficios. Aspectos que en su conjunto manifestaban una modernización en la asistencia social y la educación que se impartía en dichos establecimientos.

Si bien fue tardía la articulación moderna entre beneficencia y educación, con respecto al hospicio de niños de la entidad zacatecana, ambas instituciones se proyectaban como una alternativa educativa integral, que buscaba imbricar en la estructura económica —con mejores posibilidades académicas y prácticas— a uno de los sectores más vulnerables de la sociedad: los niños y las niñas pobres.

En esta nueva fase de la beneficencia y de la educación que se daba en su interior, en el periodo de 1892 a 1896, el asilo de niñas recibió la partida presupuestal de 19,106 pesos para su sostenimiento. La directora Maclovía Sierra justificaba el adelanto de la institución y de la educación intelectual y moral impartida en ella, al considerar que ésta era un medio para que algunas alumnas continuaran sus estudios superiores en instituciones como la Escuela Normal, obteniendo un título que les proporcionara honra y recursos para las necesidades de la vida o, en su defecto, era un instrumento que poseían las alumnas para desempeñar un trabajo fuera del asilo.

Estas bondades eran posibles porque el plantel contaba con una escuela primaria servida por dos profesoras. Una de ellas laboraba en el carácter de directora y la otra fungía como ayudante. Además era una oportunidad para aquellas alumnas que sin haber

<sup>52</sup> *Idem*

<sup>53</sup> *Ley de Instrucción Secundaria y Profesional*, pp. 5–7. Benson Latin American Collection.

cumplido la edad de 17 años que marca la ley como límite para abandonar el establecimiento, concluían su instrucción elemental. Además recalca que se impartían algunas ramas de la instrucción superior como lectura, gramática, historia, inglés, dibujo, pintura, modas, flores artificiales y costura en todas sus ramas. Entonces se entendía que la misión de la mujer no era solamente ser madre de familia sino también estar capacitada para el trabajo industrial y mercantil que demandaba la sociedad zacatecana.<sup>54</sup>

En el periodo de 1900–1904, el gobernador Genaro García informó que el número de asilados en los establecimientos de beneficencia del estado fueron los siguientes:

CUADRO 2  
Alumnos del hospicio y del asilo en Zacatecas, 1900–1904.

AÑO	NIÑAS	%	NIÑOS	%	TOTAL
1900	93	44.5	116	55.5	209
1901	88	37.5	147	62.5	235
1902	79	33	161	67	240
1903	76	22.8	156	67.2	232
1904	78	30	180	70	258
TOTAL	414	35	760	65	1174

Fuente: AHEZ, Genaro García, *Memoria. Administración Pública del Estado de Zacatecas, 1900–1904*.

Los datos anteriores reflejan que el ingreso de los niños al asilo y al hospicio fue a la alza moderada. En el caso de los niños,

<sup>54/</sup> «Informe de la directora del Asilo de Niñas, agosto de 1896», pp. 398–399. AHMS, fondo Impresos.

se incrementó año con año —excepto en 1904—, de tal forma que siempre estuvo por arriba en comparación con las niñas; el ingreso de las niñas se mantuvo a la baja. Este desequilibrio en la asistencia social quizá se explique por la percepción social que se tenía de la función de las mujeres y de los hombres en la sociedad: ellas serían madres que desde el hogar iban a participar en la transformación moral con su descendencia y los hombres iban a incrustarse como artesanos modernos en los procesos de producción local.

La desigualdad cuantitativa se fundamenta posiblemente en cuatro razones de la «cultura de clase y género». Por cultura de clase y de género se entiende la división y el trato desigual que se dio en materia educativa a las mujeres y los hombres desde el periodo colonial hasta el Porfiriato. En este periodo, tanto desde la instrucción informal que se divulgaba en la prensa y la educación formal que se impartía en las escuelas públicas de primeras y segundas letras —como el asilo, el Colegio Teresiano y la Normal de Señoritas—, se enfatizaba que el papel de la mujer era ser esposa y madre de familia.<sup>55</sup> Esta cultura predominaba en la época e influyó en las partidas presupuestales que se designaron para ambos establecimientos: al hospicio se le otorgó la cantidad de 113,845 pesos y al asilo 52,298. La capacidad de asilamiento y la trayectoria de ambas instituciones esclarecen la composición de la matrícula de ingreso a estos planteles.

En términos reales, el hospicio de niños gozaba de una infraestructura y una experiencia educativa de cierta calidad desde 1888, tanto en la escuela de primeras y segundas letras como en los talleres. También tenía una rentabilidad considerable, pues desde agosto de 1886 abrió un Monte de Piedad en Guadalupe con una inversión de

<sup>55/</sup> M. Acosta, «De la instrucción a la educación. La formación de las mujeres en el Porfiriato zacatecano».

11,600 pesos; tenía hipotecadas fincas en la misma villa y cuatro en el mercado, que ascendían a la suma de 2,800 pesos. Además se había invertido en mejoras materiales del edificio y en maquinaria la cantidad de 33,033.51 pesos.<sup>56</sup> Con todo, el hospicio y el asilo dependían de la administración estatal y no alcanzaban su autonomía económica.

Para el periodo de 1904–1908, el gobernador Eduardo Pankhurst daba continuidad a las reformas de los establecimientos de beneficencia. El Hospicio de Niños entregaba a la sociedad, gracias a la educación, hombres con un modo honesto de vivir, con la calidad de obreros entendidos en los oficios que demandaba la sociedad y ofrecía protección a los niños aventajados por su inteligencia para que asistieran a la Normal de Profesores, al Conservatorio Nacional de México o a la Escuela de Agricultura y Veterinaria de la capital del país. Las niñas, por su parte, gracias a su trabajo iban a ser capaces de ayudarse y ayudar a sus familias o, incluso, asistir a la Escuela Normal de Señoritas y obtener el título de profesoras de enseñanza primaria. El producto de los talleres de ambos establecimientos había sido en tres años de 38,923.84 pesos, de cuya suma se tomaron 4908.38 pesos para invertir en maquinaria y 9960.03 pesos en mejoras para los edificios.<sup>57</sup> Cifras por demás considerables, si tenemos en cuenta la partida presupuestal asignada años atrás.

Para 1906 la dirección del hospicio y del asilo recayó en una sola persona. El gobernador Pankhurst designó como director a Francisco Linares y se determinaron las plazas de subdirector y subdirectora en cada establecimiento. Alice Acland de Grégoire se ocupó de nueva

<sup>56/</sup> «Informe del director del asilo, José M. Miranda», 1888. AHMS, fondo Impresos, caja 3.

<sup>57/</sup> *Memoria Administrativa de Gobierno del Estado Libre y Soberano de Zacatecas, periodo 1904–1908 de Eduardo Pankhurst*, pp. 44–47. AHEZ, fondo Reservado, serie Libros y Folletos.

cuenta del asilo. La matrícula de niñas para la enseñanza primaria fue de 81 alumnas; 23 en primer año, 25 en segundo, 17 en tercero y 16 en cuarto. Grupos que eran atendidos por dos profesoras: Clotilde Flores y María de Jesús Vargas. Estas niñas, al terminar su instrucción de primeras letras, ingresaban a la enseñanza superior y a la Escuela de Artes y Oficios marcada por la Ley de 1893, siempre y cuando tuvieran los doce años de edad.<sup>58</sup> La fusión de los dos planteles, la sistematización de la instrucción de primeras letras y el estatus propio que adquirió la Escuela de Artes y Oficios reflejan una etapa nueva de la institución en la que la asistencia social también se transformaba: ahora la escuela era una alternativa educativa para las mujeres que aspiraban a una instrucción de carácter superior; poco a poco se quedaban al margen las mujeres que deseaban aprender una educación manual y práctica con algunas pinceladas de cultura general (la distribución de las alumnas en los talleres está descrita en el cuadro tres).

CUADRO 3  
Relación de talleres y alumnas del asilo, 1908.

TALLER	PROFESORA	ALUMNAS
Teneduría de libros	Concepción García	14
Telegrafía	Antonia López	14
Clases de labores	Macrina Román	13
Música vocal	Miguel Durán	36
Música instrumental	José María Gámez	9
Cocina	Ángela de Fuentes	7

Fuente: AHEZ, Inspección de Hacienda del Estado.

<sup>58/</sup> «Informe del Hospicio de Niños», 1904. AHEZ, Inspección de Hacienda del Estado.

