

¿Qué es lo nuevo o novedoso que aún se puede decir sobre la historia de la educación en la escena regional en México y, en particular, en Aguascalientes y Zacatecas? ¿Qué tipo de procesos socio-educativos aún no se han abordado y existen vacíos historiográficos que requieren ser analizados y explicados? ¿Qué problemáticas teóricas, metodológicas, epistemológicas y empíricas prevalecen en la historia de la educación regional y es posible estudiarlas a partir de un conjunto de trabajos como los que se presentan en Avatares de la educación pública en Aguascalientes y Zacatecas, siglos XIX al XXI? Las respuestas a tales cuestiones las tienen los lectores (estudiantes, público en general) y analistas educativos, quienes con sus comentarios, observaciones y críticas plantean la posibilidad de validez y legitimidad de un producto colectivo que generosamente ofrecemos en este libro manufacturado desde nuestros «lugares sociales», desde nuestras regiones. Dos regiones cercanas e históricas, Aguascalientes y Zacatecas, que trabajan en el campo de la historia de la educación desde hace ya algún tiempo, con temas socioeducativos en forma articulada mediante seminarios y coloquios, cursos y colaboración-cooperación de programas académicos de la UAA y la UAZ que han sido reconocidos por el CONAHCYT.



Judith Alejandra Rivas Hernández
René Amaro Peñaflores
Salvador Camacho Sandoval

AVATARES DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA
EN AGUASCALIENTES Y ZACATECAS SIGLOS XIX-XXI

AVATARES DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN AGUASCALIENTES Y ZACATECAS SIGLOS XIX-XXI

Judith Alejandra Rivas Hernández
René Amaro Peñaflores
Salvador Camacho Sandoval
(coordinadores)



MMXXIV
taberna libraria editores
tle

AVATARES DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA
EN AGUASCALIENTES Y ZACATECAS SIGLOS XIX-XXI

DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO MODERNO
A LA POLÉMICA DE LOS LIBROS DE TEXTO Y LAS LUCHAS NORMALISTAS

Grupo de Investigación: Historia de la educación en México, enfoques y perspectivas regionales, siglos XIX al XXI. Doctorado en Estudios Contemporáneos: política, territorio y sociedad. Universidad Autónoma de Zacatecas. Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes. Universidad Pedagógica Nacional Unidad Zacatecas y Unidad Aguascalientes. Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho».

ZACATECAS, ZAC., SEPTIEMBRE DE 2024

Primera edición 2024

Esta obra fue dictaminada por el proceso de doble ciego.

*Avatares de la educación pública en Aguascalientes y Zacatecas
siglos XIX-XXI*

DR © Judith Alejandra Rivas Hernández
DR © René Amaro Peñaflores
DR © Salvador Camacho Sandoval
 Coordinadores
DR © José Reyes García Esquivel (fotografías)
DR © Taberna Librería Editores
 Fernando Villalpando 206
 Col. Centro, 98000 Zacatecas, Zacatecas

Edición y diseño: Juan José Macías

Corrección de estilo: Sara Margarita Esparza R.

ISBN: 978-607-26557-5-1

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización de las titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por la ley, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Impreso y hecho en México

AVATARES DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA
EN AGUASCALIENTES Y ZACATECAS
SIGLOS XIX-XXI
DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO MODERNO
A LA POLÉMICA DE LOS LIBROS DE TEXTO Y LAS LUCHAS NORMALISTAS

JUDITH ALEJANDRA RIVAS HERNÁNDEZ
RENÉ AMARO PEÑAFLORES
SALVADOR CAMACHO SANDOVAL
COORDINADORES



TABERNA LIBRERÍA EDITORES

INTRODUCCIÓN. CONTINUIDADES Y RUPTURAS EDUCATIVAS EN LA REGIÓN DE AGUASCALIENTES Y ZACATECAS, SIGLOS XIX AL XXI	9
René Amaro Peñaflores	
LEGISLACIÓN E INSTRUCCIÓN PÚBLICA PARA MUJERES. INICIOS DEL PERFIL PROFESIONAL DE LAS PRECEPTORAS, ZACATECAS, 1812-1877	17
José Luis Acevedo Hurtado	
DE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA A LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA COMO JUSTICIA SOCIAL EN ZACATECAS, 1831-1880	43
René Amaro Peñaflores	
LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AGUASCALIENTES: SUS ORÍGENES EN EL SIGLO XIX	69
Aurora Terán Fuentes	
FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL: LA JUNTA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN AGUASCALIENTES (1860-1868)	101
Sara Sofía Calvario Ruiz	
Luciano Ramírez Hurtado	
EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE JOSÉ E. PEDROSA: EDUCACIÓN LIBERAL Y PEDAGOGÍA MODERNA EN ZACATECAS A FINALES DEL SIGLO XIX	125
Judith Alejandra Rivas Hernández	
IMPULSORAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN ZACATECAS	151
Martina Alvarado Sánchez	
DEL PORFIRIATO A LA POSREVOLUCIÓN: CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN EL LICEO DE NIÑAS Y LA ESCUELA NORMAL DE PROFESORAS EN AGUASCALIENTES, 1878-1927	173
Laura Olvera Trejo	
Salvador Camacho Sandoval	

EL ARCHIVO DEL INSTITUTO DE CIENCIAS EN AGUASCALIENTES (1867-1973)	
HISTORIA Y DOCUMENTOS PARA CONFORMAR UN CATÁLOGO	199
Marcela López Arellano	
MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES DE LAS ESCUELAS NORMALES RURALES	
EN MÉXICO (1960-2018). UNA REVISIÓN CRÍTICA DE LA LITERATURA	227
Mayela Legaspi Lozano	
LIBROS DE TEXTO GRATUITO COMO ARIETE EN LA LUCHA POR EL PODER EN MÉXICO	267
Salvador Camacho Sandoval	

INTRODUCCIÓN

CONTINUIDADES Y RUPTURAS EDUCATIVAS
EN LA REGIÓN DE AGUASCALIENTES Y ZACATECAS,
SIGLOS XIX AL XXI

RENÉ AMARO PEÑAFLORES

¿Qué es lo nuevo o novedoso que aún se puede decir sobre la historia de la educación en la escena regional en México y, en particular, en Aguascalientes y Zacatecas? ¿Qué tipo de procesos socio-educativos aún no se han abordado y existen vacíos historiográficos que requieren ser analizados y explicados? ¿Qué problemáticas teóricas, metodológicas, epistemológicas y empíricas prevalecen en la historia de la educación regional y es posible estudiarlas a partir de un conjunto de trabajos como los que se presentan en *Avatares de la educación pública en Aguascalientes y Zacatecas, siglos XIX al XXI*? Las respuestas a tales cuestiones las tienen los lectores (estudiantes, público en general) y analistas educativos, quienes con sus comentarios, observaciones y críticas plantean la posibilidad de validez y legitimidad de un producto colectivo que generosamente ofrecemos en este libro manufacturado desde nuestros «lugares sociales»,¹ desde nuestras regiones. Dos regiones cercanas e históricas, Aguascalientes y Zacatecas, que trabajan en el campo de la historia de la educación desde hace ya algún tiempo, con temas socioeducativos en forma articulada mediante seminarios y coloquios, cursos y colaboración-cooperación de programas académicos de la UAA y la UAZ que han sido reconocidos por el CONAHCYT.

Cabe señalar que los autores que desarrollaron los trabajos que contiene el

1 Michel de Certeau (1993) sostiene que la operación histórica o historiográfica se refiere a la combinación de un *lugar social* en donde se desarrollan determinadas prácticas «científicas» y de una escritura. Entonces, la escritura histórica o historiográfica se construye en función de una institución (lugar social) cuya organización obedece a reglas propias que operan y legitiman el producto historiográfico: toda investigación historiográfica está determinada por el lugar en que se produce, con arreglo a presiones, ligada a privilegios, enraizada a un sistema de referencias y normas preestablecidas (De Certeau, 1993, pp. 69-81).

libro, lo hicieron como integrantes y como invitados del Grupo de Investigación: «Historia de la educación en México, enfoques y perspectivas regionales, siglos XIX al XXI» (Documento base, 2019–2023), lo cual representa un esfuerzo colectivo e interinstitucional que se desarrolla desde el año 2019 con el objetivo de consolidar un espacio activo de reflexión y análisis en el ámbito de la educación, la pedagogía y la historia. Debemos decir que ha sido fructífera la experiencia regional, pues se ha logrado constituir una sociabilidad formal² de apoyo, de intercambio y de ayuda mutua entre sus integrantes clave³ al margen de los cuerpos académicos y otras instancias de investigación también importantes. El resultado es, en efecto, este libro que abarca un tiempo largo, una temporalidad estructural, con sus coyunturas y tiempos cortos (Braudel, 1979), cuyos textos son desde principios del siglo XIX (legislación educativa) y culminan en el siglo XXI (luchas normalistas y libros de texto). Es cierto, con tópicos educativos diversos, con sus continuidades y rupturas, con fuentes novedosas (archivos, reglamentos, memorias, estadísticas) y metodologías interdisciplinarias sugerentes,⁴ que van desde la historia, la pedagogía, la sociología y la psicología (emociones).

Consideramos importante este segundo producto del grupo de investigación que, en efecto, aborda temas educativos diversos, pero cuyo eje analítico se sitúa en los procesos de institucionalización de una educación pública, gratuita, libre, obligatoria, laica y moderna, en lo elemental y superior; en estos procesos la formación de las mujeres es un punto destacado por su empeño y determinación de ellas por prepararse y profesionalizarse (Escuelas de primeras letras, Liceos, Normales) en el ámbito escolar desde el siglo XIX. El primer producto estuvo relacionado con la secularización y la laicidad educativa⁵ y con él se logró dar cuenta de la proble-

mática que revistió la cuestión álgida de la laicización educativa, los conflictos y dilemas planteados sobre todo en la educación sexual en el grado básico, aun en nuestros días. Ahora los análisis tienen que ver con los reglamentos educativos, con los proyectos escolares gubernativos decimonónicos, con los procesos formativos de profesionalización, principalmente de las mujeres preceptoras-maestras, con el pensamiento pedagógico liberal y de corte moderno (Tata Pachito, De la Rosa, Lares, Trinidad García y Pedrosa, Torres Bodet), allí donde subyacen y se reproducen los principios de secularización y laicización. De la educación superior (Institutos, Liceos, Archivos) a las escuelas normales y sus luchas; y, finalmente, de la polémica histórica de los contenidos de los libros de texto. Tales son los temas y problemas abordados en los diez textos que constituyen este libro.

José Luis Acevedo aborda el origen del perfil profesional de las profesoras en Zacatecas durante el periodo de 1812 a 1877. Señala que Norma Gutiérrez (2013) hace el más amplio y completo estudio sobre la educación femenina en Zacatecas. Sostiene el autor que ella reconstruyó una parte importante del desarrollo profesional de las preceptoras, justo cuando aún no se contaba con una escuela normal que uniformara y formalizara su preparación. Si bien la legislación poco consideró a las mujeres, no obstante, la sociedad, en los hechos, exigía de ellas «instrucción, civismo, moralidad» y que supieran hacer «labores propias de su sexo». Por ello, se parte de la idea de que la experiencia de las preceptoras dio origen a un perfil profesional que poco a poco configuró la identidad de un grupo de mujeres, aún sin una institución que las formara profesionalmente. En este sentido, el objetivo del trabajo del autor es describir cómo los hombres con las leyes respectivas fueron delineando el perfil de las mujeres que se dedicaban a la enseñanza y cómo las mujeres fueron asumiendo en los hechos un rol que les permitió ser parte del entramado social y parte del gobierno, al asumir un empleo que era retribuido por las asambleas municipales, los ayuntamientos y, luego, por el gobierno del estado.

El análisis de René Amaro parte del Proyecto Quintana (1814) que estableció que la enseñanza sería pública, gratuita, uniforme y libre, y que dicha enseñanza estaría bajo el cuidado y control de las diputaciones provinciales y de los ayuntamientos. El autor plantea que el objetivo de su trabajo es explicar y dar cuenta de las características y de los aspectos peculiares de los proyectos educativos sustentados en el pensamiento liberal y puestos en marcha, ya en la parte nacional, por personajes como Francisco García Salinas, «Tata Pachito», Luis de la Rosa Oteiza y Trinidad García de la Cadena. Dichos actores liberales, como gobernadores o

2 Según M. Agulhon (1994) una sociabilidad alude a sistemas de relaciones sociales que aglutinan a los individuos o les reúnen en grupos (asociaciones formales e informales), por esa aptitud natural a organizarse entre ellos, en forma numerosa o en forma coactiva. Véase también Navajas, 2008, p. 117.

3 Integrantes clave como Salvador Camacho Sandoval, Marcela López Arellano, de la UAA; Aurora Terán Fuentes, de la UPN Aguascalientes; Judith Alejandra Rivas Hernández y José Luis Acevedo Hurtado, de la UPN Zacatecas; Martina Alvarado Sánchez, de la BENMC; y René Amaro Peñaflores de la UAZ.

4 B. Lepetit (1992) define la interdisciplinariedad como una forma que asumen las relaciones recíprocas entre prácticas científicas especializadas. Es decir, como «un proceso controlado de préstamos recíprocos entre las diferentes ciencias del hombre, préstamos de conceptos, de problemáticas y de métodos, para generar ciertas lecturas renovadas de la realidad social» (Lepetit, 1992, pp. 25 y 33).

5 El libro *Secularización y laicización de la educación pública en Aguascalientes y Zacatecas* es un texto colectivo en donde se abordan, como principal eje de análisis, la educación secularizada y laica, como un esfuerzo por recuperar el potencial explicativo que define la modernidad, allí donde el sujeto se convierte en agente del proceso de separación de lo público y privado legitimando un régimen político sustentado en la laicidad, como espacio social de convivencia plural (Magallanes, Rangel, Camacho y Amaro, coords., 2022).

durante su desempeño como diputados locales u otros cargos políticos, operaron como agentes sociales hegemónicos, utilizando a la instrucción-educación como su bandera del cambio y de mejoría social (justicia social).

Por su parte, Aurora Terán Fuentes da cuenta de dos instituciones de nivel superior que funcionaron en el siglo XIX en Aguascalientes: el Instituto Científico y Literario para la enseñanza de varones y el Liceo de Niñas para la formación de jovencitas. La primera institución es el antecedente de la actual Universidad Autónoma de Aguascalientes y la segunda corresponde a la Escuela Normal de Aguascalientes, ambas dentro de la órbita de la denominada instrucción secundaria. Además, los establecimientos se insertan en la dinámica liberal decimonónica, vinculada con la creación de proyectos en la esfera educativa para garantizar y fortalecer la instrucción pública dentro del proceso de secularización y laicización escolar. Por ende, el Instituto y el Liceo simbolizaron iniciativas de gobierno de gran envergadura para la elite local, por considerarse como las dos únicas escuelas de nivel superior creadas por sujetos ilustrados para insertarse y fortalecer la esfera pública. La autora señala que el objetivo de su trabajo consiste en documentar y construir el origen de la educación superior en Aguascalientes, tomando como base el marco normativo que, en el siglo XIX, sentó las bases de la instrucción pública ante la necesidad de formar buenos ciudadanos.

Sara Sofía Calvario y Luciano Ramírez, con el propósito de aportar en forma relevante a la historiografía educativa y regional, analizan la Junta de Instrucción Pública en Aguascalientes durante el siglo XIX. Encuentran en el proceso de análisis una relación estrecha con la Escuela de Agricultura de Aguascalientes y desarrollan la importancia que tuvo dicha institución para impulsar y formar a hombres de la entidad con una educación superior que requería el desarrollo económico local; por esta razón la recaudación de dinero y recursos materiales para su sostenimiento fue fundamental. Las preocupaciones de los liberales marcaron el comienzo de un proceso significativo para transferir el control y uniformidad de la educación al gobierno del estado. Tener el control sobre la educación se consideraba el único medio para asegurar un sistema educativo progresista, basado en la ciencia, que permitiera instruir a las jóvenes generaciones en sintonía con los principios del nuevo Estado Mexicano.