El espíritu reformista de 1906 era general. A partir de ese año las escuelas oficiales se dividían en tres grandes grupos: párvulos, primaria urbana y rural, adultos. Su clase y ubicación determinaban su presupuesto y tipo de educación en completa o limitada. Esta tipificación permitió a las autoridades sostener escuelas de primer orden en la cabecera del estado y en las cabeceras de partido y de municipalidades importantes, de segundo orden en las cabeceras municipales secundarias, y de tercer orden ubicadas en haciendas y congregaciones, las cuales podían ser desde primera hasta quinta clase. Para ese año había en la entidad 361 escuelas, de las cuales tres eran de adultos, siete de párvulos, 129 urbanas y 222 rurales, destinándoles un presupuesto general de 227,927 pesos. Se crearon inspecciones permanentes en los municipios y se agilizó la administración educativa a través de los distritos escolares.<sup>59</sup> Estos datos sugieren las condiciones y la dinámica bajo las cuales se dio la expansión educativa local, aunque este hecho no canceló del todo los altos índices de analfabetismo en la entidad.

#### COMENTARIOS FINALES

Podemos señalar que a pesar de que en Zacatecas durante el Porfiriato fueron significativos los avances en la organización y orientación de cada nivel educativo, particularmente los relacionados con los grupos marginales, no pudo evitarse la diversificación institucional que trajo consigo el proyecto de una educación intelectual,

<sup>59</sup> Para mayor detalle de los presupuestos por partido, tipo de escuela y orden en que estaban inscritas cada uno de los edificios escolares, véase *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas*, tomo xxxvi, enero de 1906, números 3-8, BCEZ.

moral y física, y la pervivencia de la asistencia a los pobres desde los preceptos ilustrados: la caridad y la filantropía. La formación de asociaciones laicas de mujeres de la «clase alta», mediante el trabajo voluntario y al derecho de petición, actuó a favor de la solución de problemas de interés común en pro de transformar a los pobres, en especial, a las mujeres de este sector, ya fueran niñas o adultas. Las señoras del *Purísimo Corazón de María* y el *Sagrado Corazón de María* elaboraron el padrón de familias pobres para llevar la caridad; la asociación femenina el *Ángel del Hogar* instaló talleres para las mujeres trabajadoras pobres; las profesoras distinguidas habilitaron la escuela de adultas para instruir a las «mujeres del pueblo» y el Asilo de Niñas contó con la dirección ideológica de las damas de la clase alta. Todas ellas se apropiaron del discurso romántico de la época en torno al sexo débil y las disertaciones modernas sobre el papel transformador que poseía la mujer en el seno familiar y la sociedad, para convertirse en agentes activos de la sociedad.<sup>60</sup>

En Zacatecas, el Estado no tuvo el monopolio de la asistencia social pese a la creciente secularización y modernización de la sociedad. Compartía esta obligación con las corporaciones femeninas laicas de corte secular y religioso, en el entendido de que la filantropía era una característica distintiva de la humanidad; erradicar la pobreza era parte de la justicia social que emanaba del gobierno liberal. Proteger, educar y moralizar a la infancia significó prevenir los males económicos y sociales en el futuro y, de esta manera, contribuir a un orden social moderno.

Al ubicar al niño como ente de conocimiento, reflexión y móvil político no sólo se reconoció la particularidad de sus capacidades

<sup>60</sup> M. Magallanes, «Asociacionismo católico y laico femenino en Zacatecas. Caridad, filantropía y transformación social de los pobres (1868-1906)».

y necesidades materiales y morales, sino que se afirmó que el desarrollo o degeneración de éstos iniciaba en la niñez y por analogía la sociedad era un entramado de contextos económicos y sociales que determinaban la evolución social de los individuos. En consecuencia, a cada grupo social correspondía un trato diferenciado, que tuviera como fin último el perfeccionamiento de las virtudes técnicas, cívicas y morales. Los principios de la educación nacional —la gratuidad, la obligatoriedad y la laicidad junto con la beneficencia— favorecieron la demanda de la escolaridad en amplios sectores populares e incidieron para que la educación de las niñas obtuviera su estatus propio, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria.

Las reformas educativas que se desarrollaron al interior del Asilo de Niñas —desde 1880, su fundación, hasta 1906— marcaron cambios sustanciales en torno a la percepción de las mujeres pobres, del tipo de instrucción que necesitaban y asistencia social. De 1880 a 1892 la enseñanza que ofertó el Asilo de Niñas estuvo diseñada para provocar la transformación de la sociedad. En ese proyecto, la educación de las mujeres pobres desempeñaba un papel relevante, pues desde el espacio íntimo de la familia ellas potenciaban esos ideales sociales, en la medida en que las asiladas egresaban con un capital social sustentado en nociones de cultura general, ciertos aprendizajes técnicos para elaborar productos de tipo doméstico de fácil comercialización y saberes refinados —como la música y el francés—, bagaje cultural que permitía el ingreso de recursos extraordinarios a la familia y permitía aliviar las penurias económicas.

De 1892 a 1906 el ensanchamiento de la cultura intelectual y moral de las asiladas se realizó con base en una idea de la clase media de la enseñanza: la lectura de libros y revistas infantiles que fomentaban la conciencia cívica y moral que se complementaba con la enseñanza técnica en los talleres altamente industrializados. Las mujeres se percibían como obreras capaces de impulsar el progreso

económico, pero también como profesoras, pues aquellas asiladas que destacaran por sus talentos intelectuales estaban en la posibilidad de ingresar a la Escuela Normal de Señoritas. La presencia de asiladas y pensionadas, la diferenciación entre Asilo de Niñas y Escuela de Artes y Oficios, la institucionalización de la enseñanza técnica en la Escuela de Artes, todo ello había modificado el discurso inicial del liberalismo triunfante. De la necesidad de educar e instruir al pueblo para que adquirieran hábitos de orden y progreso se dio lugar a intereses más pragmáticos: instruir para la incipiente sociedad industrializada, moderna y científica.

Parte de la modernidad educativa se concentró en los establecimientos de educación superior y de segundas letras, como fue el caso del Asilo de Niñas y el Hospicio de Niños, concretamente en las Escuelas de Artes y Oficios que existían al interior de estos planteles de beneficencia. En 1926 estas instituciones aún mantenían abiertas sus puertas para educar y moralizar a algunos niños y niñas zacatecanos, pero desde el paradigma de la industrialización.

#### SIGLAS Y REFERENCIAS

- BLAC / Benson Latin American Collection, Universidad de Texas.
- BN-FR / Biblioteca Nacional, Fondo Reservado.
- AHEZ/ Archivo Histórico del Estado de Zacatecas.
- AHMS / Archivo Histórico Municipal de Sombrerete.
- AHMZ/ Archivo Histórico Municipal de Zacatecas.
- BCEZ / Biblioteca del Congreso del Estado de Zacatecas.
- BEMM / Biblioteca Estatal «Mauricio Magdaleno».

## BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA FRÍAS, Martha, *De la instrucción a la educación. La formación de las mujeres en el Porfiriato zacatecano*, tesis de Maestría en Historia, Área Humanidades, Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2008.
- ALCUBIERRE MOYA, Beatriz, *Ciudadanos del futuro. Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*, México, El Colegio de México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2004.
- ALVARADO, María de Lourdes, *La educación «superior femenina» en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, 2004.
- \_\_\_\_\_, «La escuela de artes y oficios para mujeres. ¿Una opción educativa para sectores marginados de la población?», en María de Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos Zúñiga (coordinadoras), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*, México, Bonilla Artiga Editores, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, 2011, pp. 113–132.
- ALVARADO, María de Lourdes y Rosalina Ríos Zúñiga, «Introducción», en María de Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos Zúñiga (coordinadoras), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*, México, Bonilla Artiga Editores, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, 2011, pp. 11–17.
- AMARO PEÑAFLORES, René, *Los gremios acostumbrados. Los artesanos de Zacatecas, 1780–1870*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas, 2002.
- \_\_\_\_\_, «Educación, formación y capacitación para el trabajo: la escuela de artes y oficios en Zacatecas porfirista», en *Memorias del X Encuentro Internacional de Historia de la Educación*, 2006.
- ARROM, Silvia Mariana, «¿De la caridad a la beneficencia? Las reformas a la asistencia pública desde la perspectiva del Hospicio de Pobres de la Ciudad de México, 1856–1871», en Carlos Illanes y Ariel Rodríguez (compiladores), *Ciudad de México. Instituciones, actores sociales y conflicto político, 1774–1931*, México, El Colegio de Michoacán, Universidad Autónoma Metropolitana, 1996, pp. 21–54.
- BAZANT, Milada, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, El Colegio de México, México, 1993.
- GALVÁN, Luz Elena, «En la construcción de una historia. Educación y educadores durante el Porfiriato», en Lucía Martínez (coordinadora), *Indios, peones, hacendados y maestros. Viejos actores para un México nuevo (1821–1943)*, México, Universidad Pedagógica Nacional, tomo I, 1994, pp. 175–203.
- GONZÁLEZ BARROSO, Antonio Felipe de Jesús, *Disertaciones en torno a la presencia de pobres de origen rural en la ciudad de Puebla entre 1878 y 1889*, tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Puebla, 1998.
- HERNÁNDEZ CRUZ, Varinia, «La fundación de la Escuela de Artes y Oficios para Señoritas», en Oresta López, *La investigación educativa. Lente, espejo y propuesta para la acción*, México, El Colegio de San Luis, Polo Académico de San Luis Potosí, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2009, pp. 255–270.
- HERRERA FRÍAS, María de Lourdes, «Huérfanas, nodrizas y profesoras poblanas a finales del siglo XIX», ponencia presentada en el II Coloquio Internacional de Historia de Mujeres y Género en México, México, 2003.

- IBARRA, Hugo, *El Hospicio de Niños de Guadalupe: educación, artes y oficios (1878–1928)*, Zacatecas, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas, 2009.
- Ley de Instrucción secundaria y profesional*, Tipografía del Hospicio de Guadalupe, Zacatecas, 1893.
- MAGALLANES DELGADO, María del Refugio, *Sin oficio, beneficio ni destino. Los vagos y los pobres en Zacatecas, 1786–1862*, Zacatecas, Gobierno del Estado de Zacatecas, Instituto Zacatecano de Cultura «Ramón López Velarde», Fondo Estatal para la Cultura y las Artes, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2008.
- \_\_\_\_\_, «La enseñanza de la moral práctica en Zacatecas durante el Porfiriato», en memorias del VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, *Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana*, Buenos Aires, 2007.
- \_\_\_\_\_, «Dilemas en la enseñanza de la moral laico en Zacatecas porfirista. Libros y escuela laica versus escuela confesional», en René Amaro Peñaflores y María del Refugio Magallanes Delgado, *Historia de la educación en Zacatecas I: problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX*, Zacatecas, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas, 2010, pp. 103–136.
- \_\_\_\_\_, «Asociacionismo católico y laico femenino en Zacatecas. Caridad, filantropía y transformación social de los pobres (1868–1906)», en Patricia Galeana (coordinadora), *Historia comparada de las mujeres en las Américas*, México, CIALC, C1/AN, UNAM, IPGH, 2012, pp. 132–148.
- \_\_\_\_\_, «La querrela por la libertad de enseñanza en Zacatecas porfirista», en memoria del XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación, *Entre lo global y lo local*, Zacatecas, 2012.
- Memoria sobre el estado de la agricultura e industria en el año de 1845, que la dirección general de este ramo presenta al Gobier-*

- no Supremo, en el actual de 1846*, México, imprenta de José Mariano Lara, 1846.
- PADILLA ARROYO, Antonio, «Del desamparo a la protección. Ideas, instituciones y prácticas de la asistencia social en la Ciudad de México, 1861–1910», en *Cuicuilco*, septiembre–diciembre, volumen 11, número 32, 2004, pp. 121–155.
- PEDROSA, José E., *Memoria sobre instrucción primaria en el estado de Zacatecas, 1887–1888*, Zacatecas, Imprenta del Hospicio, 1889.
- PÉREZ TOLEDO, Sonia, «Del gremio a la escuela de artes y oficios: la educación de los artesanos de la Ciudad de México en la primera mitad del siglo XIX», en *Signos*, año VIII, México, 1994, pp. 383–409.
- PÉREZ BERTRUY, Ramona Isabel, «Las visiones de juristas y filántropos en el último tercio del siglo XIX en la Ciudad de México», en *Fuentes Humanísticas*, año 10, número 19, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1999, pp. 143–161.
- SACRISTÁN, María Cristina, «El pensamiento ilustrado ante los grupos marginados de la Ciudad de México, 1767–1824», en Regina Fernández Franyuti (compiladora), *La Ciudad de México en la primera mitad del siglo XIX*, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México, 1994, pp. 187–249.
- TANCK ESTRADA, Dorothy, *La educación ilustrada 1786–1836*, México, El Colegio de México, 1984.
- VIDAL, Salvador, *Bosquejo histórico de Zacatecas*, Aguascalientes, tomo 4, 1959.

*Problemas y retos para enseñar y  
aprender historia con el libro «Zacatecas.  
Estudio de la entidad donde vivo»*

ISELA GUADALUPE GARCÉS LOERA

INTRODUCCIÓN

**E**n el presente trabajo se hace una revisión al libro escolar de historia *Zacatecas. Estudio de la entidad donde vivo*, dirigido a los alumnos y las alumnas de tercer grado de primaria. Es un texto que tuvo su primera edición en 2011 y que se inscribe en el contexto de las Reformas Integrales de Educación Básica (RIEB). Este ejemplar se entregó a las escuelas de la entidad a partir del ciclo escolar 2011–2012.<sup>1</sup> Este texto sustituyó al libro *Zacatecas. Historia y geografía tercer grado*, editado en 1994. De un primer acercamiento se desprenden tres consideraciones im-

<sup>1/1</sup> Autores del libro de texto *Zacatecas. Entidad donde vivo*: Mariana Terán Fuentes, José Arturo Burciaga, Marco Antonio Flores Zabala, Édgar Hurtado Hernández, entre otros. Los pedagogos, encargados de adaptar las actividades, fueron Brenda Berenice Ochoa Vizcaya, María de Jesús Valdivia Esquivel, René Jara Rodríguez y María de Jesús Valdivia Esquivel.

portantes: en sus unidades temáticas se tocan desde varias aristas la vida de niños, indígenas y mujeres e incluye aspectos culturales y de la cotidianidad en sus tópicos; la explicación histórica está estructurada desde una perspectiva historiografía de *Annales*, que se caracteriza por rescatar las voces de seres olvidados por la historia oficial. El libro aboga por una comprensión histórica alejada del aprendizaje memorístico y repetitivo de fechas o personajes, en la medida en que el discurso histórico se centra en la acción colectiva y se desvía de la tendencia acontecimental que daba prioridad a la narración de las grandes acciones de los héroes.

A decir de los autores, el libro en cuestión tiene como propósito pedagógico el desarrollo de la comprensión histórica del alumno que oscila entre los ocho y nueve años de edad. Pero, ¿en qué medida se evitó el riesgo común de convertir un libro de historia escolar en una versión del pensamiento del historiador en aras de desarrollar el pensamiento histórico?<sup>2</sup> Por otro lado, ¿cómo descubren los historiadores los usos públicos de la historia para este sector de la población y la problemática de su enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo frenar la vieja intención pedagógica donde el niño es un aprendiz del oficio de historiar? ¿Qué hacer con este libro de texto para que el profesor enseñe y obtenga los aprendizajes contemplados en cada bloque temático?

*Zacatecas. Estudio de la entidad donde vivo* es un libro que aspira a que el niño sea crítico «a su nivel» de aquello que acontece en

<sup>2</sup> El aprendizaje de los contenidos históricos se dificulta demasiado si el pensamiento histórico se concibe como una simple reducción de información y se maneja con la misma concepción cronológica y periodización que se aplica en los programas universitarios o en estudios históricos especializados. Con esta perspectiva es evidente que la historia, como asignatura escolar, no apoyará el pensamiento del desarrollo histórico. J. Salazar, *Narrar y aprender historia*, p. 12.

su actualidad, tomando participación en el momento y espacio en el que habita. Intenta que el alumno observe aspectos importantes de la vida habitual de los niños pertenecientes a las épocas analizadas, y lo más significativo es que pugna para que el alumno se mire a sí mismo como resultado de todos los acontecimientos que fueron coyunturales en nuestro estado.

Sin embargo, en el terreno de la práctica escolar, ¿el libro analizado está ayudando a subsanar las graves deficiencias de aprendizaje que muestran los alumnos de primaria en cuanto a la obtención de conocimientos históricos? La hipótesis parte de dicha cuestión e intenta comprobar que esta obra a nivel áulico no ha hecho avances en la adquisición de habilidades geográficas e históricas, porque tiene varios factores antipedagógicos, como son el manejo de conceptos complejos, la integración de una cronología histórica confusa y actividades propuestas en desorden; dichos componentes son relacionados concisamente al «lenguaje» que se utiliza, el cual parece no adaptarse a la edad de los estudiantes.