El trabajo de Judith Alejandra Rivas tiene por objetivo dilucidar, desde la historia social global e interdisciplinaria, las nociones de la educación liberal y ver hasta qué punto se concretaron las realidades escolares para construir una visión pedagógica

de lo que, en ese entonces, tanto por Pedrosa y los hermanos Santini, consideraban una práctica educativa moderna que operó en Zacatecas en la última década del siglo XIX. La autora señala que dicha práctica rindió frutos en el avance de la educación «a gatas y pasos forzados» por las coyunturas históricas de desestabilidad política la época, pero un ejemplo lo fue Pedrosa, maestro zacatecano que dejó huella para posteridad por sus ideas pedagógicas y sus nociones de instrucción, educación y pedagogía. La pedagogía tiene una relación intrínseca con la filosofía, la educación y la instrucción. Entonces, la pedagogía, que tiene sus orígenes en Grecia antigua, se relacionaba directamente con la palabra escuela y misma que implica instrucción y educación. Si bien es cierto que podemos rescatar desde el legado de Pedrosa algunas ideas, partimos de que la educación liberal en México se caracterizó por las reformas seculares y la laicidad en los procesos educativos. En suma, el profesor Pedrosa da cuenta de los avatares laborales, escolares y de los procesos que permitieron ir configurando una educación moderna en Zacatecas a finales del siglo XIX.

Martina Alvarado Sánchez nos habla del hombre y de la mujer desde la perspectiva de la biografía; nos dice que es un reto cultivarla porque la interpretación de las emociones y los sentimientos del sujeto, el tejido de la historia de su vida con los roles que desempeña y los distintos contextos, son un entramado difícil. No obstante, ella recupera los antecedentes históricos del «ser educadora» y el rol de estas mujeres intelectuales y su influencia, empoderadas y pioneras, en la consolidación de la formación de profesoras de niños pequeños y en la fórmula de la transición párvulos-kirdengarten-jardines de niños, hoy denominada educación preescolar. En este proceso destacan Dolores Vega Anza y María Guadalupe Vega de Luévano, quienes al igual que otras educadoras de la época, fueron fundamentales para la institucionalización de la formación de profesoras durante los años cuarenta del siglo XX. El trabajo cierra con reflexiones que posibilitan nuevas preguntas para seguir pensando en futuras investigaciones con la finalidad de vislumbrar a más mujeres y destacar su trascendencia en la transformación educativa, particularmente en su desempeño profesional. Y de esta forma, lograr la comprensión acerca de los cambios, continuidades y rupturas que tiene la profesión de educadora.

Laura Olvera Trejo y Salvador Camacho Sandoval analizan la creación y los cambios importantes en una escuela secundaria para mujeres en Aguascalientes, que inició como Liceo de Niñas en 1878 y se transformó en Escuela Normal de Profesoras. Los autores parten del reconocimiento de que dicha institución para mujeres formó parte de un fenómeno socioeducativo ocurrido en todo México y

en otros países de América Latina, sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX, y que, a la vez, tenía relación con la formación y consolidación de los estados-nación en el contexto de un proceso de modernización económica. Como parte de una historia nacional, esta institución educativa vivió los efectos de la Revolución Mexicana (1910-1920) y los cambios que impulsaron los gobiernos posrevolucionarios. Se analizan los cambios y las continuidades de la institución antes y después del periodo revolucionario, enfocado a la evolución de la plantilla docente, el mapa curricular del establecimiento y oportunidades de egreso y las reformas educativas y sociales marcadas por la normativa de la época. Hubo un origen común: la creación de escuelas formadoras de profesoras, de liceos y escuelas secundarias, particularmente para los grupos sociales económicamente pudientes. Empero, a pesar de estos planteamientos y acciones a favor de crear un nuevo y moderno sistema educativo, los resultados fueron magros, pues las condiciones políticas y económicas no lo favorecían. A mediados del siglo XIX, apenas iniciaba un cambio relevante en materia educativa, pues se extendió el servicio educativo a más grupos de la sociedad e incluía mayor participación de las mujeres. En este proceso de expansión fue necesario formar a quienes debían responsabilizarse de la enseñanza de las y los niños, para lo cual se crearon escuelas para maestros y maestras. De manera especial, los liceos de niñas tuvieron el propósito de dar una formación «femenina» una vez que terminaban su primaria y, en muchos casos, formarlas para la docencia.

Marcela López Arellano sostiene que «el principal anclaje con lo real es el documento», es así que mediante los archivos se conforman la historia y la memoria de cada sociedad y cultura. Nos dice que en el siglo XIX y producto de la secularización de la vida social, los archivos asumieron un carácter de públicos, «mucho por el positivismo historiográfico y por la necesidad de contar con fuentes oficiales para escribir la historia». El archivo se constituyó en un lugar físico para el resguardo de documentos y en un «espacio metafórico para custodiar el poder político y la palabra escrita». A partir de lo anterior se advierte la importancia del resguardo de los documentos de las instituciones, entre éstas las de educación. Con base en estos planteamientos la autora se propuso el análisis, la interpretación y la explicación del papel del archivo de la UAA, «con el fin de escribir la historia desde la verdad». La verdad histórica que contienen esos papeles y documentos que transcurrieron desde los albores del Instituto de Ciencias hasta su transformación en UAA. Escudriñar la historia del archivo como fuente para el conocimiento y como proceso de desarrollo histórico, a la par de los cambios que surgieron en el funcionamiento

del Instituto, conceptualizando el archivo como objeto mismo de su historia, es de suma importancia. Por último, la autora se propuso aspectos clave de acuerdo con los documentos que conforman el Fondo del Instituto de Ciencias, desde los cuales será posible estructurar su catálogo. Es decir, armar un índice para configurar un instrumento de consulta para investigadores e investigadoras cuyos temas de trabajo tengan un sustento empírico y que permita ampliar el panorama del conocimiento sobre el Instituto y, por supuesto, de la historia educativa local, estatal y nacional.

Mayela Legaspi Lozano hace una revisión de la participación de los normalistas, estudiantes, padres de familia, profesores, indígenas, campesinos y miembros de las comunidades aledañas a los planteles, en sus luchas por preservar sus escuelas y sus derechos. Emergen las estrategias de protesta y las demandas de los estudiantes que dan origen a las movilizaciones estudiantiles, con las respectivas formas contestarias que implementa el Estado, caracterizadas por la extrema violencia hacia el estudiantado y sus simpatizantes. La revisión escuela por escuela, a fin de dar a conocer los sucesos ocurridos en cada una de ellas, explicita cómo se daba el mantenimiento de la filiación, las demandas de los estudiantes y sus estrategias de protesta, así como las respuestas represivas gubernamentales, puesto que las primeras no se pueden explicar sin las acciones de las segundas y, finalmente, se contextualiza en función de las emociones diversas. Las emociones explican la solidaridad de los estudiantes normalistas rurales en el movimiento estudiantil del 68. Entonces, acciones, emociones y resistencia para demandar la libertad de sus líderes tras su aprehensión y la solución a los problemas agrarios. Así, las luchas normalistas rurales que analiza la autora en forma global le permiten dar cuenta de la riqueza de las luchas normalistas rurales en el México contemporáneo: de las trincheras escolares, de las fortalezas organizativas, con la FECSM al frente, y de sus debilidades. Lo cierto es que, a pesar de la violencia recibida por los estudiantes en todos los sentidos, incluyendo la desaparición forzada como en el caso de Ayotzinapa, las escuelas normales rurales se mantienen y continúan enarbolado su modelo formativo en México.

Salvador Camacho Sandoval, un especialista sobre libros de texto gratuitos, nos presenta un análisis sobre el lugar que tienen éstos como un instrumento de la lucha reciente por el poder. El caso particular es el conflicto que se originó en 2023 con la elaboración de los libros de texto gratuitos que publicó la SEP como parte de las actividades centrales de la «Nueva Escuela Mexicana». Lo que aquí se narra es la inconformidad y protesta de dirigentes políticos de oposición a la decisión del gobierno federal de entregar libros de texto a los niños mexicanos en el país, lo que

significó una resistencia como parte de una disputa mayor que tiene que ver con la lucha política y los distintos proyectos de nación. Dicha resistencia en torno a los libros de texto gratuitos en nuestro país tiene una historia amplia que es pertinente rescatar para comprender el actual escenario acerca de la creación y distribución, de nuevos libros para educación básica editados por el Estado. La historia de la educación permite explicar el proceso de movilización política de ciertos grupos sociales que rechazan la política pública oficial en materia de educación. Así, lo escolar aparece como una arena social en la que interactúan actores individuales y colectivos para hacer arreglos que respondan a sus intereses e ideologías. En suma, en este trabajo se observa la problemática que provocaron los nuevos los libros de texto en el país a partir de la consulta de diversas fuentes, entre ellas las digitales. El texto del autor es una muestra de historia del presente que en términos metodológicos resulta muy útil para develar las intenciones ideológicas y de otro tipo que se esconden en torno o al seno de la lucha por el poder en México.

REFERENCIAS

- Agulhon, M. (1994), *Historia vagabunda. Etnología y política en la Francia contemporánea*, México, Instituto Mora.
- Braudel, F. (1979), *La larga duración en La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza.
- De Certeau, Michel (1993), «La operación historiográfica», en *La escritura de la Historia*, México, UIA, pp. 69-81.
- Documento base constitutivo del Grupo de Investigación: «Historia de la educación en México, enfoques y perspectivas regionales, siglos XIX al XXI», 2019-2023.
- Lepetit, Bernard (1992), «Propuestas para un ejercicio limitado de la interdisciplina», en *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 26, pp. 25-33.
- Magallanes Delgado, María del Refugio, Rangel Bernal, Laura, Camacho Sandoval, Salvador y Amaro Peñaflares, René (coords.) (2022), *Secularización y laicización de la educación pública en Aguascalientes y Zacatecas. Educación sexual, institutos científicos y mujeres, siglos XIX y XX*, México, UAA, UAZ, IZC.
- Navajas, María José (2008), «Los trabajadores y la movilización política de 1909-1910. un acercamiento a la sociabilidad popular», en *TZINTZUN, Revista de Estudios Históricos*, núm. 47, enero-junio, pp. 115-160.

LEGISLACIÓN E INSTRUCCIÓN PÚBLICA PARA MUJERES INICIOS DEL PERFIL PROFESIONAL DE LAS PRECEPTORAS ZACATECAS, 1812-1877

JOSÉ LUIS ACEVEDO HURTADO
Universidad Pedagógica Nacional-Zacatecas

INTRODUCCIÓN

En el libro *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el porfiriato*, Norma Gutiérrez (2013) abordó la educación pública femenina en Zacatecas, la educación particular para niñas y jóvenes, la formación profesional para mujeres en la Normal y la presencia inicial de las éstas en el Instituto de Ciencias. Sin duda que el profesorado, como lo señaló la autora, fue «la opción educativa profesional por excelencia», en este tema dedicó un apartado a los antecedentes de la normal de señoritas. Estos antecedentes son los que forman el cuerpo del presente ensayo sobre los orígenes del perfil profesional de las profesoras en Zacatecas durante el periodo de 1812 a 1877.

Gutiérrez señaló, con base en Elías Amador, que el primer intento por establecer la enseñanza normal para varones en Zacatecas fue en 1825. Enseguida, con base en Salvador Vidal, anotó que el plan de estudios de 1831, con el carácter obligatorio de la instrucción pública, «creó otra escuela Normal», que tuvo que cerrar debido a la invasión a Zacatecas por parte de Antonio López de Santa Anna en 1835.

Luego, la doctora Gutiérrez, con base en José Pedrosa, anotó que se reabrió en 1840, pero cerró por la invasión norteamericana y que, en 1856, volvió a reabrir y a cerrar por la Guerra de Reforma (Gutiérrez, 2013, pp. 285-286). Uno de los especialistas de este periodo, Leonel Contreras, sólo señaló que había varias mujeres «ignorantes», sin ninguna preparación, que se dedicaban a enseñar las primeras letras y la costura a las niñas (2005, pp. 336-341/421-422).

Norma Gutiérrez (2013) señala que se estableció un curso normal para el preceptorado en el Instituto Literario en 1863, pero que al siguiente año cerró debido

a la ocupación de Zacatecas por la fuerza del Segundo Imperio. En efecto, para 1874, se hablaba de una escuela normal para varones anexa al Instituto. Fue hasta 1875, cuando el congreso local decretó el establecimiento de dos normales. «Pese a ello, sólo se fundó la normal de varones [en 1876]» (Gutiérrez, 2013, p. 287). Pero, todo esto era sólo para hombres, entonces ¿qué pasaba con las mujeres dedicadas a la enseñanza elemental? La autora señaló que hasta 1877, «se estableció un curso normal en la escuela número 1 de niñas de la ciudad, para las alumnas más adelantadas y las profesoras que no tuvieran título». Al parecer el profesor Rómulo de la Rosa fue el primer director de este curso, aunque quien atendía a las niñas era la profesora Ambrosia Zacarías. En agosto de ese año, se autorizó una parte del edificio de la Fábrica de Tabacos para establecer la Escuela de Enseñanza Superior de Niñas y se decretó un nuevo plan de estudios (Gutiérrez, 2013, pp. 288-291).

Sin duda que este estudio de Norma Gutiérrez fue el más amplio y completo que le abonó a la historiografía de la educación femenina en Zacatecas. Sin embargo, aún quedan preguntas por resolver: ¿cuál era el perfil de las mujeres que se dedicaban a la primera enseñanza durante gran parte de años de la vida independiente?, ¿cuáles fueron los principales proyectos educativos en Zacatecas y qué proponían sobre el perfil de las preceptoras?, ¿por qué era importante un curso normal ante la carencia de una institución formadora de profesoras?, ¿cómo influyó la pedagogía como parte del currículum en la formación de las profesoras, después de la ley de 1868?, ¿cómo se amplió la cobertura de las primeras letras en localidades rurales a través del decreto de 1871?

Y, finalmente, ¿cómo un decreto y un plan de estudios para las escuelas normales en el plano formal, concretan lo que en la vía de los hechos ya se estaba haciendo con los cursos normales para profesoras? No se trata de hacer parte de la historia de educación normal, sino más bien, de ver cómo se construyó el perfil de las preceptoras, basado en esos momentos en la experiencia, más que en el estudio formal, es decir, a partir de las prácticas culturales, y cómo poco a poco contribuyó la formación teórica en el aspecto metodológico, didáctico y pedagógico.

En el presente capítulo el problema consiste en reconstruir parte del desarrollo profesional de preceptoras cuando aún no se contaba con una escuela normal que uniformara su formación. Si bien, la legislación poco consideró a las mujeres, no obstante, la sociedad, en los hechos, exigía de ellas instrucción, civismo, moralidad y que supieran hacer «labores propias de su sexo». Por eso se tiene la hipótesis de que la experiencia de las preceptoras dio origen a un perfil profesional que poco a

poco configuró la identidad de un grupo de mujeres, aún sin una institución que las formara.

Las fuentes de primera mano consultadas se localizaron principalmente en diferentes archivos locales como en el Archivo Histórico del Estado de Zacatecas, el Archivo General del Poder Legislativo del Estado de Zacatecas, el Archivo Histórico de la Escuela Judicial y el Archivo Salvador Vidal de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho. El método descriptivo de documentos normativos, su enlace y tejido se realizó con base en dichas fuentes, principalmente con los planes educativos de Francisco García Salinas y Trinidad García de la Cadena. Este encadenamiento pudiera carecer de algunos eslabones, no obstante, los analizados tratan de reconstruir el perfil profesional de las mujeres dedicadas al preceptorado.

En este sentido, el objetivo es describir cómo los hombres con las leyes fueron delineando el perfil de las mujeres que se dedicaban a la enseñanza y cómo las mujeres fueron asumiendo en los hechos un rol que les permitió ser parte del entramado social y parte del gobierno, al asumir un empleo que era retribuido por las asambleas municipales y, luego, por el estado. Así como mostrar en los hechos el aumento de la demanda de educación pública para niñas y, con ello, la demanda de formación de profesoras, lo que vino a desencadenar en la fundación de una escuela normal para señoritas en 1878, gran aporte del gobierno de Trinidad García de la Cadena.

La delimitación conceptual se basó en la instrucción pública para mujeres, entendida como el proceso por medio del cual las preceptoras transmitían intencionalmente saberes principalmente religiosos y morales a las niñas en una institución legítima para hacerlo. En el caso de la legislación, el límite se refiere principalmente a las leyes y a los reglamentos que realizaron los cuerpos colegiados, en este caso los legisladores de Zacatecas, las asambleas municipales y las juntas examinadoras de instrucción pública. Lo de los orígenes del perfil profesional de las profesoras se vinculó con el aspecto cuantitativo de la experiencia, más que de la formación en la escuela normal, que más bien fue una consecuencia necesaria de la práctica profesional de las preceptoras.

El límite temporal fue necesario, se delimitó a partir de la Corte de Cádiz de 1812, cuando una comisión realizó el Decreto sobre instrucción pública, que contemplaba la instrucción pública para niñas, hasta 1877, cuando el gobernador decretó un nuevo plan de estudios para mujeres, que no sólo señalaba como obligatoria su instrucción primaria, sino además dos años para las profesoras de segunda clase y cuatro para las de tercera. Este periodo, cuando se fundó el estado mexicano,

sin duda, fue trascendental para la construcción de una identidad profesional, el cual ha sido poco considerado por la historiografía regional.

Con ello, se espera contribuir en parte a la historia de la formación de profesoras. Un tema tan olvidado durante el periodo de estudio, cuando los estados tenían plena autonomía, pero tan trillado en los últimos años, cuando la educación se ha centralizado, y que por ende, no se ha podido armonizar con la educación primaria, aún después de las reformas educativas del porfiriato, la revolución y las contemporáneas, basta mencionar las dos últimas reformas, casi simultáneas, de los gobiernos de Enrique Peña Nieto y Andrés Manuel López Obrador, que no acaban por valorar el papel trascendental que la mujer tiene en la instrucción pública de México. ¡Vaya pues, esta pequeña contribución en memoria de las preceptoras zacatecanas!

PRIMEROS BOSQUEJOS SOBRE EL PERFIL DE LAS PRECEPTORAS

El 7 de marzo de 1814, se realizó un decreto por parte de una comisión de la Corte de Cádiz para que se establecieran escuelas públicas para niñas, en las que se les enseñarían a leer y escribir, y a las adultas «las labores y habilidades propias de su sexo» (Proyecto de Arreglo General de Enseñanza Pública, 1814, III y XII). Las preceptoras deberían de ser examinadas en las cabeceras de partido o subdelegaciones; su elección, vigilancia y remoción sería por los ayuntamientos municipales y su sueldo no bajaría de 150 pesos anuales.

En el caso de Zacatecas se propuso que, a través de carteles, se convocara a seculares para que optaran por el destino de preceptores, «han de saber hablar, leer, escribir, contar; han de entender y explicar la letra del catecismo del padre Ripalda; han de estar dotados de buenas costumbres; y han de poseer unos más que medianos conocimientos de las obligaciones del hombre en sociedad» (Arreglo de las Escuelas de Primeras Letras, 1812).

Muy semejante fue lo que se anotó en el Reglamento presentado por el Ilustre Ayuntamiento, relativo a la dirección de las dos escuelas de Zacatecas en 1823, se necesitaban preceptores que enseñaran a leer y escribir, de preferencia «los que más viva y sencillamente expongan la doctrina cristiana» y «todas las virtudes cívicas que forman al hombre útil a sus semejantes» (Reglamento para la Dirección de las dos Escuelas de Zacatecas, 1823). Estas ideas permanecieron después de la independencia de América española. Por ejemplo, Lucas Alamán (1823), señaló que sólo a través de la enseñanza de la religión y el civismo, se podía acceder a la ciudadanía

en la nueva república, los niños y las niñas con lectura y la escritura podrían conocer sus derechos y obligaciones, lo que se lograría con maestros ilustrados en las escuelas de primeras letras.

La primera constitución del estado de Zacatecas se promulgó el 17 enero de 1825, sobre la instrucción pública se anotó que se realizaría un plan general. Algunos historiadores, como Leonel Contreras (2005), han señalado que la fundación de la escuela normal para varones tiene su origen por decreto el 8 de marzo de 1825 y que abrió sus puertas en 1826, inmediatamente después de que se promulgó la constitución. Cabe la posibilidad de que en esa primera escuela pública lancasteriana o de la constitución, llamada normal, además de la enseñanza de las primeras letras, sólo se haya impartido a monitores hombres el primer curso de seis meses sobre el sistema de enseñanza mutuo.

En 1828, se promulgó el primer plan general para el estado de Zacatecas, en el que se anotó que «Por ahora los ayuntamientos proveerán las plazas [y dotaciones] de preceptores de las escuelas municipales», en lo sucesivo serían conferidas por el gobierno «previo el examen hecho en la capital por una junta directora, a presencia del gobernador» (Plan General de Estudios, 1828, pp. 13-14). No obstante, este plan no tuvo aplicación.

UN PROYECTO DE LARGA DURACIÓN, LA UTOPIA DEL «TATA» FRANCISCO

Tres años más tarde, el Plan general de enseñanza pública de 1831, en su artículo 15, señaló que las preceptoras de las escuelas públicas que pagara el estado, deberían ser examinadas, más «por esta sola vez», las nombraría el gobierno sin este requisito, «pidiendo informes a los ayuntamientos, a las juntas municipales y a las juntas censorias, de las personas que conozcan a propósito para desempeñar este encargo y que pretendan servirlo» (Plan general de enseñanza pública, 1831, artículo 15). Los mismos ayuntamientos y juntas cuidarían de que las preceptoras cumplieran «exacta y puntualmente con sus obligaciones» (Pedrosa, 1889, I, p. 10).

En esta ley se habló de juntas municipales y censorias para la mejora de la instrucción pública, pero no de escuelas normales. Lo que sí se realizó fue otro curso normal para hombres, impartido por Ignacio Ribott en el Colegio de San Luis Gonzaga en 11 de febrero de 1831, para «enseñar algunos niños que han servido de instructores al abrirse la escuela pública, y de formar la cartilla o guía que debe arreglar la enseñanza en todas las escuelas del estado» (García, F., 1874, p. 16).

José Pedrosa anotó que, debido a las frecuentes revoluciones políticas sucedi-

das en esta capital, «se han extraviado de los archivos oficiales los documentos relativos al establecimiento de la primera escuela normal», según él fundada en 1832, «dirigida por el malogrado profesor don Ignacio Ribott, durante la administración del señor don Francisco García» (Pedrosa, 1889, I, p. 10). Aunque, más bien, sólo se trató de un intento por uniformar la enseñanza en el estado, a través de otro curso de seis meses para monitores hombres sobre el método de enseñanza mutuo, como se había hecho un año atrás.

El plan de estudios elaborado principalmente por José María Luis Mora, durante la vicepresidencia de Valentín Gómez Farías en el Distrito y territorios de la federación en 1833, hablaba sobre la instrucción primaria para las mujeres, quienes aprenderían, entre otras cosas, a coser, bordar, «y otras labores de su sexo» (Gómez, 1833, p. 33). Además de la fundación de una escuela normal para hombres, quienes aprenderían lógica y moral, así como el método de enseñanza mutuo, pero aún en este plan no se contemplaba una normal para mujeres.

En 1838 se realizó un informe por parte del gobierno del Departamento de Zacatecas a la federación, en él se anotó que había escuelas públicas municipales para niñas en Jerez y Vetagrande con 81 niñas. Las demás eran particulares (54), que atendían a 709 niñas (Informe sobre el estado de la instrucción pública, 1838). Las preceptoras enseñaban a las niñas a leer, coser y bordar. En la mayoría de las escuelas se contaba con cartillas, catones, devocionarios o carteles, silabarios y libros.

En 1842 la Compañía Lancasteriana se hizo responsable de la primera enseñanza a nivel federal; y en cada departamento se establecieron compañías subdirectorías encargadas de las escuelas primarias, en Zacatecas la encabezó el director del Instituto, don Teodosio Lares. A esta subdirección le tocó hacer obligatorio el artículo 15, que señalaba que todos los individuos, hombres y mujeres, aprobados por la subdirección como profesores de enseñanza primaria, «podrán abrir escuelas», con el único requisito «de que sean de buena moral y precisamente católicos» (López, 1842, p. 15). Dos cosas importantes que impuso la ley quedaron pendientes: la instalación de una escuela pública para niñas en la capital zacatecana y la comisión de 10 preceptores para ir a formarse a la Escuela Normal de México. No obstante, fueron intentos legislativos por llevar la instrucción pública a donde no existía y en dónde no había profesorado formado para tal fin.

Anne Staples señaló que, en Zacatecas en 1842, «muchas escuelas, incluso varios establecimientos de la capital del estado, no seguían el método de Lancaster», en particular «la de niñas era tradicional», por eso «el gobierno propuso abrir una

normal para una decena de aspirantes» con clases de una hora diaria, «durante cuatro meses» (Staples, 2005, p. 263). Esto pudo haber representado el primer curso normal para mujeres. No obstante, todo quedó en proyecto, en Zacatecas no había escuela pública para niñas, menos una normal. Además, los gobiernos iban y venían, y no lograban consolidar los proyectos educativos, aunque fueran muy parecidos en su organización, sí se diferenciaban en el presupuesto destinado para tal o cual institución, incluso los gobernadores y diputados, en varias ocasiones, preferían primeramente atender a la milicia y a la burocracia de los poderes públicos, es decir, pagar a los empleados del gobierno, a los de la asamblea departamental y a los del tribunal judicial, dejando en segundo lugar a las escuelas y a sus preceptores y, en tercero, a las preceptoras.

Uno de los precursores de la instrucción de la mujer en Zacatecas fue, sin duda, el gobernador interino Casiano González Veyna, quien, en diciembre de 1848, se atrevió a señalar los «males tan grandes», debidos a la falta de una escuela pública para la educación de niñas. Se atrevió a someter a dictamen, sus ideas «para el verificativo de tan útil establecimiento». Los artículos propuestos por el jurista fueron el establecimiento en la capital de un instituto de niñas, bajo la protección y el cuidado del gobierno; se dedicaría sólo al ramo de las primeras letras, en donde se impartirían contenidos sobre doctrina cristiana, ortografía, aritmética, «las diversas clases de costura, conocimientos generales de geografía y música vocal» (Sobre el establecimiento de una escuela de niñas, 1848); el gobierno, como responsable, haría el reglamento, el nombramiento de personal y sus sueldos. Los fondos impuestos se obtendrían de las contribuciones de las casas de empeño, desde 5 hasta 20 pesos mensuales, así como de las cuotas y multas que se harían por patentes y asignaciones. No obstante, al poco tiempo, el 8 de enero de 1849, se decretó que el Instituto de Niñas se sostendría de los fondos de enseñanza pública del estado.

Como se ha visto, ya había algunas escuelas para niñas, tanto en la capital como en las cabeceras municipales, haciendas y ranchos, incluso algunas financiadas con los fondos públicos como las de Jerez y Vetagrande, no obstante, la gran mayoría eran particulares y algunas municipales, por lo que se hacía notar la carencia de una para niñas en la capital financiada con el presupuesto estatal.

En 1851, Luis de la Rosa propuso la fundación de un colegio de niñas en Zacatecas, donde conjuntamente con los contenidos tradicionales, se les impartiera dibujo, pintura y «todas las ocupaciones y habilidades de su sexo». Más aun, una escuela normal de enseñanza mutua, con dos departamentos: uno para profesores

de escuelas de niños y otro para señoritas directoras de las escuelas de niñas, donde se enseñarían métodos para «adelantar la didáctica o el arte de enseñar» (Terán, M., Hurtado, E. & Amaro, R., 2017, pp. 129-133).

En 1852, se propuso por parte del congreso local, «abrir un curso extraordinario» para que el preceptorado se pusieran en «aptitud de desempeñar bien sus funciones» y se les asegurara «la conservación de sus empleos», lo que criticó Vicente Hoyos. En cambio, como buen conservador y director del Instituto, propuso la instalación de una escuela para niños y otra para niñas, por lo menos, en cada cabecera de partido y en cada municipalidad, eso sí separadas las niñas de los niños:

He puesto las escuelas de niños indispensablemente separadas de las de niñas, porque siempre he creído que exige cuidados diversos la educación de cada sexo, y que la reunión de ellos puede ser peligroso a las buenas costumbres, que es necesario inspirar a la niñez como base fundamental de toda instrucción.

Por amor a la moralidad he repugnado la idea..., de que las escuelas de niñas estén bajo la dirección de hombres, y más aún, que éstos tengan para auxiliarse en sus trabajos [de] sub-maestras, que no siempre serán sus esposas.

Yo comprendo muy bien que se tomarán precauciones en la elección de los maestros, atendiendo sobre todo a su honradez y que la misma diligencia se pondrá en el nombramiento de las sub-maestras, pero ¿quién asegura que el continuo trato no dé lugar a familiaridades o deslices que, observados por los niños de uno y otro sexo, no sean para ellos un escándalo? No quiero decir que los haya realmente, pero yo creo que hasta el más remoto peligro debe alejarse de estos establecimientos (Plan general de instrucción pública expuesto por Vicente Hoyos, 1852).

A las niñas se les enseñaría, además de las materias comunes de lectura, escritura y aritmética, «los conocimientos indispensables relativos a las labores del sexo». Para Hoyos la moral y la religión deberían de formar parte de los contenidos a impartirse y los profesores deberían de ser católicos, apostólicos y romanos. También propuso la fundación de una escuela normal para profesores y otra para profesoras en la capital.

Con los proyectos de Francisco García, Teodosio Lares, Casiano González, Luis de la Rosa, Vicente Hoyos y varios más que se propusieron, poco a poco, se iba perfilando la fundación de una escuela pública para niñas en la capital y de una escuela para preceptoras.

En la ciudad de México se hizo un proyecto para regularizar la instrucción primaria en el Distrito, se publicaron las Reglas que deben observarse en el ramo de instrucción primaria, por parte de Manuel María Lombardini, «depositario del supremo poder ejecutivo de la república mexicana». En este decreto se anotó que los profesores «prostituyendo su noble misión han reducido la enseñanza a una granjería», según ellos, con la aparente disminución de precios y ofreciendo materias que no se impartían. El artículo 1º de este decreto fue claro, señaló que en las escuelas se enseñarían, «precisa e indispensablemente, sin que ninguno de los maestros [y maestras] pueda eximirse, bajo la pena de cerrarle el establecimiento», reglas de urbanidad, lectura, escritura y aritmética, pero primeramente la «doctrina cristiana por el catecismo del padre Ripalda, rezándola los niños [y las niñas] media hora por la mañana y media hora por la tarde, historia sagrada por Fleuri [y] obligaciones del hombre por Escoiquiz».

Las comisiones de instrucción pública de los ayuntamientos y los curas vigilarían esta disposición. A los preceptores omisos se les impondría «una pena correccional arbitraria, que no podrá exceder de cincuenta pesos de multa»; la segunda vez, serían cien pesos; y la tercera, se cerraría su escuela. También se haría esto último, en caso de que el preceptor «se embriagare, profiera palabras obscenas o cometiere cualquiera otro acto que pueda escandalizar a los niños». Los requisitos para ejercer el preceptorado fueron: ser católico, apostólico y romano; ciudadano en ejercicio de sus derechos, de buena conducta y mayor de 20 años de edad; no haber sido procesado por causa criminal y estar suficientemente instruido en las materias de la enseñanza primaria; «en las señoras se requiere la misma edad, cualidades e instrucción, y además la necesaria en costura y bordados» (Lombardini, 1853, p. 10). Se trató, nada menos, que del sometimiento de la educación y del preceptorado al gobierno y a los representantes del poder público.

Aunque estas disposiciones sólo eran para el Distrito, no obstante, tuvieron efecto importante en los estados. En el caso de Zacatecas, las preceptoras tuvieron que someterse a exámenes por parte de los curas párrocos, so pena de cerrar sus escuelas, principalmente las particulares. Dos palabras eran claves en la preceptoria: la instrucción y la virtud, la primera evaluada por autoridad civil y la segunda por la eclesiástica.

En dos momentos de la historia de México, el gobierno de Antonio López de Santa Anna obligaba a los estados a la instalación de una escuela para niñas. La Compañía Lancasteriana y la Academia Mexicana de Instrucción Primaria en 1842

y 1853, respectivamente, habían señalado la obligación de los ayuntamientos para evaluar las materias y a los profesores, así como de los departamentos para instalar una escuela pública para niñas en las poblaciones con demanda de 40 niñas.