Para comprobar la hipótesis planteada, analicé el libro bajo los siguientes cuestionamientos: ¿cuál es el manejo conceptual? ¿Qué tipo de tiempo histórico incluye? ¿A cuál escuela historiográfica se inscribe? Asimismo, realicé 57 encuestas en la escuela primaria «Felipe Ángeles Ramírez», del municipio de Guadalupe, Zacatecas, en grupos de tercero y cuarto grado, con la finalidad de medir los avances en el aprendizaje real de los contenidos de historia estatal.

#### ANÁLISIS DE ACTIVIDADES Y CORRIENTE HISTORIOGRÁFICA DEL LIBRO

Los cinco bloques que lo componen van desde la historia prehispánica de Zacatecas hasta el año 2010. Su introducción hace referen-

cia a su objetivo: «que los alumnos, maestros y padres de familia, al estudiar la historia de Zacatecas, obtengan respuestas a sus dudas y sean capaces de plantearse nuevas preguntas que les permitan entender nuestros orígenes». <sup>3</sup> Dicha búsqueda de umbrales se perfila al observar una construcción identitaria a través del tiempo. La finalidad de este planteamiento hace posible vislumbrar que el texto busca en los escolares y familiares seres críticos que formen parte de su contexto social.

Las actividades de los primeros apartados son tareas sencillas: preguntar a los niños en qué región habitan y qué significado tienen. Sin embargo, en seguida se vuelven actividades complejas. Por ejemplo, el bloque 1, titulado «Ubiquemos nuestra entidad», pide que sobre un mapa se enlisten las entidades vecinas del estado, considerando los puntos cardinales. <sup>4</sup>

Es realmente una tarea difícil para los pequeños, pues ellos aún carecen de una base de términos que les permita comprender el planteamiento. Palabras como «entidades», «considerar» y «puntos cardinales» resultan vocablos apartados del lenguaje ordinario de niños que, por primera vez, serán alfabetizados en geografía e historia como asignaturas escolares.

Las subsecuentes tareas propuestas están desfasadas y no hay una unión entre la descripción con lo que a continuación se pide, como en el tema cinco: «Alta Vista y Chalchihuites». Allí se relatan características primordiales de los caxcanes: lugares donde se instalaron, organización política, costumbres y creencias (de las que no se señalan cuáles eran), religión, lengua. La actividad asignada es reflexionar sobre la época en que se estableció cada cultura, re-

<sup>3</sup> R. Rosas, *Zacatecas. Estudio de la entidad donde vivo*, s/p.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 12.

visar el mapa y comentar su ubicación, examinar el clima y dialogar sobre los rasgos culturales que comparten. <sup>5</sup>

No hay un enlace correcto narración-actividad, pues las culturas señaladas no son una presencia contemporánea, es algo que ya no se encuentra vivo en el presente y no tiene conexión con los infantes en su vida diaria. Mejor hubiera sido el reconocimiento de tradiciones, prácticas y creencias de estos pueblos, con la finalidad de hacer de estas costumbres algo vivo, dinámico y presente.

Llevar a cabo ciertas labores requeridas es complicado porque se enlaza directamente al intrincado lenguaje utilizado en la redacción: «Debido a los malos tratos, los caxcanes se rebelaron contra los encomenderos. Los primeros enfrentamientos ocurrieron en Tlaltenango y se extendieron hasta Juchipila, Nochistlán y Jalpa. Más tarde se involucraron grupos indígenas vecinos, como los Zacatecas». <sup>6</sup> La narración concluye haciendo referencia al atrincheramiento de los indígenas en peñascos y su número de muertos. A continuación se solicita realizar un dibujo: «Para comprender los acontecimientos que se narran, elabora un dibujo donde se ilustre el paisaje y los eventos de la guerra de Mixtón». <sup>7</sup>

La narrativa desabrida y ausente de emociones deja a un acontecimiento importante como un suceso anónimo en el que no hubo participación humana. Se considera insuficiente para que un niño de tercer grado logre realizar un dibujo apegado a la narración.

Julia Salazar Sotelo expone la narrativa como un novedoso elemento que puede ayudar positivamente en historia de educación básica y secundaria, pues «da significación a los acontecimientos

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 46.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 64.

<sup>7</sup> *Idem*.

del pasado», esto desde la relatoría de los acontecimientos bajo un uso de palabras sencillas y considerando el nivel de conocimiento en el alumnado. *Zacatecas. Estudio de la entidad donde vivo* olvidó esta fundamental herramienta en las actividades requeridas. Un ejemplo es el ejercicio del bloque III, llamado «El Virreinato e Independencia en mi entidad», donde narra lo siguiente: «Las expediciones del capitán Miguel Caldera tuvieron como propósito principal pacificar a los guachichiles y la colonización de otros territorios con el apoyo de los tlaxcaltecas; así, en 1592, pudo fundarse San Luis Potosí».<sup>8</sup>

De lo anterior se solicita al alumno buscar en la biblioteca *La guerra Chichimeca* de Philip Powell, con el fin de anotar hechos que parezcan interesantes. Así, la narrativa agradable planteada por Salazar Sotelo pudo haber estado plasmada en «Guerra Chichimeca cuento»<sup>9</sup> o «historia de Nochistlan»,<sup>10</sup> ambos contados de manera amena y simple, en lugar de solicitar a un menor llevar a cabo la lectura de un libro especializado como la obra de Powell. Sin duda, explota la consulta en un texto lleno de tecnicismos históricos, que termina por alejarlos aún más de nuestra historia local.

La propuesta de Sotelo se pudo insertar en todas las tareas asignadas, pues existen varios cuentos, historias y novelas placenteras a las que pueden tener acceso los pequeños. Asimismo, la lectura de novelas es una fuente inagotable como recurso didáctico, pues al adaptar fragmentos de obras literarias sobre los periodos que se están narrando, además de alimentar la imaginación, comienza a

<sup>8</sup> R. Rosas, *op. cit.*, p. 67.

<sup>9</sup> P. Carmon, *Guerra Chichimeca cuento*, <http://www.youtube.com/watch?v=QjTnfpM0>. Consulta: 12 de mayo de 2013.

<sup>10</sup> Mingovisión, Nochistlan, Zacatecas, [http://www.youtube.com/?v=D\\_SA2F9N4Q](http://www.youtube.com/?v=D_SA2F9N4Q). Consulta: 12 de mayo de 2013.

involucrar a los alumnos en una actividad que los ayuda a tener una mejor ortografía, incrementa su conocimiento de términos, pueden desarrollar el gusto por esta actividad adquiriendo un importante «capital cultural».

Otra herramienta en el aprendizaje de la historia que no se consideró fueron los medios masivos de comunicación, como el cine y la televisión. De acuerdo con Fernando Savater, a esta última se le ha relegado en los años postrimeros del siglo xx el cuidado de los niños.<sup>11</sup> Dejando a un lado los supuestos efectos negativos que tanto se le han achacado a este medio, la televisión puede utilizarse para aprender historia por medio de programas especializados, cuyos contenidos son accesibles para personas de cualquier edad. De esta manera, se pudo adaptar una tarea a los pequeños en la cual se requiriera visualizar algún programa en específico.

Globalmente, a través del análisis en las actividades, se puede especular que éstas son complejas por los vocablos usados, además de insertar temas de manera forzosa. Muestra que los pedagogos, encargados de realizar el texto, dejaron de lado propuestas innovadoras, tales como las visitas a museos como parte de una nueva didáctica para el aprendizaje histórico. Dicho resultado es quizá el seguimiento de los estándares impuestos por la Secretaría de Educación Pública, a cuyas finalidades deben apegarse los libros de texto gratuitos.<sup>12</sup>

Se continúa con la observación en el contenido para designar la corriente historiográfica. En la obra se denomina a la *cultura de entidad* como aquella que «se compone de cosas materiales: cons-

<sup>11</sup> F. Savater, *El valor de educar*, p. 42.

<sup>12</sup> C. Montes, «Testimonio e imágenes de la función—autor en torno a los avatares del libro de Zacatecas. Historia y geografía. Tercer grado», 1994, p. 70.

trucciones, dibujos, comidas, artesanía y vestimenta. Los objetos no materiales son: costumbres de la vida cotidiana, leyendas, bailes y creencias».<sup>13</sup>

Involucrar el patrimonio intangible es muestra de que este libro se aleja de la historia institucional, las élites, los personajes descolantes, enfocándose en los grupos minoritarios y su historia cultural. Otro dispositivo importante es el abordaje de la tradición oral como mecanismo para transmitir relatos de generación en generación.