Finalmente, en 1854, se fundó la primera Escuela para Niñas de Zacatecas. Este momento lo recordó el profesor Telésforo G. Valle: «Todavía resuenan en nuestros oídos las últimas melodías del himno que entonamos en la reapertura de la espléndida Escuela Número 1 de Niñas» (Delgado & Valle, 1875, p. 22).

Durante el gobierno de Victoriano Zamora, se retomó el plan de estudios de 1831, incluso se publicó con algunas adiciones, principalmente relacionadas con impuestos de particulares al recibir herencias, destinados a la instrucción pública. Según José Pedrosa, la segunda escuela normal para varones se reabrió en 1856, y estuvo «a cargo del entendido preceptor don Canuto Álvarez Tostado». Esto con el objetivo de uniformar el sistema de enseñanza mutuo, se previno a los preceptores que fuera el utilizado «y a los que no lo sepan, concurren a aprenderlo a la escuela normal, que está bajo la dirección del ciudadano Canuto» (Pescador, 2004, p. 158). No se sabe qué tanto funcionó este otro intento de normalizar la instrucción primaria, pero al menos legalmente se propuso, una vez más, uniformar la instrucción de los niños y las niñas, pero ¿cómo lograrlo, sino a través de la formación de los preceptores y las preceptoras?

La Revolución de Ayutla hizo caer al gobierno centralista de Santa Anna, y la constitución de 1857 ratificó el sistema federal «porque es el único que conviene a su población diseminada en un vasto territorio [...] el más a propósito para hacer duradero el reinado de la libertad» (Manifiesto del Congreso Constituyente a la Nación, 1857). Zacatecas hizo lo propio, su constitución de fecha 27 de octubre de 1857. No obstante, su aplicación tuvo que esperar, dado que durante el periodo de 1858 a 1861, el país entró en la llamada Guerra de Tres Años, que detuvo los proyectos alternativos en los estados.

A partir de la constitución y con la idea clara de que la enseñanza era libre, se realizaron varios planes y proyectos educativos para el Distrito, territorios y estados. Ignacio Ramírez en su proyecto anotó, además de la instrucción primaria elemental, la instrucción primaria perfecta, que se daría en un establecimiento «modelo», que serviría «para proporcionar profesores a las escuelas de primeras letras» (Decreto del gobierno sobre el arreglo de la instrucción pública, 1861, 5º).

EL EXAMEN Y EL CURSO NORMAL, 1863

El 28 de febrero de 1863, Severo Cosío, gobernador interino del estado de Zacatecas, en vista de «la falta de directores inteligentes» para obtener buenos resultados en la instrucción pública, decretó que, al igual que los varones, las profesoras fueran evaluadas por la Junta Examinadora de Instrucción Pública para que la «enseñanza se perfeccione y uniforme en todo el estado». El decreto señaló que el empleo de preceptor de primeras letras en las escuelas públicas era meritorio para algunos ciudadanos, es decir, para hombres y mujeres en ejercicio de sus derechos y de buena reputación.

La Junta Examinadora de Instrucción Pública la conformaron el director del Instituto Literario de Zacatecas y dos profesores de primeras letras, quienes hacían un examen a las mujeres interesadas en ser profesoras sobre pronunciación u ortología, caligrafía, aritmética, sistema métrico decimal, gramática castellana y, por primera vez, sobre el sistema de enseñanza mutuo. En caso de aprobar, la Junta les expedía un título, además de su nombramiento como preceptoras para las escuelas públicas de Zacatecas.

Para las preceptoras que no cumplieran con los requisitos del examen de la Junta, se propuso un curso normal y otro práctico, simultáneos. El primero, de gramática castellana, aritmética y sistema métrico decimal en el Instituto; el segundo, sobre ortología, caligrafía y sistema de enseñanza mutuo en la Escuela Número 1 de Niñas, ambos cursos por un periodo de seis meses (Pedrosa, 1889, II, 11, pp. 38-39). Severo Cosío se preocupó por hacer de la preceptoría una carrera con cierto perfil profesional, aunque con sólo un examen y con poco tiempo para su capacitación, sólo seis meses. Aunque en este decreto del 28 de febrero, se anotó que los profesores serían nombrados por el gobierno, a través de la Junta Examinadora, tres meses después, el 8 de mayo de 1863, el mismo gobernador Severo Cosío, decretó que serían las asambleas municipales las que propondrían «a los individuos que tengan título de preceptor, y a falta de éstos, a los que consideren con mayor instrucción» (Pedrosa, 1889, II, 14, p. 40).

Lo que ratificó la responsabilidad de los ayuntamientos en la administración de las escuelas y el nombramiento de preceptoras. En varias asambleas se establecieron juntas municipales examinadoras, quienes evaluaban a las preceptoras de primeras letras en la demarcación de su territorio.

En la capital, se conformó la Junta Examinadora de la Asamblea Municipal de Zacatecas, conformada por personas instruidas en el arte de enseñar. Casi al mismo

tiempo, el 13 de octubre de 1863, Santiago Acevedo hizo saber al ciudadano jefe político de la capital, el proyecto de reglamento formado por la comisión examinadora de escuelas, para que la Asamblea Municipal lo discutiera y, en su caso, aprobara. En general, el proyecto señalaba que la directora y las dos ayudantes deberían de ser examinadas y aprobadas, además de lo común, en costura, bordado y el sistema de enseñanza mutuo (Reglamento interno para la Escuela de Niñas, 1862).

Mientras, en el estado de Zacatecas, la Junta Examinadora de Instrucción Primaria pasó a ser la Junta de Instrucción Pública, Industria y Fomento, el 29 de enero de 1868, compuesta por doce individuos nombrados por el Congreso. A pesar de que esta Junta era la responsable de impulsar los establecimientos de instrucción pública en Zacatecas y de que nombraba las comisiones para presidir los exámenes públicos y privados, no se responsabilizó del nombramiento del preceptorado, eso les correspondía a las asambleas municipales. Quien pagaba al preceptor o preceptora, tenía el derecho de su evaluación y asignación, y los ayuntamientos lo hacían, así que en ellos recaía este privilegio.

El domingo 9 de mayo de 1869, en la Escuela de Niñas Número 1 de Zacatecas, una vez concluido el primer curso normal, aquél que se había iniciado en 1863, se había suspendido durante la Intervención Francesa y retomado en 1867, se presentaron a examen las alumnas para optar por el título de profesoras. La Asamblea Municipal nombró a la Junta Examinadora, encabezada por los profesores Rómulo de la Rosa y Marcos Simoní Castelví, además de los licenciados Saturnino Barragán y Francisco G. Piñera. El examen fue público, presidido por el jefe político, con la asistencia de los integrantes de la Asamblea, profesores y profesoras de enseñanza primaria de la capital y algunas otras personas.

Las mujeres fueron examinadas en todos los ramos de la instrucción primaria. Los ramos a evaluar fueron lectura, escritura y aritmética. Siempre se habló de una segunda sección o de primaria superior con ramos sobre Geometría, Geografía, Historia, Dibujo y Música, pero en realidad las asambleas municipales se confirmaban con que las preceptoras y nuevas profesoras supieran lo elemental.

Las aspirantes a profesoras destacaron en escritura, con las magníficas muestras de la «elegancia del estilo, la exquisita variedad de las formas y la inimitable corrección de los trazos», principalmente una: «la simpática joven Luisa Wercklé». A decir de la Junta, «no obstante la timidez propia de su sexo», dejaron muy complacida a la concurrencia, «con sus delicados modales y la vasta instrucción de que dieron abundantes pruebas». En aritmética, «tan árida e ingrata y erizada de dificultades para trasmitirla al bello sexo», las aspirantes realizaron algunas operaciones de multiplicación y división con números enteros, mixtos, fraccionarios y decimales que, por primera vez, en un examen público, sustentaron «personas del bello sexo», según la misma Junta «con tanta claridad, sencillez y precisión».

Después del examen, la Junta deliberó «con entera libertad sobre el fallo que debía pronunciar», y una vez que votaron los cinco integrantes, «resultaron aprobadas por unanimidad las nuevas profesoras», Ambrosia Zacarías, Lázara A. Tostado, Manuela Hita, Guadalupe Villagrana, Luisa Wercklé y Aurelia Torres (Instrucción pública, 1869).

Los profesores del primer curso especial para señoritas (De la Rosa y Simoní Castelví), asociados con dos licenciados del Instituto (Raigosa y Piñera), además de Luis Galindo y Francisco Santiní, conformaron la Junta Examinadora, la que se pudo identificar en 1869, como el primer cuerpo de profesores del curso normalista.

PEDAGOGÍA Y PROFESORADO. NUEVOS ELEMENTOS EN LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1868

En la ciudad de México, Antonio Martínez en su plan educativo de 1867, señaló que, en la instrucción secundaria para personas del sexo femenino, se enseñarían métodos de enseñanza comparados y reconoció que las mujeres, si estudiaban su instrucción secundaria, podían ser profesoras de primera, segunda y tercera clase, según su grado de instrucción en las ciencias, sus deberes y los métodos de enseñanza (Ley orgánica de instrucción pública en el Distrito Federal, 1867, 4º y 23).

En Zacatecas, la noche del 12 de febrero de 1868, el gobernador Trinidad García de la Cadena, pronunció una alocución en el establecimiento de educación primaria del ciudadano Rómulo de la Rosa, con motivo de la solemne repartición de premios hecha a los alumnos, en ella señaló:

La educación de la juventud es la misión más difícil, pero la más noble, honrosa, laudable y patriótica a que pueden dedicarse los ciudadanos, por eso es que el profesorado ha sido siempre atendido y justamente premiado por todos los gobiernos de los países civilizados. De él depende en gran parte la felicidad de los pueblos, porque combate constantemente contra los errores, las preocupaciones, el fanatismo y la barbarie.

Los servicios de un profesor de enseñanza son de un mérito indisputable, por el gran bien que hace con ellos a la familia, a la sociedad y a la patria, guiando a la ciega juventud en la escabrosa senda de la vida.

Esos servicios sólo pueden ser recompensados noble y dignamente con eterno reconocimiento de los discípulos, único galardón a que puede aspirar un maestro instruido, honrado y laborioso, que ha sacrificado su tranquilidad, su sosiego y hasta su existencia en obsequio de la niñez, a la que profesa un cariño verdaderamente paternal (Solemne distribución de premios, 1868).

El gobernador calificó al profesor ideal como hábil, experimentado, honrado, sabio e inteligente. Apenas iniciaba el año y se veía la imperiosa necesidad de la formación del profesorado, mediante la instalación de una escuela normal. Los cursos normales habían solucionado en parte el problema de la cobertura y uniformidad, pero faltaba la institucionalización de la normal.

Meses después, el 15 de octubre de 1868, se leyó el dictamen que la comisión de justicia e instrucción pública y fomento extendió sobre el expediente instruido en la iniciativa de los profesores de primeras letras de Zacatecas, para el establecimiento de una escuela normal para profesoras de enseñanza primaria. Las proposiciones fueron las siguientes: se establecería una escuela normal para profesoras de enseñanza primaria en la Escuela Municipal de Niñas Número 1 de Zacatecas, a partir del día 1º de enero de 1869; los ramos que se enseñarían serían lectura, escritura inglesa y ornamentada, aritmética, gramática, costura, bordado, dibujo, música y pedagogía; el curso normal duraría cuatro años, luego un examen general, y, en caso de ser aprobadas, se les expediría el título de profesoras de instrucción primaria; en la provisión de las plazas vacantes de directoras y ayudantes en las escuelas públicas de niñas, serían preferidas las mujeres tituladas; el director nombraría a la directora de la normal y a sus dos ayudantes en los ramos de la música y el dibujo, con sueldos de 600 y 400 pesos anuales, respectivamente; estas mujeres harían el reglamento de la normal en donde se distribuiría el tiempo, exámenes, premios y títulos; el presupuesto del curso normal y los gastos de libros, papel, etcétera, se haría por cuenta del gobierno, quien anunciaría la apertura de los cursos normales «para que se aprovechen de su establecimiento el mayor número de personas». El dictamen fue aprobado por la legislatura, y se pasó al ejecutivo a efectos del artículo 27 de la constitución. No obstante, el presupuesto era corto, y no había el suficiente recurso para una nueva institución, por lo que el congreso local tuvo que esperar, al menos un año más, para echar andar este proyecto.

Así las cosas, las ideas adelantaban a los hechos. Dos meses después, se decretó la ley y el reglamento sobre instrucción pública, el 14 de diciembre de 1868. En el

reglamento se ratificó que correspondía a las asambleas municipales nombrar a los profesores y profesoras, así como a sus ayudantes, «solicitando alumnos capaces de las escuelas normales» (Reglamento, 1868). Más aun, que para obtener el título de profesor o profesora de primeras letras se necesitaba «haber sido examinado y aprobado en los cursos de las escuelas normales», pero que mientras no pudiera llenarse ese requisito, es decir, mientras no hubiera normales, «las asambleas nombrarán los profesores que más confianza les merezcan por su instrucción, honradez y buena conducta» (Reglamento, 1868, pp. 19-20).

Para las mujeres, después de los cinco años de la instrucción primaria, se aumentó otro año más, para el estudio de economía doméstica, higiene doméstica, manufactura de flores y corte de vestidos. Después de los seis años de la instrucción primaria, cuando se instalara la escuela normal para profesoras, «se estudiarán, en el término de dos años, todas las materias anteriores en toda su extensión; y además, álgebra, historia universal y particular de México, pedagogía y francés» (Reglamento, 1868, p. 35). Se harían dos exámenes, los anuales, con duración de hora y media, los haría la junta en la capital, y las asambleas en los municipios. Mientras que los profesionales, con duración de dos horas, igual, por una junta de tres individuos nombrados por la asamblea correspondiente. En caso de aprobar, los títulos se extenderían a las profesoras, firmados por el presidente de la junta sinodal y por el gobernador del estado (Reglamento, 1868, pp. 35-40).

Aunque aún no existía la normal para mujeres, esta ley y este reglamento, por primera vez, tomaron en cuenta los conceptos de profesoras, ayudantes, mayor temporalidad de estudios y pedagogía. Esta última fue importante porque no sólo sustituyó a los métodos de enseñanza como materia, sino que los superó, tomándose a la pedagogía como ciencia, más allá de la didáctica.

El profesor Luis Galindo contaba con un colegio particular que desde 1862 tenía un departamento de niñas. Para 1870, de acuerdo con Hugo Ibarra, «ofrecía cursos para la formación de profesoras o bien para el perfeccionamiento en algunas áreas de la docencia, en horario vespertino». En dichos cursos se enseñaba «lectura correcta, escritura inglesa, aritmética comercial, gramática castellana, geografía universal y moral cristiana» (Ibarra, 2009, p. 47). Esto fue así, la instrucción privada le llevó la delantera a la pública en la temporalidad. Y no es de dudarse de que don Luis haya impartido cursos normales para señoritas con inclinación a la docencia, sujetándose a las reglas del plan de estudios de 1868. El autor, atinadamente, señaló que, poco a poco, en el siglo XIX, «se fue generando en el imaginario social de la mujer za-

catecana una nueva y original identidad, además del sentido de pertenencia a un grupo en proceso de definición con su trabajo y su práctica» (Ibarra, 2009, p. 50).

«DÉSELE AL PUEBLO: INSTRUCCIÓN INTELECTUAL Y EDUCACIÓN MORAL». PROYECTO DE 1869

En noviembre de 1869, se presentó un nuevo proyecto de ley, que en la exposición de motivos señalaba:

La *enseñanza de la mujer*, no puede ni debe descuidarse como suelen hacerlo todos los autores de planes de instrucción pública. Desentendiéndonos de tratar la delicada cuestión de la *emancipación absoluta* de la mujer, más bien proclamada como útil, que, realizada en la tierra clásica del *amor libre* y de *los mormones*, hay que convenir en que se necesitan reformas para su educación; pero reformas en armonía con su naturaleza física y moral y con su elevadísima misión en la sociedad.

Si la mujer no puede ascender a la altura del hombre por regla general, en inteligencia y vigor, no por eso es menos distinguida la suerte que Dios le ha concedido. Toda la gracia y delicadeza de las cosas, el gusto pronto y seguro, el tacto de lo conveniente y sus gradaciones imperceptibles, el talento seductor de la conversación, que sabe adivinar con una ojeada los sentimientos más ocultos, y abrir e interesar el corazón; todo eso se le ha concedido solamente a la mujer en el más alto grado.

Si todo en el hombre aspira a extenderse, si su vigor le impone esta ley de la expansión así en lo físico como en lo moral, todo concurre en la mujer a encerrar y reunir en algún modo sus afectos, sus pensamientos, sus acciones, en un centro que es el de la reproducción y la educación de la familia. Sepamos, pues, dirigir su sensibilidad asombrosa, en la cual radica la clave de su existencia; prepáresela para que sea la mitad integrante del hombre social, y eduquémosla con las franquicias de una bien entendida reciprocidad, y favoreciendo y ampliando su libertad, para que pueda producir las grandes cosas en el orden social, que pueden realizarse por el influjo, por el concurso de la mujer (Proyecto de ley sobre instrucción pública, 1869).

Además, se anotó: «debe organizarse de una manera sólida la enseñanza del profesorado de primeras letras en ambos sexos por medio de la Escuela Normal». El Instituto Literario seguiría siendo el centro de la instrucción pública y oficial del estado, de él dependería «La enseñanza profesional para maestros superiores de primeras letras y de ambos sexos».

Se expuso que, para alcanzar el título de maestra de primeras letras, superior y normal, en un periodo de tres años «en la Escuela Normal que se creará con tal objeto, agregada al Instituto», se cursarían las materias de ejercicio de labores propias del sexo, ejercicios de lectura y escritura, lecciones de urbanidad, gramática castellana, dibujo lineal, geografía, historia civil de México, higiene privada, nociones de botánica y nociones de moral.

Los profesores serían los del Instituto, y para que el profesorado de primeras letras pudiera tener un resultado satisfactorio y pronto, cada municipio, según su población y necesidades, «debería de mandar uno o más alumnos sostenidos por los fondos municipales al Instituto».

No obstante, la Junta de Instrucción Pública recordó que ya había una ley, hacía menos de un año, en 1868. A la comisión le parecieron que las apreciaciones eran «inexactas», que legislar continuamente sobre el tema era «inoportuno e inconveniente» y que había una contradicción entre la exposición de motivos y el proyecto de ley. Se argumentó que «los profesores se forman enseñando» (Dictamen sobre Proyecto de Ley sobre Instrucción Pública, 1869) y que, no obstante, el gobierno ya se encargaba de la instalación de las escuelas normales.

Tanto legisladores como profesores daban a la mujer el lugar que, según ellos, le correspondía. Por ejemplo, en 1871, Francisco Santini escribió un librito sobre *Principios morales y sociales*, que la comisión de instrucción primaria, integrada por Fidencio Díaz de la Vega y Gabriel Valdés, dieron su aprobación para su uso en las escuelas primarias de ambos sexos. En él se dedicó un capítulo a la importancia de la educación de la mujer, en donde se anotó que a ella le fue dada «la belleza en el semblante, la gracia en sus maneras, la ternura en su corazón y la paciencia en su carácter», que fue creada expresamente «para ser la compañera del hombre», «para suavizar sus costumbres, para dirigirle a la virtud y para premiar sus trabajos continuos». Así, la mujer estaba destinada a esta «tan santa y elevada misión» (Santini, 1871, p. 49).

TAMBIÉN EN LOS RANCHOS Y HACIENDAS HAY MUJERES, DECRETO DE 1871

El origen legal para organizar la educación rural en Zacatecas fue el decreto de 26 de diciembre de 1871. Ante la carencia de profesores en las localidades marginadas y de difícil acceso, el gobernador constitucional interino Manuel G. Cosío, publicó el decreto del Congreso sobre los fondos, la organización de las escuelas y las juntas rurales de enseñanza. En este año, había escuelas estatales, municipales y particulares. Zacatecas contaba con 6; Vetagrande, Sombrerete, Jerez, Tepetongo, Fresnillo

y Valparaíso 2 cada uno; y Guadalupe, Pánuco, Saucedo, El Mezquite, Hacienda de Pozo Hondo, Pinos, Ojocaliente, San Francisco de los Adame, Juchipila, Tenayuca, Escobedo y Susticacán sólo con una, para un total de 30 (García, G., 1871).

Los preceptores de las cabeceras de partido y municipalidad, «darán academias el primer domingo de cada mes, a los preceptores de los pueblos, ranchos y haciendas, instruyéndolos en los diversos ramos de enseñanza primaria, particularmente en aquéllos que adviertan mayor necesidad» (Pedrosa, 1889, II, 23, p. 52). Por su parte las juntas rurales hacían los nombramientos de preceptores, así como su remoción en caso necesario, vigilando además «su buena conducta y moralidad». Este decreto se limitó a las escuelas de ranchos y haciendas, lo que se anotó: «Ninguna innovación se hace en las leyes vigentes respecto de las escuelas primarias de las cabeceras de partido y municipalidad» (Pedrosa, 1889, II, 23, p. 52).

Este decreto sí tuvo influencia en la educación de ranchos y haciendas. Desiderio Delgado inspector de las escuelas rurales de la municipalidad de Sombrerete, informó que, en éstas, tanto en las de niñas como en las de niños, «Conforme a la Ley de 26 de diciembre de 1871, se nombran los preceptores de cada escuela por las juntas de instrucción primaria de cada localidad, y estas juntas vigilan a dichos preceptores, removiéndolos cuando no dan el debido cumplimiento» (Pedrosa, 1889, III, 78, p. 313).

En la Memoria de 1875, se informó que «No hay escuela normal en el estado», que solo había «once profesores» y que, sin duda, «los demás sólo son preceptores, no titulados» (Díaz, 1875, p. 182). No obstante, no se puede asegurar la cantidad de profesoras tituladas y no tituladas, ya que sólo fue un informe del estado, con una interpretación de la federación sobre un tema que estaba en constante movimiento. Por ejemplo, se anotó textualmente que «no hay colegio alguno para la educación superior de la mujer», sin embargo, como antes se anotó, para 1874, cuando se hizo esta Memoria de Díaz Covarrubias, ya había escuelas privadas de instrucción secundaria para jovencitas y preceptoras evaluadas por las juntas examinadoras municipales de instrucción pública y algunas por el Instituto Literario de Zacatecas.

Lo cierto fue que, de acuerdo al anexo número 7, en un cuadro sobre la división política del estado de Zacatecas, fecha 15 de septiembre de 1874, la población total ascendía a 412, 326 habitantes, distribuidos en 50 municipios de 12 partidos, en los cuales había 178 escuelas primarias de mujeres, tanto públicas como privadas, en donde se atendían 6, 653 niñas (García, 1874, pp. 5 y 7). Era evidente la necesidad uniformar la instrucción para las niñas y la formación de profesoras, mediante una escuela normal.

La educación privada, como ya se anotó, en varias ocasiones adelantó a la pública. En el caso de la educación de las mujeres, en la ceremonia de apertura de la Escuela para Niñas «Juárez», ubicada en el Barrio Nuevo, el profesor Manuel Delgado dijo que en las familias donde «reina la educación y la virtud, el hogar se convierte en templo, el hombre en sacerdote, la mujer en ángel». La nueva institución estaba dedicada a «la niña inocente y casta, que abrirá su corazón sensible a la emoción dulcísima del saber; templará su espíritu en el gran libro de la moral; acrecerá en su alma virgen el blanco velo del pudor; y refulgirá a sus ojos la virtud». Más aun, dijo que:

El alma se siente profundamente conmovida al ver que la hija desgraciada del pueblo, la infeliz mendigante del pueblo, vendrá a este recinto a apagar en la fuente de la moralidad esa agitación desconocida, esa ansiedad medrosa de las almas que son presas de la ignorancia, y al ir recorriéndose ante ella el velo impalpable de la virtud, la dulce emoción de un agradecimiento inmenso henchirá un corazón y con los ojos arrasados de lágrimas enviará bendiciones a los que, a costa de arduos sacrificios y de insuperables trabajos, le dieron la instrucción y con ella la moralidad, la honradez y la virtud» (Delgado & Valle, 1875, p. 25).

En efecto, cuando se educaba a las niñas, no se pensaba en su mejora personal en sí mismas, sino en el beneficio que tendría formar madres educadas para que inculcaran en sus hijos «los nobles sentimientos que hacen del hombre honrado un ciudadano intachable», unos varones educados, trabajadores y virtuosos.

Por su parte el profesor Telésforo Valle señaló que se estaba cometiendo un error y un crimen «dando preferencia a la educación de los hombres», olvidando que la mujer también tiene un derecho legítimo a que se la trate como un ser racional, dándole el alimento intelectual de la enseñanza. Además, dijo que, a la mujer, «Débil por naturaleza, exquisitamente sensible, de una imaginación viva y ardiente, apasionada por causa de su misma debilidad, se le ha abandonado bárbaramente sin defensa en el océano tempestuoso de la vida; y combatida por las pasiones, perseguida con encarnizamiento por el vicio, sin educación, pobre ignorante», entonces, «¿cómo extrañar que algunas veces sucumba? ¿qué derecho tiene la sociedad para escandalizarse con los extravíos de algunos de esos ángeles caídos, víctimas de nuestro abandono?» Continuó afirmando que sin educación no podría ser feliz a su esposo, ni consolarlo, animarlo y ayudarlo en

sus aflicciones, «acabará por ser una mala madre de familia» (Delgado & Valle, 1875, p. 25).

Telésforo sabía muy bien que las escuelas no funcionaban adecuadamente, que los niños no asistían ni aprendían lo suficiente, que faltaban profesores y profesoras con conocimientos suficientes, por ello afirmó: «Las escuelas normales son una necesidad», para que el maestro sepa sus obligaciones, tenga la aptitud necesaria, amenice la enseñanza, esté contento, tranquilo y «facilite a los alumnos la adquisición de los conocimientos» (Delgado & Valle, 1875, pp. 29-30).

El gran secreto de la pedagogía, a decir de Telésforo, consistía «en transmitir el mayor número de conocimientos en el menor tiempo posible, sin perjudicar la salud de los niños». Y, como el impresor y el relojero, el profesor necesitaba conocer su oficio, entonces, se preguntaba ¿por qué no se han establecido las escuelas normales? Señaló que al municipio le correspondía la instalación de escuelas, pero que era al gobierno de Zacatecas a quien correspondía la formación de los profesores, a través de la fundación de una escuela normal. El profesor ya sabía que pronto se decretaría la fundación de dos escuelas normales en Zacatecas.

DECRETO Y PLAN DE ESTUDIOS PARA LAS ESCUELAS NORMALES, 1875

Finalmente, el 18 de marzo de 1875, el congreso local decretó el establecimiento de dos escuelas normales en Zacatecas, una de ellas para formar profesoras de instrucción primaria. No obstante, no se verificó la apertura, sino que para los hombres se destinó la Biblioteca del Instituto Literario, mientras se concluía el edificio en construcción; y para las mujeres unas clases las recibían en el Instituto y otras en la Escuela de Niñas Número 1. El nombramiento de profesores recayó en el ejecutivo, con el visto bueno del legislativo. Los ramos de las lecciones se arreglaron de acuerdo al reglamento de la Ley de 1868, «debiendo servir como libro principal de lectura, la Constitución de la república, promulgada en 5 de febrero de 1857, el Manifiesto del congreso constituyente y las reformas y adiciones del código citado» (Pedrosa, 1889, II, 27, pp. 53-54).

Lo que las alumnas querían, al menos las de la Escuela de Niñas Número 1, era «adquirir más tarde un título, aunque sea el más humilde para dedicarnos a la enseñanza de nuestro sexo» (Correspondencia, 1877). El 15 de enero de 1877, «se abrió el curso especial [nocturno] para las niñas aspirantes a seguir más tarde, que se abra la Escuela Normal de Señoritas, la carrera del profesorado de primeras letras», bajo la dirección de la señorita Ambrosia Zacarías, «sin más estipendio para el munici-

pio, que el pequeño gasto que se hace en alumbrado y que aprobó la real Asamblea a moción del que suscribe». Don Rómulo de la Rosa, como comisionado de escuelas, siempre vio con buenos ojos la formación de las señoritas. Él argumentó que era «indispensable seguir estimulando al tierno bello sexo en tan penoso estudio» (Correspondencia, 1877). Pero no era suficiente el decreto ni el curso nocturno, faltaba dinero para la construcción de los edificios, la contratación de profesores y demás recursos necesarios para las dos normales, en especial la de hombres, que se dudaba sobre la construcción de un nuevo inmueble o sólo adecuarle un salón en el Instituto.

La legislatura local, en la ley de presupuestos de 1877, decretó «el establecimiento de una Escuela de Enseñanza Superior de Niñas, con el objeto de abrir a la mujer la carrera del profesorado en los ramos que sean compatibles con la naturaleza de su importante misión en toda sociedad civilizada» (Pedrosa, 1889, II, 29, p. 56). Ya había presupuesto, pero faltaba el local. El 30 de julio de 1877, Trinidad García de la Cadena, gobernador constitucional de Zacatecas, le mandó al jefe político una solicitud, al tenor siguiente:

Ciudadano jefe político

Presente:

Siendo imperiosa la necesidad de establecer en esta capital una escuela de enseñanza superior para niñas, con el doble objeto de procurar a la mujer nuevos elementos de trabajo y de emancipación; y de desarrollar más rápidamente la instrucción en el estado; y habiendo decretado la Honorable Legislatura el gasto de la cantidad de tres mil pesos para llevar adelante aquel loable pensamiento, el gobierno tropieza con la imposibilidad de realizarlo por falta de un local a propósito para dicho objeto. Por tal motivo, y teniendo en consideración el empeño que ha demostrado la corporación municipal para favorecer el desarrollo de la enseñanza pública, el gobierno espera que se servirá usted, a la mayor posible brevedad, solicitar de la Asamblea la cesión provisional de una parte del edificio llamado de La Fábrica de Tabacos, para plantear allí, por de pronto, la escuela normal referida; en la inteligencia de que esta ocupación pasajera de la parte necesaria del citado edificio, durará solamente mientras sea posible adquirir o construir el que definitivamente haya de servir para el relacionado objeto.

Libertad en la constitución

Zacatecas, julio 30 de 1877

Trinidad García de la Cadena (Correspondencia, 1877).

Con el propósito de armonizar su instrucción primaria con la enseñanza superior, el gobernador constitucional Trinidad García de la Cadena, decretó un nuevo Plan de estudios para la Escuela Superior de Niñas en la capital con una duración de seis años. Las niñas que terminaban su instrucción primaria, podían obtener su título de profesoras de primer grado, previo examen, de acuerdo con el decreto de 28 de febrero de 1863 (Pedrosa, 1889, II, 29, p. 56).

Más aun, se anotó «Se establece en esta capital una Escuela Normal de Niñas para formar profesoras de segundo y tercer grado». Para profesoras de segundo grado, además de la instrucción primaria, las señoritas deberían de estudiar dos años más, destacando la pedagogía, así como contenidos sobre Física, Química, Zoología y Botánica.

Para profesoras de tercer grado, además de los seis años de primaria y dos de normal, las señoritas estudiaban otros dos más con estudios sobre los «deberes y derechos de la madre con relación a la familia y al Estado», nociones de Medicina y Arquitectura. A partir de esta fecha, 1877, las señoritas profesoras de tercer grado fueron las preferidas para la dirección de las escuelas primarias de niñas; luego las de segundo grado y las de primer grado, que sólo contaban con la instrucción primaria y, finalmente, las que no habían terminado su primaria, eran destinadas principalmente a puestos de ayudantía o a las escuelas de las rancherías.

Con la autorización de usar parte del edificio de La Fábrica de Tabacos para la instalación de la escuela normal, el presupuesto asignado por el congreso y con este plan de estudios de 3 de agosto de 1877, todo quedó listo para que la inscripción se abriera en la Escuela de Niñas Número 2, situada en la Plaza 15 de mayo, en cuanto hubiera 20 mujeres con primaria interesadas en cursar la nueva carrera de profesoras en la Normal para Señoritas.