Ambos elementos son muestra de la influencia en la corriente historiográfica de *Annales*. Ésta pugna por tomar todo lo que es producido por el ser humano, redefiniendo el concepto de fuentes. De tal forma que los documentos no son los únicos que dan cuenta del pasado, sino también las fotografías, los diarios, los utensilios y las huellas antropológicas, como la cerámica y la artesanía.<sup>14</sup>

Por otra parte, es interesante mencionar que una de las preguntas incluidas en la encuesta cuestiona las nociones que el docente posee acerca de las corrientes historiográficas positivistas y de *Annales*. Los resultados muestran una ausencia de conocimientos en ambas, lo que plantea una noción superficial. Es pertinente realizar estudios de actualización o profesionalización en esta disciplina. Sólo así los profesores estarán más preparados y aportarán una mejor enseñanza a sus alumnos, obteniendo una preparación basada en un conocimiento académico más especializado.

Para cerrar este apartado, según Pratts, no importa a qué tipo de corriente historiográfica pertenezcan los libros de cualquier nivel educativo, los alumnos siguen apreciando esta materia como una ciencia que forzosamente debe ser aprendida repetitivamente.

<sup>13</sup> R. Rosas, *op. cit.*, p. 30.

<sup>14</sup> M. Bloch, *Introducción a la historia*, pp. 152–153.

Todo apunta a que la incorporación de los contenidos datos no positivistas no ha conseguido que los estudiantes, después de acabados sus estudios obligatorios, tengan una idea demasiado diferente que la que tenían los estudiantes en la época en que era obligatorio memorizar nombres de batallas o fechas.<sup>15</sup>

Esta tentación se puede frenar si se intenta diferenciar los usos públicos de la historia. Entre la historia disciplinar y la historia escolar hay una distancia importante. La primera tendrá siempre como receptor a los pares y tendrá como fin generar conocimiento disciplinar; la segunda será concebida como un fragmento de la cultura que se aprenderá en la escuela y, en el mejor de los casos, desarrollará el pensamiento histórico, entendido éste como la habilidad para conocer, comprender y narrar fragmentos del pasado.

#### MANEJO DE CONCEPTOS

A partir del bloque tres, que comienza con el tema «Conquista y colonización de Zacatecas», la redacción de los contenidos cambia, de un lenguaje relativamente sencillo se pasó a la integración de palabras bastante complejas de comprender para los alumnos: «Con el crecimiento de la población se hizo necesario abastecer de alimentos e insumos suficientes para garantizar la subsistencia [...]».<sup>16</sup>

<sup>15</sup> J. Pratts, *Dificultades en la enseñanza de la historia en educación secundaria. Reflexiones ante la situación española*. *Revista de la teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, número 5, Mérida, Universidad de los Andes, 2000, <http://hechohistorico.com.ar/archivos/didactica/traduccion/C3%B3n%20de%20los%20textos%20#205%20del%20eje%203.2do>. Consulta: 10 de noviembre de 2012.

<sup>16</sup> R. Rosas, *op. cit.*, p. 70.

El uso de locuciones es un elemento que complejiza el aprendizaje histórico, ya que los profesores continuamente dan por hecha la posesión del conocimiento en términos empleados; sin embargo, la mayor parte del tiempo no es así. Además, son vocablos que no son frecuentemente utilizados; por ejemplo, la palabra «insumos» quizá no tenga ningún significado para los estudiantes. Es pertinente adecuar esta expresión a alguno de sus sinónimos de uso común, como «materiales». Por otra parte, estas palabras carecen de tres componentes específicos para ser aprendidas históricamente.

Para Joaquim Prats, los conceptos históricos tienen específicamente tres dimensiones primordiales: intensiva, que describe una realidad a profundidad; extensiva, que ofrece diversas caracterizaciones que perduran a lo largo del tiempo, y una temporal, que varía en función del tiempo histórico en el que son concebidas.<sup>17</sup>

Además de la dificultad que conlleva adaptar palabras sencillas para el vocabulario de los niños, otro problema es apropiarse de los vocablos a su temporalidad. Por ejemplo, para observar este rasgo se integró la siguiente pregunta en la encuesta a los grados tercero y cuarto: ¿qué significa para ti «virreinato»? Se plantea de esta forma porque el libro así designa este periodo. Los resultados confirman que en tercer grado el conocimiento de este tema es nulo; en cuarto año únicamente el 17% de los encuestados conocen «de forma superficial» este periodo. Esto es porque relacionan de manera poco significativa acontecimientos y personajes.<sup>18</sup>

Asimismo, en su gran mayoría, los estudiantes de cuarto grado asocian «virreinato» a la existencia de dos reyes, ex reyes, personajes

<sup>17/</sup> J. Prats, *op. cit.*

<sup>18/</sup> Encuestas realizadas a alumnos de tercero y cuarto grado de la escuela «Felipe Ángeles Ramírez», del municipio de Guadalupe, el día 22 de noviembre de 2012.

que mandan, personas ricas. Esto demuestra una unión de palabras a su presente inmediato posiblemente representado por lo que ven en televisión o lo que escuchan en su entorno. Al respecto, Marc Bloch en su obra *Introducción a la historia* plantea que los nombres se otorgan de manera arbitraria, pues en la antigüedad la palabra concedida a un objeto era asignada de acuerdo a su contexto. Al pretender trasladar una designación a nuestro presente ya no existe ninguna correlación que simbolice lo mismo que fue en el pasado.<sup>19</sup>

A partir de este eje, el docente debe intentar manejar conceptos simples que los niños utilicen con frecuencia en su medio y, desde luego, compaginarlos a su temporalidad. El lenguaje que se va a utilizar debe ser reflexionado y, por supuesto, es inherente tomar en cuenta el nivel de conocimientos conceptuales de los escolares, es decir, la edad por la cual están transitando.

#### MANEJO DEL TIEMPO HISTÓRICO

Los alumnos, al posicionarse como individuos sociales, están en un determinado tiempo y espacio. Es de suma importancia comprender conceptos de periodización, entendiendo duraciones de distintos niveles e intensidad. Sólo así sabrán cómo acontecieron los sucesos históricos.<sup>20</sup>

De esta manera, se observa que el libro, en sus bloques iniciales, adapta un buen enfoque del tiempo, ya que pretende que el alumno sea testigo de los cambios que han sido modificados en su ambiente; sin embargo, al avanzar en los temas, la aplicación de

<sup>19/</sup> M. Bloch, *op. cit.*, p. 167.

<sup>20/</sup> L. E. Galván, *La formación de una conciencia histórica*, p. 68.

este elemento se torna confuso debido a que integra en la narración palabras que son completamente extrañas a los niños.

Por ejemplo, en el segundo tema se integran los términos «antes de Cristo» y «después de Cristo». Sin duda alguna estos conceptos —como otros similares: época, década, lustro— deben ser entendidos por los estudiantes para que se posicionen cronológicamente. Realmente un niño de tercer grado de educación básica, cuyo rango de edad va de los ocho a los diez años, ¿es capaz de entender esta referencia? Para conocer la respuesta, la encuesta incluye la pregunta que indica lo siguiente: escribe lo que entiendes por «antes de Cristo» y «después de Cristo». De esta forma, podemos concluir que en tercer año el cero por ciento de los alumnos conoce a lo que se refiere este vocablo.<sup>21</sup>

En contraste con lo anterior, un 82% de los alumnos de cuarto grado sabe que existieron hechos anteriores y posteriores a Cristo, pero al intentar enlazar los sucesos que pertenecen a esta periodización no son capaces de llevarlo a cabo.<sup>22</sup>

En esta misma tónica, al adentrarse a los acontecimientos históricos que se estudian en el tema «Virreinato en la entidad», se compagina una división por siglos. Desde luego es inherente una fragmentación para lograr una mejor comprensión en los eventos del pasado. Sin embargo, «antes de Cristo», «después de Cristo», «siglo», «lustro», «decenio» son términos que los pequeños no entienden. Para comprobar lo anterior, otra de las actividades fue pedir a los alumnos que, en una línea del tiempo, enmarcaran los siglos pertenecientes a la época colonial.