CONCLUSIONES

A diferencia de lo que se ha señalado, sobre que las preceptoras eran ignorantes y sin ninguna preparación, en los hechos y en la misma legislación, desde las Cortes de Cádiz, se deduce que las mujeres que se dedicaba principalmente a instrucción de las niñas sabían bien hablar, leer, escribir y contar, además, como se decía en la época, las habilidades propias de su sexo. La mayoría eran mujeres que instalaban sus escuelas particulares, pero algunas de ellas eran pagadas por los ayuntamientos, lo que les daba derecho de vigilarlas, a través de comisionados, un par de regidores del mismo cuerpo. Pero ¿qué les vigilaban? Además de que no enseñaran doctrinas

contrarias a la religión católica, vigilaban que estuvieran dotadas de buenas costumbres y de virtudes cívicas.

Como se ha visto, el primer proyecto educativo de 1828 no tuvo aplicación. Con «Tata» Francisco, en 1831, se promulgó el Plan General de Enseñanza Pública, que declaró la primera enseñanza obligatoria y gratuita. No obstante, sólo se habló de formar a los preceptores hombres, mientras que con éstos se hicieron intentos por uniformar el método lancasteriano, no se tienen evidencias de que lo mismo se haya hecho con las mujeres que se dedicaban a la enseñanza. De ellas se esperaba que enseñaran a las niñas la doctrina cristiana, leer y bordar. Era evidente el descuido por parte del gobierno hacia las preceptoras, ellas hacían lo que podían con base en su experiencia, por ello la mayoría de las escuelas para niñas seguían siendo particulares.

Los proyectos nacionales de la Compañía Lancasteriana y de la Academia Mexicana de Instrucción Primaria, de Antonio López de Santa Anna y Manuel María Lombardini, en 1843 y 1852, respectivamente, sólo les dieron más responsabilidades a las preceptoras, al ser evaluadas tanto por la autoridad civil como la eclesiástica, de buena moral y católicas, que fueran virtuosas y hábiles en la costura y los bordados, pero no atacaron la formación de las preceptoras.

El primero que propuso una escuela normal para «señoritas directoras de las escuelas de niñas» fue Luis de la Rosa Oteiza. Luego, lo secundó, Vicente Hoyos, director del Instituto Literario de Zacatecas. No obstante, para los primeros años de la década del siglo decimonónico, esa institución era una utopía, solo se hablaba de un «curso extraordinario».

Fue hasta 1863, durante el gobierno de Severo Cosío, cuando se habló de examinar a las preceptoras en el sistema de enseñanza mutuo. Pero, ¿cómo examinarlas, sin haberlas formado? Por lo que se impartió, por primera vez, un «curso normal» y un «curso práctico» en la Escuela de Niñas Número 1. Con estos cursos se presentaron a examen algunas mujeres, entre las que destacaron Ambrosía Zacarías y Luis Wercklé, a la postre directoras de esa escuela.

El periodo de 1868 a 1878, fue fundamental para las preceptoras. Además de la adición de Inglés, Francés, Dibujo y Música en el currículum, se agregó Pedagogía, y la temporalidad aumentó, ya no serían cuatro meses, sino cuatro años, y, lo más importante, una vez examinadas, aprobadas y con título, podían ser profesoras, ya no preceptoras. Eso les dio el estudio de la pedagogía, un estatus social, una identidad profesional, y, de paso, el acceso a lo público.

Además del factor formal de las profesoras, se fue ampliando la cobertura de la instrucción primaria pública en ranchos y haciendas. Aunque cabe recordar que la mayoría de las escuelas rurales eran mixtas y atendidas por preceptores, y sólo algunas por preceptoras, aún sin una formación profesional, quienes eran instruidas por profesoras tituladas. Finalmente, el decreto y el plan de estudios para las escuelas normales en el plano formal, concretaron lo que en la vía de los hechos ya se estaba haciendo con los cursos normales para profesoras, y lo principal, con su práctica en las escuelas zacatecanas, tanto públicas como particulares.

REFERENCIAS

- Alamán, Lucas (1823), *Memoria del Ministerio de Relaciones Interiores y Exteriores* (Ilustración e Instrucción).
- Contreras, L., (2005), *Escuelas lancasterianas de Zacatecas en la primera república federal, 1823-1835*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Delgado, M. & Valle, T. (1875), *Discursos por los ciudadanos Manuel Delgado y Telésforo G. Valle en la apertura de la escuela Juárez*, Zacatecas, Imprenta de Francisco Villagrana.
- Díaz, J. (1875), *La instrucción pública en México*, México, Imprenta de gobierno.
- García, G. (1871), *Memoria presentada por el ejecutivo del estado de Zacatecas a la Honorable Legislatura sobre los actos de su administración*, Zacatecas, Mariano Mariscal Impresor.
- García, G. (1874), *Memoria presentada por el ciudadano Gabriel García, gobernador constitucional del estado de Zacatecas, a la Honorable Legislatura del mismo de sus actos de su administración*, Zacatecas, Tipografía de Tomás Lorck.
- García, F. (1874), *Memorias presentadas por el ciudadano Francisco García, gobernador del estado de Zacatecas, al congreso del mismo sobre los actos de su administración*, Zacatecs, Imprenta N. de la Riva.
- Gutiérrez, N. (2013), *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el porfiriato.*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas/Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho.
- Gómez, V. (1834), *Leyes y reglamento para el arreglo de la instrucción pública en el Distrito Federal*, México, Dirección de Instrucción Pública.
- Ibarra, H. (2009), *El Hospicio de niños de Guadalupe: educación, arte y oficios (1878-1928)*. México, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Zacatecas.
- Lombardini, M. (1853), *Reglas que deben observarse en el ramo de instrucción primaria*, Presidencia de la República, México.

- López, A. (1842), *Se establece una dirección general de instrucción primaria, que se confía a la Compañía Lancasteriana*, Presidencia de la República, México.
- Pedrosa, J. (1889), *Memoria sobre la instrucción primaria en el estado de Zacatecas, 1887-1888*. Zacatecas, Imprenta del Hospicio de Niños en Guadalupe.
- Pescador, T. (2004), «La primera escuela pública para niñas en Zacatecas (1821-1862)», en García, F. & Amaro, R. (coords.), *Procesos, prácticas e instituciones educativa en Zacatecas (Siglo XIX)*, México, UAZ/UPN/SEC/COZCyT, pp. 142-168.
- Santini, F. (1871), *Principios morales y sociales. Memorias para uso de los niños de ambos sexos que concurren a los establecimientos de instrucción primaria del estado*, Zacatecas, Imprenta económica de Mariano Ruiz de Esparza.
- Staples., A. (2005), *Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez*, México, El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos.
- Terán, M., Hurtado, E. & Amaro, R. (2017), *La virtud de la administración pública. Tres ensayos sobre las Observaciones de Luis de la Rosa Oteiza*, México, Taberna Libraria Editores.

Leyes, reglamentos y decretos

- Archivo Histórico del Estado de Zacatecas, Fondo Ayuntamiento de Zacatecas, Serie Enseñanza, Caja 1, Expediente 27 (1812), Arreglo de las escuelas de primeras letras, Diputación Provincial, Zacatecas.
- Archivo Histórico del Estado de Zacatecas, Fondo Ayuntamiento de Zacatecas, Serie Enseñanza, Caja 1, Expediente 29 (1823), Reglamento para la dirección de las dos escuelas de Zacatecas, Diputación provincial, Zacatecas.
- Archivo Histórico del Estado de Zacatecas, Fondo Poder Legislativo, Serie Leyes, Decretos y Reglamentos, Caja 4 (1828), Plan general de estudios para el estado de Zacatecas, Congreso del estado, Zacatecas.
- Archivo General de la Nación, Justicia e Instrucción Pública, Volumen 50 (1831), Plan general de enseñanza pública para el estado de Zacatecas, Congreso del estado, Zacatecas.
- Archivo General de la Nación, Justicia e Instrucción Pública, Volumen 50 (1838), Informe sobre el estado de la instrucción pública, Gobierno del Departamento de Zacatecas. Zacatecas.
- Archivo Histórico del Estado de Zacatecas, Fondo Poder Legislativo Serie Comisión de Instrucción Pública, Caja 1 (1848), Sobre el establecimiento de una escuela de niñas, Gobierno del Estado, Zacatecas.
- Archivo Histórico del Estado de Zacatecas, Fondo Poder Legislativo, Serie Comisión de Instrucción Pública, Expediente 35 (1852), Plan general de instrucción pública expuesto por Vicente Hoyos, Instituto Literario de Zacatecas. Zacatecas.

Archivo Histórico del Estado de Zacatecas, Fondo Ayuntamiento, Serie Enseñanza, Caja 2, Expediente 142 (1862), Reglamento interno para la Escuela de Niñas: Gobierno del estado. Zacatecas.

Archivo Histórico del Estado de Zacatecas, Fondo Jefatura Política, Serie Instrucción Pública, Subserie Generalidades, Caja 5 (1877), Correspondencia, Asamblea Municipal. Zacatecas. *Colección de documentos sobre filosofía y administración* (1814), Proyecto de arreglo general de la enseñanza pública, Cortes españolas, Cádiz.

Diario Oficial de la Federación (1867), Ley orgánica de instrucción pública en el Distrito Federal, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, México.

El Defensor de la reforma. Periódico oficial del gobierno del estado, Tomo V, núm. 61 (1869), Instrucción pública. Editorial Zacatecas.

El Defensor de la reforma. Periódico oficial del gobierno del estado, Tomo V, núm. 155 (1869), Dictamen sobre el proyecto de ley sobre instrucción pública. Congreso del estado. Zacatecas.

El Defensor de la reforma. Periódico oficial del gobierno del estado, Tomo V, núm. 147, (1869), Proyecto de ley sobre instrucción pública. Sin autor. Zacatecas.

El Defensor de la reforma. Periódico oficial del gobierno del estado, Suplemento al número 208, (1868), Solemne distribución de premios, Impreso por Francisco Villagrana, Zacatecas.

Memoria Política de México (1857), *Manifiesto del Congreso Constituyente a la Nación: Congreso constituyente*, México.

Memoria Política de México (1861), *Decreto del gobierno sobre el arreglo de la instrucción pública.*, - Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, México.

DE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA A LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA COMO JUSTICIA SOCIAL EN ZACATECAS, 1831-1880

RENÉ AMARO PEÑAFLORES

Doctorado en Estudios Contemporáneos-UAZ

INTRODUCCIÓN

En el proceso de transición del periodo gaditano a la primera etapa nacional la instrucción pública jugó un papel fundamental para legitimar al Estado español constitucional y más tarde al Estado mexicano independiente que se instituía a partir de 1821. La Constitución de Cádiz de 1812, fundamentada en el pensamiento liberal,¹ planteó que las diputaciones provinciales y los ayuntamientos constitucionales fomentaran y protegieran la instrucción pública en lo largo y ancho de sus territorios y pueblos del reino español.² En este contexto, al comenzar la vida independiente se dio una continuidad al papel de los ayuntamientos-municipios en cuanto al apoyo económico y vigilancia de la instrucción primaria.³ Desde el Proyecto Quintana (1814) se estableció que la enseñanza sería pública, gratuita, uniforme y libre, pero dicha enseñanza estaría bajo el cuidado y control de las diputaciones provinciales, las cuales a su vez se apoyarían en sus ayuntamientos (Dictamen y Proyecto, 1814).

El 1822, tras erigirse Zacatecas en Diputación Provincial, la función de la ins-

1 El pensamiento liberal está constituido por un conjunto de principios que se pueden sintetizar como un proceso histórico que busca «dotar de derechos, libertades y obligaciones a una ciudadanía floreciente como base de un Estado liberal que asegure [paulatinamente] la igualdad y la libertad para todos» (De la Torre, 2015, p. 442).

2 Con la Constitución de Cádiz se había ordenado que los ayuntamientos constitucionales formaran comisiones para ejercer el gobierno de sus pueblos; la instrucción pública era una de sus tareas prioritarias pues debían «cuidar de todas las escuelas de primeras letras [...] que se paguen con los fondos del común.» Cada cabildo obligatoriamente sostendría por lo menos una escuela en forma gratuita y vigilarían «el buen desempeño de los maestros» (Tanck, 1979, pp. 24-25).

3 Las funciones sustantivas de los ayuntamientos desde finales del siglo XVIII eran justicia, policía, abasto y comercio, propios y arbitrios y fomento a la instrucción de primeras letras; estas atribuciones se mantuvieron con Cádiz y permanecieron en la primera etapa nacional; en Zacatecas por lo menos hasta 1832. En el centralismo se pierden algunas de estas facultades municipales y es hasta 1852 cuando nuevamente los municipios-ayuntamientos recuperan y activan tales funciones sustantivas (Moreno, 2015, pp. 40-51).

trucción pública adquiere una importancia especial, pues se busca con ella formar buenos ciudadanos, morales e industriales frente a un escenario de inmoralidad, pobreza, vagancia e ignorancia de los sectores populares (Amaro, 2004, p. 17). Así, en los once partidos de la entidad, con sus ayuntamientos y juntas municipales, cumpliendo cabalmente con el mandato constitucional de 1825, debían fomentar y sostener, con sus recursos económicos y «cuidar de la enseñanza, educación e ilustración general del Estado, conforme a los planes que se formaren» (Huitrado Trejo, 1997, p. 18).

Con «Plan General de Enseñanza Pública» de 1831,⁴ los ayuntamientos utilizarían un 15 % de sus arbitrios, sólo que este porcentaje de recursos económicos sería transferido a un fondo de enseñanza pública que estaría a cargo del gobierno del estado, quien por su parte estaba obligado a dotar de materiales educativos y pago a maestros de las escuelas públicas.⁵ No obstante, los ayuntamientos y sus juntas municipales padecieron muchos problemas por falta de recursos económicos fncando su desempeño en una lucha entre la autonomía administrativa y la subordinación total de sus competencias frente al gobierno del estado. Durante décadas en la entidad, apareció una «fuerte tensión entre los ayuntamientos y la legislatura estatal», lo que impidió que el sistema federal o confederal al seno de la entidad, funcionara bien y con eficiencia. La élite política concebía a los ayuntamientos como instancias incapaces de cumplir con sus funciones político-administrativas debido a la carencia o «incorrecta elección de funcionarios», como a los problemas financieros endémicos por falta de recursos que padecían (Moreno, 2015, pp. 37-43).

Esta problemática no sólo ocurrió en el periodo federalista, también en los cuarenta, durante el centralismo, a raíz del establecimiento del pago de impuestos directos, especialmente por la contribución al derecho de capitación, cuya carga recaía en los varones de 18 a 65 años; los ayuntamientos alegaron permanentemente que su población se encontraba en una situación de «miseria generalizada», es decir, no podían pagar las contribuciones respectivas. A pesar de todo ello, en los hechos, los gobiernos de los «ayuntamientos siguieron como responsables directos

4 «Plan General de Enseñanza Pública para el Estado de Zacatecas» (1831), AHEZ, Fondo: Jefatura Política, Serie: Instrucción Pública, Subserie: Generalidades, Caja 1.

5 Según el Plan General de Enseñanza Pública, el fondo de instrucción pública se formaría con un gravamen pagado por cada marco de plata labrada; de la contribución anual recuperada por los ayuntamientos, de las multas a los padres de familia por no enviar a sus hijos a las escuelas; de donaciones voluntarias; del pago por expedición de títulos de profesiones u oficios; cobro de derechos de patente; del pago que hacían las haciendas de beneficio; de los réditos, capitales y contribuciones por testamentos; y pago de quintos por legado de bienes a familiares. AHEZ, Fondo: Jefatura Política, Serie: Instrucción Pública, Subserie: Generalidades, Caja 1, 1831.

del ramo [educativo]» (Terán, 2015, p. 368). Esto explica por qué, a mediados del siglo XIX, se dio un cambio favorable para los ayuntamientos: el pago del 15 % que debían pagar al fondo de instrucción pública estatal ahora se dividiría en 7 % y 8 %. El primer porcentaje se destinaría a los fondos generales de instrucción pública y el segundo, se utilizaría directamente para cubrir los gastos de las escuelas primarias municipales.⁶ Esta situación prevaleció por lo menos hasta los años sesenta del siglo XIX.

En tal escenario histórico difícil y adverso para el sostenimiento escolar planteamos: ¿cómo se configuraron proyectos de instrucción pública novedosos e importantes en el estado de Zacatecas en el marco jurídico del liberalismo constitucional y el federalismo como forma de gobierno?⁷ ¿En qué consistieron dichos proyectos educativos y cuál fue su importancia local y nacional en cuanto a la institucionalización de una enseñanza pública, libre, obligatoria, uniforme, secularizada y, paulatinamente, laica?

En Zacatecas, como en México, el pensamiento liberal que abrevó del liberalismo gaditano, configuró durante el siglo XIX una educación pública moderna, sustentada en el método lancasteriano⁸ y después en una pedagogía objetiva y de corte positivista, pero a nivel local se añade su matiz popular, el profundo sentido social hacia la instrucción, formación cívica, moralización y formación para el trabajo de los sectores sociales pauperizados (Amaro, 2022, p. 85).

En este sentido, el objetivo de este trabajo es explicar y dar cuenta de las características y de los aspectos peculiares de los proyectos educativos sustentados en el pensamiento liberal y puestos en marcha por personajes como Francisco García Salinas «Tata Pachito», Luis de la Rosa Oteiza y Trinidad García de la Cadena. Dichos actores liberales, como gobernadores o durante su desempeño como diputados locales u otros cargos políticos, operaron como agentes sociales hegemónicos, utilizando a la instrucción-educación como su bandera del cambio y de mejoría social.

6 AHEZ, Fondo: Poder Legislativo, Serie: Comisión de Instrucción Pública, Caja 2, 1849.

7 Se entiende por proyecto educativo al conjunto de acciones de planificación que busca la participación de los habitantes, como comunidad escolar, para socializar una visión y metas educativas encaminadas a la mejoría social. En el siglo XIX los proyectos educativos se enfocan a la formación de «ciudadanos industriales y morales» (Torres Hernández, 2015).

8 La educación lancasteriana en la primera etapa nacional jugó su papel importante, no sólo para alfabetizar a los niños y jóvenes, sino también para formar con ellos a los futuros trabajadores de las manufacturas, pues contribuyó a configurar una nueva mentalidad de corte moderna acorde con el esfuerzo gubernamental por establecer las primeras bases industriales (talleres manufactureros y fábricas) tras la fundación del Banco de Avío en 1830 (Moreno Toscano, 1981, pp. 302-350).

LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN 1831

Como ya señalamos, en los años veinte del siglo XIX, el estado de Zacatecas estaba constituido por once partidos (Zacatecas, Fresnillo, Sombrerete, Aguascalientes, Juchipila, Nieves, Mazapil, Pinos, Jerez, Tlaltenango y Villanueva), así lo registraba la primera Constitución Política del Estado Libre de Zacatecas (1825), la cual establecía en su Artículo 130, fracción quinta, que una de las atribuciones de los ayuntamientos, entre otras, era cuidar la instrucción primaria (Huitrado Trejo, 1997, p. 22). Lo que se ratificaba en el Artículo 139: «En todos los pueblos del Estado se establecerán escuelas de primeras letras en las que se enseñará a leer, escribir, y contar, el catecismo de la doctrina cristiana y una breve explicación de los derechos civiles del hombre y del ciudadano» (Huitrado, 1997, p. 23). El Artículo 140 disponía que, en los pueblos de los distritos municipales [partidos], los ayuntamientos «cuidarán especialmente de las escuelas primarias, visitándolas semanalmente para que informen de su estado, auxilios que necesiten para su progreso, y modo de remediar los males que estén a su alcance» (Huitrado, 1997, p. 23).

Empero, se indicaba que sería el Congreso del Estado quien formaría un plan general de enseñanza e instrucción pública que rigiera en todo el estado «bajo un método sencillo y uniforme» que, como sabemos, a la postre el que se implementó uniformemente en todas las escuelas públicas fue el lancasteriano o mutuo (Vega Muytoy, 1999). Incluso, muy tempranamente, en 1826, se fundó la Escuela Normal de «La Constitución», para preparar a preceptores en el método lancasteriano. Este método, con sus problemas, operó en las escuelas primarias públicas por lo menos hasta los años ochenta del siglo XIX, cuando se sustituyó por la enseñanza objetiva (Pedrosa, 1889, p. 73).

Acerca del «Plan General de Enseñanza Pública para el Estado de Zacatecas» de 1831, un análisis del documento, sostiene Rosalina Ríos (2003), da cuenta del interés y el esfuerzo del grupo gobernante por instruir en las primeras letras a los sectores populares, como, hoy llamaríamos, una política de Estado educativa. Así, con base en ello se «emprendieron cambios profundos» en el ámbito escolar en la entidad (Ríos, 2003, pp. 94-95). Primero, se pretendía reglamentar las primeras letras y cristalizar en este nivel los preceptos de uniformidad, gratuidad, obligatoriedad y libertad de enseñanza, provenientes desde la legislación gaditana.

Las determinaciones registradas en dicha ley educativa se sustentaban en una

realidad: en 1830 continuaban operando políticamente once partidos en el territorio estatal, pero ahora con 42 municipalidades.⁹ Respecto a su población existían más de 290 mil habitantes que en su mayoría eran analfabetas. De tal población, la edad escolar (6 a 14 años) era de cerca de 67 mil niños y niñas (23%).¹⁰ Entonces, para la atención de este número de infantes se establecieron 210 escuelas primarias. Jamás se había conocido tal número.

El auge económico por el atravesaba Zacatecas, que provenía de finales del periodo colonial a los años treinta del siglo XIX,¹¹ le permitió a la elite (mineros, hacendados, comerciantes, letrados y funcionarios públicos) encabezada por el gobernador Francisco García Salinas, «Tata Pachito» (1829-1834), vislumbrar la esperanza de mantener y acrecentar el número de escuelas de primeras letras en las municipalidades que aún no contaban con ellas. El *boom* de establecimientos primarios, para niños y niñas, alcanzaría a las cabeceras de los partidos, villas, pueblos, congregaciones, centros mineros, haciendas y ranchos, allí donde existieran entre 100 a 600 familias.

El gobierno del estado se empeñó en el control y supervisión de las escuelas, aunque apoyado directamente por los ayuntamientos de las municipalidades; sería el proveedor de «cartillas y demás útiles»; amén de pagar a los «maestros y maestras», cuyos salarios oscilaban entre 200 y 1000 pesos anuales; además, les dotó a los preceptores de una «casa escolar» para vivir. Por supuesto, la base para llevar a cabo el sostenimiento escolar era un programa de recaudación de fondos exclusivo para la instrucción pública, que se consistía:

Del grano por marco que pagan las platas [...] Del quince por ciento que darán cada año los ayuntamientos del total de sus fondos [...] De las multas que se impongan en virtud de esta ley [...] de las dotaciones o suscripciones voluntarias de los vecinos pudientes é interesados en la educación de sus hijos, las que promoverán el Gobernador, la juntas municipales y los ayuntamientos [...] De la pensión de diez á treinta pesos que

9 AHEZ, Fondo: Colección Arturo Romo Gutiérrez, Libros: Memorias de Francisco García Salinas [Cuadro número 3], 1830.

10 «Plan que manifiesta el censo general del estado libre de los Zacatecas con respecto a su población...» AHEZ, Fondo: Colección Arturo Romo Gutiérrez, Libros, Memorias de Francisco García Salinas [Cuadro 4], 1834.

11 Acerca del auge económico que experimentó Zacatecas a lo largo de la primera etapa nacional, «indudablemente repercutió en las prácticas políticas, la ideología y el discurso de la élite gobernante, así como en las correlaciones de fuerzas entre diversos grupos de dentro y fuera del estado.» Todos los sectores económicos, principalmente la minería, revistieron avances, lo que repercutió en las finanzas públicas y «convirtió a Zacatecas en el estado más fuerte y rico de la época» (Vega, 2005, p. 233).

se cobrará por el pase ó por la expedición de los títulos, ó despachos que se requieren para ejercer alguna profesión ú oficio.¹²

Hubo otros cobros fiscales (50 % de los diezmos, pagos por derechos de patentes, pensiones por bienes, capitales, disposiciones testamentarias, herencias, etc.), pero sobresalía el pago del 15 % que los ayuntamientos debían dotar de sus arbitrios, independientemente de su situación financiera, lo cual significó en los hechos una carga económica.

Por otro lado, la ley educativa de 1831 planteaba la obligatoriedad como precepto fundamental de la primera enseñanza. Con base en la elaboración de un padrón sobre los niños en edad escolar por parte de los ayuntamientos, se planteó obligar a los padres de familia a que enviaran a sus hijos a las escuelas. El incumplimiento de tal mandato daba lugar a una primera multa de seis pesos o seis días de arresto, lo cual se duplicaba en una segunda infracción a la ley; un tercer incumplimiento planteaba una acción radical, la expulsión del padre de familia de la municipalidad en donde vivía.¹³ Cabe señalar que, en lo referente a la libertad de enseñanza la ley no reglamentaba la instrucción privada en cuanto a los maestros y catedráticos, textos y métodos, a la enseñanza en lengua castellana, y a la uniformidad de dicha instrucción:

[...] de manera que el gobierno no ejerza sobre ella otra autoridad necesaria para hacer observar las de buena policía, o para impedir que se enseñen doctrinas contrarias a la religión santa que profesa el estado, o subversiva de los principios sancionados en su ley fundamental o en el de la República.¹⁴

Se trataba, en efecto, de una libertad de enseñanza, aunque restringida al buen gobierno, a la preservación de la religión católica y a la cohesión social republicana de corte federal. El gobierno del estado se asumía como Estado educador, garante de la instrucción pública que ofertaba a los sectores sociales en situación de pobreza, con el afán de reafirmar valores como la dignidad del hombre y las libertades, preceptos

que se ajustaban perfectamente al ideario liberal. El Plan General de Instrucción Pública de 1831 se habían adelantado a preceptos como el de la «libertad de enseñanza» o a la institucionalización de la gratuidad, obligatoriedad y uniformidad de la misma. En ella aparece un incipiente proceso de secularización, al hacerse una distinción entre instrucción pública y la instrucción privada. Se planteaba una tolerancia, una libertad, por la instrucción privada, particular o religiosa, siempre y cuando ésta no fuera en contra de la propia religión católica y de los preceptos educativos oficiales. Los tiempos álgidos de discusión en torno a la libertad de enseñanza y la laicidad de la misma aún estaban por venir y ella ocuparía y preocuparía a las élites y otros sectores sociales durante la segunda mitad del siglo XIX.

Como sea, en lo educativo los municipios-ayuntamientos quedaron subordinados a los designios y determinaciones del gobierno del Estado. Desde 1832 las limitaciones a las competencias políticas de los ayuntamientos se redujeron. (Moreno, 2015, p. 43) Luego, como sabemos, el conflicto entre Zacatecas y la federación, con Santa Anna al frente, en 1835, sellaron el destino del proyecto educativo y del proyecto económico autónomo implementado por el grupo liberal-federalista encabezado por «Tata Pachito».

¿CONTINUIDAD O RUPTURA? LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA DURANTE EL CENTRALISMO

En el régimen centralista mexicano (1836-1846) la soberanía de las entidades, otrora estados, denominados departamentos se redujo. Igualmente, el número de municipios disminuyeron y el «establecimiento de las figuras de los Prefectos y subprefectos, encargados de la supervisión de los Distritos, otrora partidos, fueron otras de las modificaciones que condujeron a la sujeción de los gobiernos locales y municipales» (Moreno, 2015, p. 43).

No obstante, sostiene Mariana Terán (2015), la educación en el periodo centralista no dejó de ser importante. La autora se plantea: ¿Qué modificaciones se dieron entre la Constitución de 1825 y el Reglamento político de 1837 que poseía la responsabilidad para la atención de la instrucción pública? Hubo cambios en cuanto a las responsabilidades del gobernador y los prefectos de los distritos. Ambos debían cuidar de que no «faltaran escuelas de primeras letras con maestros y maestras de moral sana y buena conducta».

El prefecto, además, vigilaría que los niños concurrieran con puntualidad todos los días a las escuelas. Se determinó que las juntas departamentales tenían la atribución de dotar de fondos para la enseñanza pública, provenientes de propios y

12 «Plan General de Enseñanza para el Estado de Zacatecas», AHEZ, Fondo: Jefatura Política; Serie: Instrucción Pública; Subserie: Generalidades, Caja 1, 1831.

13 Artículo 14, «Plan General de Enseñanza para el Estado de Zacatecas», AHEZ, Fondo: Jefatura Política; Serie: Instrucción Pública; Subserie: Generalidades, Caja 1, 1831.

14 Artículo 5, «Plan General de Enseñanza para el Estado de Zacatecas», AHEZ, Fondo: Jefatura Política; Serie: Instrucción Pública; Subserie: Generalidades, Caja 1, 1831.

arbitrios, «donde los haya, e imponiendo moderadas contribuciones, donde falten», con el objeto de solventar la situación (Terán, 2015, p. 368).

Específicamente, ¿qué ocurrió con la función educativa en los ayuntamientos durante el centralismo? A ellos les continuó correspondiendo el sostenimiento de maestros y maestras, y de las instalaciones (infraestructura) de las escuelas con los «fondos de propios y arbitrios». Así pues, la «diferencia notable» fue que el gobernador y su prefecto, debían velar por la educación, la asistencia y el pago a los profesores. En suma, tanto la legislatura como la junta departamental estuvieron encargadas del cuidado general de la educación pública. Desde abajo, los ayuntamientos siguieron como responsables directos del ramo (Terán, 2015, p. 368).

En fin, pequeños matices entre el primer federalismo y el régimen centralista en Zacatecas. En el periodo de «Tata Pachito», la ley educativa señalaba que la responsabilidad recaía en los municipios-ayuntamientos, con la supervisión directa del jefe político y del gobierno del estado. El resultado fue un incremento considerable en el número de escuelas en los partidos constitutivos de la entidad, tal como ya señalamos, se establecieron 210 escuelas primarias, aunque seguramente los niveles y funcionamientos de las mismas fue diferente en cada lugar y región del estado, por la situación económica que definía a cada ayuntamiento y municipalidad. Por otro lado, el manifiesto interés escolar del gobierno del estado se orientó hacia los sectores populares, incluyendo la formación técnica, con contenidos hacia las artes y los oficios. La fundación de dos academias de dibujo, en la capital y en Aguascalientes son una muestra del compromiso de que el trabajo manufacturero también moralizara a los niños y jóvenes pobres (Amaro, 2017, p. 135).

Sin embargo, en el gobierno centralista la reducción de los partidos, llamados distritos, a 10 y 34 municipalidades, nos permite sostener que hubo una baja de los gobiernos locales y de sus competencias político-administrativas respecto a la enseñanza pública. En este sentido, la hipótesis de Mariana Terán (2015) acerca de que hubo un avance, por relativo que haya sido éste, entre 1836 y 1849, requiere ampliarse con nuevos datos que permitan profundizar sobre la cuestión escolar.

Con todo, este planteamiento no debe descartarse, es sugestivo, pues abre nuevas posibilidades al análisis e interpretaciones sobre el ámbito de la instrucción pública y por ello reviste importancia. Incluso, el hecho de que ni la separación de Aguascalientes como partido de Zacatecas, en el centralismo, incidió en la disminución del número de escuelas y de estudiantes, remite a una nueva revisión, al

igual que los montos de los presupuestos destinados en el periodo al ramo educativo (Terán, 2015, pp. 369-372).

En dicha discusión historiográfica debemos considerar también el análisis de Sonia Pérez Toledo (2003), quien sostiene, con base en trabajos sólidos teórico-empíricamente, que el desarrollo de la instrucción primaria durante el periodo centralista, se interrumpió. Luego, continuó su crecimiento en la segunda mitad del siglo XIX, tras el restablecimiento del *Plan General de Enseñanza Pública* de 1831 y del federalismo como forma de gobierno (Pérez Toledo, 1998, 2003).