El resultado en tercer grado fue nulo y en cuarto año un 13% realizó de forma correcta la actividad. Se concluye, a partir de lo obte-

<sup>21/</sup> Encuestas, *op. cit.*

<sup>22/</sup> *Idem.*

nido, que el tiempo histórico incorporado a este texto es incorrecto, relacionado directamente al incomprensible lenguaje manejado. Por esta razón, se pugna para que la adopción de divisiones cronológicas se hagan en niveles de primaria más avanzados, ya que los estudiantes de mayor edad poseen un bagaje conceptual más amplio que les ayuda a comprender el tiempo histórico de manera más fácil.

No se pretende que desaparezcan de niveles básicos algunas herramientas didácticas, como las líneas del tiempo, sino que éstas sean sencillas. Asimismo, los estudios realizados en torno al aprendizaje de la historia muestran insuficiencias en relación con la comprensión de rasgos esenciales, como el manejo del tiempo histórico. Éste se liga a la complejidad de los términos utilizados.<sup>23</sup>

Para transformar la novela escolar en novela de aventuras, no existe más secreto que buscar la sencillez, que es claridad luz de la inteligencia. Para hacerse entender hay que olvidarse de términos abstractos, para hacerse escuchar dejar a la historia su interés dramático.<sup>24</sup>

De esta forma, existe la necesidad de comenzar a redactar libros con vocablos que le sean familiares a los niños.

¿REALMENTE EL LIBRO ESTÁ AYUDANDO A  
LOS ALUMNOS A APRENDER HISTORIA?

Otro de los objetivos primordiales que plantea el libro es «forjar una identidad a partir de referentes cercanos al alumno, para ubi-

<sup>23/</sup> J. Salazar, *op. cit.*, p. 98.

<sup>24/</sup> *Ibidem*, p. 84.

carlo espacialmente en su entidad».<sup>25</sup> Con el fin de observar si se cumple dicha finalidad, la encuesta que realicé a los grados tercero y cuarto incluyó un mapa de la República Mexicana y uno de Zacatecas, y así los pequeños señalaran las distintas entidades. El 100% de ambos grados ubicó correctamente su estado; en cuanto a situar su municipio, en tercer grado hubo un 28% y para cuarto grado un 22% que lo hicieron correctamente. Los datos revelan un fenómeno interesante. Al parecer, en vez de haber un progreso en el aprendizaje en torno al espacio geográfico hay una cierta disminución. Se deduce que tal retroceso se debe a que los alumnos no se posicionan cognitivamente aún en la región a la que pertenecen y por ello no son aptos todavía para enlazar los sucesos históricos importantes que acaecieron en ésta.

Asimismo, para observar su progreso en cuanto a la apropiación de conocimientos históricos, cuatro de doce reactivos se relacionan directamente a esta área del conocimiento. En tercer grado el resultado fue de 0% en la totalidad de las preguntas referentes a historia. Esto se puede explicar bajo el argumento de que los pequeños aún no han visto los contenidos que se citan en la encuesta, pero en sus años escolares anteriores sí eran parte de su formación los actos cívicos patrios y las salidas a los espacios culturales de su entorno, actividades que potencialmente generan un campo de conocimientos previos. Con todo, únicamente se tomaron en cuenta los resultados de cuarto grado, pues los alumnos de este nivel ya estudiaron dicho libro.

De esta forma, la pregunta siete cuestiona al alumno sobre sus conocimientos acerca de la Conquista de México y el resultado que

<sup>25/</sup> L. Lima Muñoz et al., *La enseñanza de la historia en la escuela*, Proyecto Clío, número 36, 2010. <<http://clarediri.es>>. Consulta: 25 de noviembre de 2012.

se obtuvo fue del 5%. La pregunta ocho es sobre el Virreinato en México con un 4%. La cuestión nueve fue referente a escribir lo que se entiende por Independencia de México y su porcentaje fue 9%. Por último, la pregunta diez se hace con base en qué conoce el alumno sobre la Batalla de Zacatecas, dando como resultado un 2%.<sup>26</sup>

Los resultados permiten observar un progreso mínimo en la adquisición de saberes históricos. En concreto, los contenidos históricos que se imparten en las escuelas primarias suelen ser incomprendibles para los niños, pues no se adecuan a la forma en que éstos conciben el mundo que los rodea.<sup>27</sup> Dicho universo, según Piaget, está conformado por objetos básicos con los que se convive diariamente; las abstracciones y la ambigüedad quedan fuera de ese lugar, se trata de competencias formadas en la edad adolescente.

Parte de la problemática en torno a los pocos avances que ha aportado a los alumnos *Zacatecas. Estudio de la entidad donde vivo*, se debe a que la mayoría de los profesores no se interesa por facilitar una buena enseñanza de la historia. Para comprobar esta tentativa, se hicieron cinco encuestas a maestros que imparten clases en grupos de tercero y cuarto grado. Uno de los cuestionamientos era el siguiente: ¿qué harían para mejorar el libro *Zacatecas. Estudio de la entidad donde vivo*?

Nada, me parece bien, además que se supone que detrás de cualquier propuesta deberá haber una investigación y yo no tengo tiempo para investigar algo que le corresponde a otro créame que tengo mucho trabajo. Entre atender a 39 alumnos de 8 a 16 horas por tiempo completo, diplomados de

<sup>26/</sup> Encuestas, *op. cit.*

<sup>27/</sup> J. Salazar, *op. cit.*, p. 103.

reforma (RIEB) y proyectos para carrera magisterial, llenar encuestas ¿cuál tiempo? [...]»<sup>28</sup>

Este tipo de respuesta, las faltas de ortografía, la mala redacción, así como la nula percepción de las corrientes historiográficas positivistas y de *Annales*, nos hace reflexionar acerca de quiénes están a cargo de la educación de los niños. Al mismo tiempo, nos deja ver la poca preocupación e interés que ellos tienen para desarrollar la historia como una disciplina básica.

Comprobamos que esta situación, frente al conocimiento histórico y su enseñanza, frena un mejor impacto del libro, ya que se toma como una herramienta total sin echar mano de otros instrumentos didácticos, y no llevan a cabo una revisión crítica a profundidad de los contenidos de la obra. «El profesor de primaria pocas veces o nunca revisa los libros de texto y la planeación semanal es mecánica, porque enseñar historia es una más de las materias escolares».<sup>29</sup>

La preparación académica no únicamente en la historia, sino en otras asignaturas, proporciona docentes profesionales mejor preparados y más eficaces, pues su presencia durante clase interviene crucialmente en el rendimiento escolar del alumnado. Si el docente es incompetente, seguramente sus alumnos también lo serán.<sup>30</sup>

<sup>28</sup> Encuestas realizadas a profesores de tercero y cuarto grado de la escuela primaria «Felipe Ángeles Ramírez», del municipio de Guadalupe, el día 22 de noviembre de 2012.

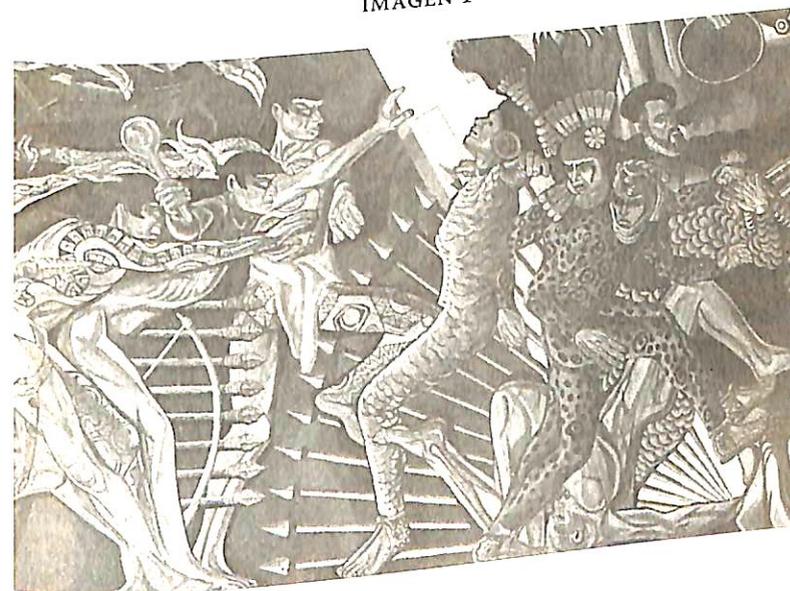
<sup>29</sup> M. Magallanes, «Ver, estar y percibir la enseñanza de la historia escolar en Zacatecas», p. 132.

<sup>30</sup> G. Guevara, «Políticas para mejorar la calidad», p. 11.

## ILUSTRACIONES, UNA FORMA PARA LA APROPIACIÓN EN EL APRENDIZAJE

Imágenes coherentes deben acompañar a los planteamientos textuales con el objetivo de una comprensión lectora e histórica. En este sentido, Manuel Felguérez, Pedro Coronel y Emilio Carrasco, artistas inscritos en corrientes contemporáneas abstractas y figurativas, ilustran algunos bloques de *Zacatecas. Estudio de la entidad donde vivo*. Si la intención de los autores era ofrecer cápsulas culturales mediante la iconografía de dichas obras pictóricas, ésta fue fallida. Estas ilustraciones corrieron la misma suerte que la narrativa empleada: fue ineficaz. Si a la narrativa confusa la acompaña una iconografía compleja, el resultado pedagógico no puede ser el reforzamiento del contenido histórico que se lee.

IMAGEN 1



Fuente: R. Jasso, *op. cit.*, p. 48.

En esta edad, los alumnos reconocen patrones definidos: una casa, un árbol, un gato. Tal vez aquí la subjetividad artística juega un rol importante, pero imágenes precisadas son significativas en procesos de asimilación, sobre todo para aquéllos que aprenden visualmente. A los pequeños les gusta observar dibujos simples.

Todo el libro presenta retratos compaginados que no actúan como coadyuvantes en procesos de apropiación conceptual, pues éstos son acompañados con textos poco claros. Un ejemplo es una fotografía perteneciente al bloque cuatro que muestra teléfonos antiguos y cuya descripción parte de la frase: «Aparatos telegráficos y telefónicos».<sup>31</sup> Desde la perspectiva del especialista, ambos vocablos tienen implícita la idea de cambio, pero para los niños estos términos no forman parte de su lenguaje infantil.

Las dificultades para alcanzar los aprendizajes esperados se agudizan cuando los autores dejaron de lado que «la imagen debe estar acompañada de un texto lo más claro posible, que remita adecuadamente a lo que se quiere decir con ella».<sup>32</sup>

Esta problemática es una constante cuando se introduce la ilustración mariana de veneración local, con la intención de que el niño realice varias actividades, las cuales inician con la observación de la imagen y da paso a una interpretación iconográfica de los componentes de tal ilustración. ¿Qué clase de alumno tenían en mente los autores del libro cuando propusieron tales actividades? El alumno epistémico que potencialmente puede llevar a cabo esos ejercicios no se localiza en una escuela primaria. Quizá, y con mucha suerte, se encuentre en nivel medio superior o nivel superior.

<sup>31/</sup> R. Rosas, *op. cit.*, p. 110.

<sup>32/</sup> M. Valdez, «Los medios masivos de comunicación, su empleo como recursos didácticos para la historia», p. 146.

Entonces, bajo esta tónica pedagógica, el escolar de tercer grado no puede aprender historia de la entidad donde vive.

«Preladita» no es una palabra a la cual los menores puedan asociar con la imagen de la Virgen dentro de una festividad y, sobre todo, con un referente de la cultura popular o una vivencia histórica del presente que remite al pasado. De igual manera, la instrucción que induce al niño a que observe el busto no propicia el acomodo del aprendizaje. *Busto* es un término polisémico. Entonces, qué significados construir, cómo construir el significado histórico si la ambigüedad permea la narración del libro.

IMAGEN 2



Fuente: R. Jasso, *op. cit.*, p. 82.

IMAGEN 3



Fuente: R. Jasso, *op. cit.*, p. 100.

En general, estos ejercicios resultan extraños a los menores y no logran establecer un enlace entre la iconografía con lo descrito. Aunado a lo anterior, cabe mencionar que muchas de las fotografías incluidas en el libro tienen mala definición, enfoque y perspectiva.

En la imagen no se perciben muchas figuras. A pesar de ello, se pide al alumno lo siguiente: «Observa la imagen de la plaza pública de Nochistlán, escribe una lista de todo lo que puede observarse. Ahora réunete con un compañero y, de acuerdo a lo que han aprendido del Virreinato, traten de diferenciar en la lista que escribieron los elementos que son herencias del Virreinato de los que no lo son».<sup>33</sup> Esta tarea resulta un tanto absurda pues únicamente se

<sup>33</sup> R. Rosas, *op. cit.*, p. 82.

distingue con nitidez una arboleda que, dicho sea de paso, no es una característica del periodo virreinal.

Estos ejemplos sostienen un error común del profesional de la historia: la adaptación de un constructo mental disciplinar para una forzosa «adaptación» escolar. Esa adaptación fotográfica e iconográfica obedeció al intento de exaltar los rasgos zacatecanos identitarios, pero el objetivo no se cumple. La narrativa y el soporte iconográfico nunca tuvieron como centro al escolar de tercer grado de primaria.

IMAGEN 4



Fuente: R. Jasso, *op. cit.*, p. 82.

### CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados proyectados en encuestas y entrevistas, se concluye que el lenguaje escrito es un elemento primordial como comunicación eficaz entre autor-lector para que se pueda dar un proceso de recepción, acomodo, asimilación, apropiación y cons-

trucción de conocimiento. Suele pasar que en el contenido de un texto escolar de cualquier asignatura, seleccionado por las autoridades de la SEP y producido por especialistas, ponderan las razones políticas e ideológicas que los llevaron a realizar un libro para cada entidad federativa, con el mismo diseño en aras de dar respuesta a la RIEB, en lugar de priorizar el aprendizaje de un sujeto epistémico real, las bases del conocimiento previo que posea el alumno y la didáctica que han generado las nuevas propuestas de la enseñanza y aprendizaje de la historia y las ciencias sociales.

Si el referente de la asignatura de la historia local es el marco historiográfico, la periodización y la conceptualización acostumbrada, entonces la novedad del conocimiento histórico escolar que ofrece la escuela de *Annales* se diluye poco a poco, no únicamente por la complejidad de la narrativa y la iconografía empleada, sino por la necesidad de no diferenciar los usos públicos de la historia y no tener claro el porqué enseñar historia local en un mundo globalizado.

Por otra parte, en el tercer grado de primaria los estudiantes están aún aprendiendo a leer y escribir. En el mejor de los casos, están transitando del conocimiento del medio tiempo y el espacio social abordado en primer y segundo año. Por ello, todo libro de historia escolar debe conocer y retomar las propuestas pedagógicas y didácticas recientes para articular los bloques de contenidos y dirigir la mirada al aprendizaje transversal. Esto con la finalidad de que el escolar de tercer año aprenda historia a la manera de una narración de cuentos, tal como recomienda Salazar Sotelo. Contar la historia bajo parámetros familiares los acercará un poco más a la comprensión del conocimiento, al desarrollo del pensamiento histórico acuñado desde la psicopedagogía y a un nivel de conciencia histórica trazado por la sociología.

Sobra decir que el análisis de las encuestas apenas mostraron factores propios de la cultura escolar, pero se pueden ampliar mu-

cho más si se introducen análisis más finos de la etnografía educativa. Asimismo, también lo haría un estudio al cuestionar cómo es que se afecta el contenido y los discursos textuales en cada cambio gubernamental, pues las modificaciones no pugnan por hacer reformas sustanciales, sino que se apegan solamente a una disertación ideológica y política en turno.<sup>34</sup> Inclusive el acercamiento entre los autores del libro con investigadores locales del campo historiográfico de la enseñanza y aprendizaje de la historia enriquecería una futura edición de dicho texto de la historia local.

Se tiene la siguiente certeza: en este acercamiento al libro de texto *Zacatecas. Estudio de la entidad donde vivo*, según los datos que arrojaron las encuestas, los alumnos que ya lo tuvieron en sus manos no entrarán a otro estadio cognitivo, procedimental, actitudinal y valoral en torno a la historia local. Se han despertado más dudas que lo respondido hasta ahora, pero lo interesante es el nacimiento de cuestionamientos que abran nuevas propuestas para intentar sufragar la problemática que afecta el aprendizaje de la historia.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BLOCH, Marc, *Introducción a la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006.
- GUEVARA, Gilberto, «Políticas para mejorar la calidad», en *Dossier educativo*, México, número 125, octubre, 2005, pp. 11–18.
- GALVÁN LAFARGA, Luz Elena (coordinadora), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, Academia Mexicana de la Historia, 2006.

<sup>34</sup> C. Montes, *op. cit.*, p. 72.

- GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ, Norma y Ángel Román Gutiérrez (coordinadores), *Historia de la educación y difusión de la historia de Zacatecas*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2011.
- MAGALLANES DELGADO, María del Refugio, «Ver, estar y percibir la enseñanza de la historia escolar en Zacatecas», en Antonio González Barroso y María del Refugio Magallanes Delgado, *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2011, pp. 115–145.
- ROSAS JASSO, Rocío (coordinadora), *Zacatecas. Estudio de la entidad donde vivo*, México, Secretaría de Educación Pública, 2011.
- SALAZAR SOTELO, Julia, *Narrar y aprender historia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Pedagógica Nacional, 2006.
- SAVATER, Fernando, *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 1997.

#### FUENTES DE INTERNET

- PRATS, Joaquín, *Dificultades en la enseñanza de la historia en educación secundaria. Reflexiones ante la situación española*, Revista de la teoría y didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de los Andes, Mérida, número 5, 2000, <<http://hechohistorico.com.ar/archivos/didactica/traducci%C3%B3n%20de%20%los%20textos%204%20#205%20del%eje%203.2do>>. Consulta: 10 de noviembre de 2012.
- LIMA MUÑIZ, Laura, *La enseñanza de la historia en la escuela*, Proyecto Clío, número 36, 2010, <<http://clarediri.es>>. Consulta: 25 de noviembre de 2012.
- CARMON GUERRA, Pedro, *Chichimeca cuento*, <<http://www.youtube.com/watch?v=MZSQjTnfpM0>>. Consulta: 12 de mayo de 2013.

- Mingovisión, Nochistlan, Zacatecas, <[http://www.youtube.com/watch?v=D\\_SA2F9N4fQ](http://www.youtube.com/watch?v=D_SA2F9N4fQ)>. Consulta: 12 de mayo de 2013.

#### ENCUESTAS

- Encuestas realizadas a alumnos de tercero y cuarto grado de la escuela primaria «Felipe Ángeles Ramírez» del municipio de Guadalupe, el día 22 de noviembre de 2012.
- Encuestas realizadas a profesores de tercero y cuarto grado de la escuela primaria «Felipe Ángeles Ramírez» del municipio de Guadalupe, el día 22 de noviembre de 2012.

## *Semblanzas curriculares*

I SELA GUADALUPE GARCÉS LOERA

Licenciada en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas; alumna de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos con orientación al Aprendizaje de la Historia de la Unidad de Docencia Superior de la misma institución. Ponente en el VI Congreso Nacional de Posgrados en Educación (2013) y en el IV Foro de Intercambio Interinstitucional de Experiencias de Posgrado en Educación (2013). Fue coautora en la gestión del proyecto universitario «Interactuar». Ha publicado los artículos «Políticas educativas para la formación docente» (2013) y «La apatía y el fracaso escolar en la educación media superior» (2013). Cuenta con cursos y diplomados enfocados a las artes, los idiomas, la literatura y la enseñanza de la historia.

NORMA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ

Es licenciada en Historia y maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Especialista en Estudios

de Género por El Colegio de México y doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de investigación son historia de las mujeres e historia de la educación. Ha ganado en dos ocasiones el primer lugar del Concurso de Historia Regional «Roberto Ramos Dávila». También ha participado como ponente en diversos congresos nacionales e internacionales. El 8 de marzo de 2011 fue distinguida, por el Gobierno del Estado de Zacatecas, con el reconocimiento «Mujeres que abrieron camino» por su trayectoria académica. Cuenta con Perfil Promep desde 2008 y es integrante del Cuerpo Académico en Consolidación «Enseñanza y difusión de la Historia», en la línea de Generación y Aplicación del Conocimiento «Historia de la educación». Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Somehide); la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH); la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos (Renalhica), así como del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Actualmente es docente-investigadora en la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos y en la Licenciatura en Historia, ambos de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Su último libro se tituló *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato* (2013).

#### MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO

Es doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y docente investigadora en la misma institución de la Unidad Académica de Docencia Superior. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel I, y al Registro de Evaluadores Nacionales de Conacyt. Autora de *Teoría y metodología en la enseñanza de la historia. Problemas de la educación básica*

*en Zacatecas* (2011), *Sin oficio, beneficio ni destino. Los vagos y los pobres en Zacatecas, 1786–1862* (2008); *Bandolerismo, poder y administración de la justicia en Zacatecas, 1867–1872* (2007). Coordinadora y coautora de *Historia de la Educación en Zacatecas 1. Problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX* (2010). Autora de varios artículos en torno a los temas siguientes: la historia social de la educación de los siglos XIX y XX, los procesos formativos de las mujeres, la profesionalización del magisterio y el asociacionismo de los profesores en Zacatecas, las tensiones entre la Iglesia y el Estado por la escuela y enseñanza laica y confesional de los siglos XIX y XX, la revisión de los problemas y los retos de la formación inicial y posgrado del magisterio en el campo de la Historia.

#### MARCO ANTONIO VALDEZ MORALES

Licenciado en historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha participado como ponente en distintos congresos y foros. Se han publicado tres de sus trabajos: «Aspectos sociales en torno a la solicitud. Un comisario del Santo Oficio», en Miguel Ferro (editor), *El heraldo de navidad 2012*, Gobierno del Estado de Querétaro; «Los medios de comunicación, su empleo como recursos didácticos para la historia», en Norma Gutiérrez Hernández y Ángel Román Gutiérrez (coordinadores), *Historia de la Educación y Difusión de la Historia de Zacatecas*, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2012; «El Convento de Guadalupe, sus espacios y sus usos», en Limonar Soto Salazar (coordinador), *Memoria del circuito de conferencias «Nuestra Identidad a Través de la Historia y el Patrimonio Cultural»*, INAH, Conaculta, Instituto Zacatecano de Cultura «Ramón López Velarde», 2012. Es pasante de la Maestría en Docencia y Humanidades, con la especialidad de Enseñanza

de la Historia, por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Se desempeña actualmente como docente en la Universidad Autónoma de Durango, Campus Zacatecas.

## *Tabla de contenido*

*Agradecimientos*

*/7/*

*Prólogo*

*Martín Escobedo Delgado*

*/9/*

*Saber histórico, nacionalismo y educación  
en México (siglos XIX–XXI)*

*Marco Antonio Valdez Morales*

*/21/*

*La enseñanza de las buenas costumbres y la cultura política.  
El teatro en Zacatecas (1829–1842)*

*Isela Guadalupe Garcés Loera*

*/55/*

*La educación republicana en Zacatecas, 1862–1912.*

*Escuela pública laica y la escuela católica:*

*visiones, acciones y conflictos.*

María del Refugio Magallanes Delgado

/75/

*Beatriz González Ortega Ferniza, destacada profesora zacatecana  
de finales del siglo XIX y XX: una historia en construcción*

Norma Gutiérrez Hernández

/119/

*La inclusión de los marginados en la educación.*

*El Asilo de Niñas de Zacatecas porfirista*

María del Refugio Magallanes Delgado

/151/

*Problemas y retos para enseñar y aprender historia con el libro de  
texto «Zacatecas. Estudio de la entidad donde vivo»*

Isela Guadalupe Garcés Loera

/195/

*Semblanzas curriculares*

/221/



*Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas.*

*Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX-XXI), cuya  
coordinación estuvo a cargo de María del Refugio*

*Magallanes Delgado y Norma Gutiérrez*

*Hernández, se terminó de imprimir*

*en el mes de diciembre del año*

*2013. Su tiraje consta de*

*un millar de ejemplares*

*más los sobrantes*

*para reposición.*

Producción editorial en turno: [editorial@pictographia.com](mailto:editorial@pictographia.com)  
[www.pictographia.com](http://www.pictographia.com)



**PIFI**

PROGRAMA INTEGRAL DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL  
Por la mejora y el aseguramiento de la calidad de la educación superior



La historia de la educación en Zacatecas muestra hoy en día nuevos rostros y recientes fortalezas. Fundamentalmente, a historiadoras que con un trabajo sostenido y de innegable calidad han traducido su preocupación académica en sendos trabajos investigativos materializados en libros. Norma Gutiérrez Hernández y María del Refugio Magallanes Delgado son estas dos investigadoras que, nucleadas en la Universidad Autónoma de Zacatecas, vienen pisando fuerte en el ámbito multirreferido. Sus trabajos —algunos de ellos galardonados— han contribuido a comprender más y mejor el pasado educativo de la entidad, además de suscitar nuevos debates historiográficos y de motivar a otros historiadores a caminar con ellas en el hermoso y prometedor camino de la historia de la educación local.

MARTÍN ESCOBEDO DELGADO