Es cierto, los datos del periodo centralista sobre el rubro instrucción pública son incompletos y habría que considerarlos con cuidado. Leonel Contreras ha sostenido que, «en el régimen centralista y durante la junta departamental de Zacatecas, la instrucción pública no registró avances» (Contreras, 2016, p. 221). Por otro lado, las voces de personajes como el Manuel González Cosío, gobernador del estado, en su *Memoria de gobierno* de 1849, registraba el retroceso de la enseñanza pública, en particular de las escuelas primarias (Terán, 2015, p. 373). En cambio, las «segundas letras» o instrucción secundaria que se ofrecía en el Instituto Literario fue favorecido:

[...] durante los 10 años de república central [...] con toda preferencia [frente] a las escuelas primarias y aún con perjuicio de éstas, pues [...] de los fondos públicos se ha ministrado [...] la mitad del 15 % con que los fondos municipales contribuyen para el fondo general de enseñanza (Terán, 2015, p. 373).

A partir de lo anterior, podemos concluir, aunque sea provisionalmente, que el régimen centralista en Zacatecas, representó una ruptura del proceso educativo liberal orientado a la formación, ciudadanización y moralización de los sectores populares, por lo menos en términos de los avances alcanzados durante el gobierno de «Tata Pachito».

MUNICIPALIZACIÓN DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS: LUIS DE LA ROSA¹⁵

A mediados del siglo XIX, tras restablecerse el federalismo en México, el estado libre e independiente de Zacatecas estaba constituido por 13 partidos (Zacatecas,

¹⁵ Luis de la Rosa Oteiza fue un importante político liberal zacatecano de la camada del grupo de Francisco García Salinas, que «había logrado una respetada trayectoria política como diputado local en la cuarta y quinta legislaturas, integrante de la comisión redactora del primer código civil [1829] de Zacatecas, vocal de la junta departamental, diputado federal, diputado constituyente en 1856, magistrado del Tribunal Superior de Justicia, ministro de hacienda; había conocido otras experiencias políticas» (Terán, 2021, pp. 72-73; Venegas, 2011, pp. 66-67).

Fresnillo, Aguascalientes, Sombrerete, Nieves, Juchipila, Mazapil, Pinos, Jerez, Tlaltenango, Villanueva, Calvillo y Nochistlán); y contaba con una población de 300 mil habitantes.¹⁶ En este contexto, el autor de las *Observaciones sobre la administración pública de Zacatecas* (1851), Luis de la Rosa Oteiza, tenía claro que para mejorar la suerte del estado se requería partir desde abajo, desde la administración municipal, lo que marcaba un matiz con el gobierno de García Salinas y el centralista. La tendencia a restarle autonomía y sujetar a los municipios durante el centralismo hizo que Luis de la Rosa plateara la reivindicación municipal. Como buen liberal, concebía al federalismo sustentado en la autonomía municipal, como un elemento propio de la libertad individual. Por ello, su idea era lograr que no hubiera una sola población, por pequeña que fuera, sin escuelas de niños y niñas, una biblioteca y una academia de dibujo para las artes industriales, que no dejaran de ser atendidas por los municipios (De la Rosa, 1851, p. 21).

El nuevo proyecto debía comenzar con la promulgación de una ley educativa orgánica, que sustituyera la Ley de Instrucción Pública de 1831, la cual sancionaba que el gobierno del estado debía encargarse del subsidio de todas las escuelas públicas de primeras y segundas letras mediante la formación de un fondo de instrucción pública que procedería de varios rubros, entre ellos los ingresos provenientes de los arbitrios municipales (15 %). En efecto, Luis de la Rosa proponía una nueva ley educativa mediante la cual las escuelas de primeras letras, de niños y de niñas, debían operar por cuenta exclusiva de las municipalidades. Las bases institucionales de esta ley que, prepararían el terreno y el derrotero de la moderna educación pública en el estado, eran las siguientes:

- a. Establecer una Dirección General de Instrucción Pública.
- b. Fundar un taller de imprenta encargado de todas las publicaciones de los gobiernos estatales y municipales.
- c. Mejorar la Biblioteca Pública, con un catálogo científico de libros recientes y antiguos.
- d. Impulsar en el Instituto Literario la enseñanza de Idiomas, Historia, Filosofía, Leyes y Derecho en todas sus modalidades; Economía Política, Estadística y Fiscalidad.
- e. Erigir un Colegio de Matemáticas, de Astronomía, Geografía e Ingeniería.
- f. Establecer un Colegio de Minería y de Ciencias Físicas, en el cual se enseñaría

16 AHEZ, Fondo: Colección Arturo Romo Gutiérrez, Serie: Documento núm. 17, 1856.

Matemáticas, Física, Mecánica, Hidráulica, Mineralogía, Geología, Química y Metalurgia.

- g. Fundar un Colegio de Ciencias Médicas que incluyera la medicina legal.
- h. Establecer un Colegio de Industria y Artes con talleres especializados en las manufacturas, instrumentos para la enseñanza teórica y práctica, con su biblioteca e imprenta y que enseñara escritura, aritmética, geometría, dibujo lineal para las artes y la industria, física, mecánica, hidráulica, química e historia natural.
- i. Fundar una escuela de agricultura teórico-práctica que enseñara diversos tipos de jardinería, horticultura, cultivo de plantas exóticas, vid, olivos, moreras, árboles silvestres, plantas alimenticias y plantas útiles para las artes y la industria; se enseñaría también cría de animales para el estudio de la zoología, la ganadería, abejas, gusanos de seda y avicultura.
- j. Se fundaría una Academia de Bellas Artes en donde se enseñaría pintura, escultura y arquitectura,
- k. Se establecería o se mejoraría la existente Escuela Normal de Enseñanza Mutua, con la innovación de dos secciones: una, para la enseñanza de los profesores de las escuelas de niños y, otra, para la enseñanza de las señoras directoras de las escuelas de niñas; funcionaría con su biblioteca y con los métodos didácticos más modernos; se fundaría por cuenta del gobierno del estado un colegio de niñas que enseñaría lectura, escritura, aritmética, dibujo, pintura, canto, música, geografía, botánica, ocupaciones y habilidades propias del sexo femenino y un curso especial de economía doméstica; y
- l. Se establecería un Colegio de Ciencias Eclesiásticas con cargo al gasto público (De la Rosa, 1851, pp. 129-133).

Es verdad que las principales atribuciones y responsabilidades de las acciones educativas estarían a cargo de la Dirección General de Instrucción Pública, pero en articulación directa con los ayuntamientos de las municipalidades: compartiendo gastos, acciones-gestiones y otras medidas, que hoy llamaríamos de gobernanza eficiente. Tal era la mirada amplia y virtuosa de Luis de la Rosa.

Entonces, ayuntamientos y otras oficinas de los diversos ramos del gobierno del estado, tales como la Inspección General de Minas, la Junta de Salubridad e Higiene Pública, la Inspección General de Industria y la Inspección de Tierras, Colonias y Agricultura. Cabe destacar, el Colegio de Industria y Artes, con talleres es-

pecializados en las manufacturas, instrumentos para la enseñanza teórica y práctica, representaba una escuela de artes y oficios moderna, tal como la que se implementó más tarde en el entonces Distrito Federal, la Escuela Nacional de Artes y Oficios.

Luis de la Rosa Oteiza conocía las experiencias instituidas de dichos establecimientos de los años treinta en la ciudad de México. Sabía de la importancia y de los objetivos que podían alcanzarse mediante la formación técnica y la moralización del trabajo destinada a los sectores populares. El ocio y la vagancia se combatían y se formaba operarios manufactureros (obreros y técnicos) que requería la entidad en su camino hacia el progreso industrial. Sobre la base de estas ideas se formaron escuelas de artes y oficios en la cárcel del estado y fue el antecedente de los talleres de oficios mecánicos del Hospicio de la Bufo (Ibarra, 2017, pp. 153-154), de la Escuela de Artes y Oficios de Guadalupe, fundada en 1862 (Amaro, 2001; 2017, pp. 138-141; 2022) y del Hospicio de Niños de Guadalupe, a partir de 1878 (Ibarra Ortiz, 2001; 2004; 2009)

Ciertamente, la visión política liberal de Luis de la Rosa se caracteriza por un remarcado sentido social pues sus preocupaciones se orientaban hacia las «clases proletarias», la mejoría de su condición material y moral a través de la educación, la beneficencia y la corrección a través del trabajo. Los sectores populares requerían mejorar su suerte, y la instrucción pública se convertía en la acción social potenciadora, a través de la aplicación de conocimiento científico orientado a la industria, minería, agricultura y comercio. La base de tal acción social era el municipio autónomo, libre, sano en finanzas y, por ende, promotor «a ras de suelo» y del pueblo del desarrollo social (Amaro, 2018, pp. 73-74).

En síntesis, en todas estas instancias de gobierno estatal y locales, recaía la responsabilidad de formar ciudadanos y moralizarlos, hoy diríamos instituir un capital humano que requería con urgencia el desarrollo económico y social por el que atravesaba Zacatecas en esa época. Se proponía que los integrantes de dichas instancias fueran cuadros especializados de los gobiernos, «en los giros» y en las «ocupaciones útiles y honestas en que el hombre puede emplear su trabajo, su capital, su industria y talento» (Amaro, 2018, p. 69). Con todo, el municipio-ayuntamiento asumía, otra vez, su función educativa de manera activa y en favor de las «clases proletarias».

LA VISIÓN SOCIO-EDUCATIVA DE TRINIDAD GARCÍA DE LA CADENA

Los municipios-ayuntamientos locales, a mediados del siglo XIX y finales de los años sesenta, continuaron en crisis, cada vez más subordinados y con competencias

y prerrogativas muy reducidas. Las municipalidades habían aumentado respecto al periodo centralista; ahora, los pueblos amparados en el artículo 130 de la Constitución de 1857 formaron otras corporaciones municipales. «El nuevo mapa político de la entidad quedó integrado por 12 partidos (Zacatecas, Fresnillo, Sombrerete, Nieves, Mazapil, Pinos, Villanueva, Nochistlán, Juchipila, Tlaltenango, Jerez y Ojocaliente) y 36 municipalidades» (Terán, 2021, pp. 98-99).

Con la Constitución Política de la República Mexicana de 1857 se esperaba que los derechos naturales y las garantías individuales que contenía alcanzaran a toda la población. No obstante, en Zacatecas proliferaba en la opinión pública una discusión política a nivel municipal respecto a que dicha Carta Magna afectaba los derechos locales, a pesar de que en ellos residía la «soberanía de los pueblos» (Terán, 2021, p. 102). Tal polémica se intensificó y fundamentó la proclama de que había «libertad sin justicia social». Los pueblos y ayuntamientos locales manifestaban que la Constitución Política del Estado Libre de Zacatecas (1857), les garantizaba la libertad, pero no la justicia social; sin ella, «el pauperismo avanzaría de manera formidable y no marcharía tranquila la sociedad» (Terán, 2021, p. 100). Es cierto que estos planteamientos tenían que ver principalmente con la problemática del agua y la tierra y con la discusión política y jurídica de su reparto.

Entendemos por qué la cuestión educativa fue considerada también como una vertiente de la justicia social. Preexistía una excesiva concentración de la tierra y en ella radicaba una determinada acumulación de capital. Cómo romper con el latifundio lo que a su vez significaba hacer circular el capital monopolizado en la tierra como medio de producción; había una lucha política y jurídica que, databa por lo menos de la primera mitad del siglo XIX; pero en los años sesenta planteaba un reparto agrario mucho más urgente y mediado por las leyes que giraba en el plano ideológico liberal. Empero, también había una concentración del capital cultural en unas cuantas personas de las élites propietarias y letradas.¹⁷ Se tenía que concretar la socialización de tierras y de la educación pública a las clases populares.

Las necesidades de la época nos indican que era necesario un mayor esfuerzo del Estado educador para formar ciudadanos, moralizar a los sectores proletarios y

17 Para Pierre Bourdieu el capital cultural es un proceso de incorporación y acumulación en los individuos, dado en la escuela; la educación transmitida en ella como un bien cultural (conocimientos, valores y prácticas culturales) forja un *habitus*, constituido por la apropiación de un conjunto de predisposiciones que actúan para configurar una cultura escolar. Entonces, la educación como bien cultural, adquirida como capital cultural, implica una incorporación y apropiación simbólica (Bourdieu, 1997).

resarcir su situación de pobreza, no sólo material (falta de tierras de cultivo para cubrir las necesidades básicas de la familia), sino además la pobreza ética, definida como ignorancia sobre las leyes y otras acciones a las que los sectores populares tenían derecho y la falta de un *habitus*, de una capital cultural (Amaro, 2018, pp. 59-66). Había que forjar una cultura escolar.

El derecho a la educación, como derecho natural, transitó por un proceso en el cual se fue consolidando un poder centralizado y legitimado por un nuevo orden republicano y liberal. Los años sesenta del siglo XIX «darán cuenta de la trayectoria de una república corporativa a una república de individuos que tuvo en el federalismo liberal, su expresión como forma de gobierno» (Terán, 2021, p. 83). La tendencia hacia la formación de una república de individuos, cuya soberanía radicara en el pueblo «abstracto», que no en la «soberanía de una nación compuesta por «entidades soberanas», cuyo ejemplo había sido la República Federal de 1824 (Terán, 2021, p. 92). Pero, a este pueblo mexicano, para dejar la condición de abstracto y pasar a ser de «carne y hueso», le faltaba ilustración, para conocer sus derechos y hacer valer sus garantías individuales. La ilustración-educación no como derecho natural, sino como derecho brindado y ejercido por el Estado y las leyes respectivas (Derecho positivo) (Terán, 2021, p. 92).

En este marco histórico se desarrolló el nuevo proyecto educativo impulsado por Trinidad García de la Cadena. Un destacado militar y político liberal que impulsó importantes reformas sociales en Zacatecas en favor de las «clases trabajadoras», primero como diputado y después como gobernador.¹⁸ Desde el congreso local, en 1861, su lucha se enfocó a la promulgación de una ley agraria para el reparto de los grandes latifundios existentes en favor de las clases trabajadoras. El apoyo decidido al proyecto de ley agraria de Juan Francisco Román en 1861 y, tras el intento fallido de aprobación de dicha ley, García de la Cadena impulsó, 1868, una nueva legislación agraria que regulara «los abusos de los grandes propietarios y el ‘régimen inmoral’ de las haciendas mexicanas» (Terán, 2021, p. 113).

Su reformismo social y sus proyectos de transformación socio-cultural lo enfrentó a los grandes latifundistas locales, como Gabriel García Elías (hijo de «Tata

Pachito»), quienes apoyados por la federación y la clase terrateniente, impidieron la aprobación legislativa de un proyecto de justicia laboral acerca de la supresión de anticipos de pagos a los peones de las haciendas (el sistema de enganche) y la exigencia de pagos de salarios con «dinero efectivo», y no con raciones de alimentos (enganche en especie), que hacían las «tiendas de raya» (Terán, 2021, p. 118). Lo que sí logró, Trinidad García de la Cadena, ya como gobernador en 1869, fue promulgar una reforma para que los trabajadores, vecinos asentados en tierras de ranchos y haciendas de los grandes propietarios, que contabilizaran 500 personas, pudieran formar una junta municipal, y con ello se les dotara de tierra para sus viviendas y ejidos (Terán, 2021, p. 118). Sin embargo, el requisito que establecía la ley (Artículo 50 de la Constitución Política local de 1869) era que las nuevas autoridades concejiles supieran leer y escribir y establecieran escuelas en las nuevas entidades municipales.

Ante tal urgencia, como diputado y después como gobernador Trinidad García de la Cadena (1868-1870/1876-1880) fomentó la educación primaria de los sectores populares e impulsó significativamente las escuelas de artes y oficios, cuya función se orientó a la formación técnico-manufacturera y de beneficencia social; la ulterior fundación del Hospicio de Niños de Guadalupe (1878) y su exitosa escuela de artes y oficios significó su legado educativo. Con el decreto de la «Ley para la Instrucción Pública del Estado» (1868), la segunda ley educativa de importancia para Zacatecas, brindó el gobierno del estado la enseñanza como un derecho libre, obligatorio, uniforme y gratuito, pero fue también una respuesta urgente a la demanda popular de justicia social (Pedrosa, 1899, pp. 46-47). Era necesario articular y concretar los logros sociales político-jurídicos con la alfabetización y moralización de los sectores populares.

Con la Ley de Instrucción Pública de 1868 se establecieron las bases de la educación moderna, aunque se mantuvo el método lancasteriano como eje de la enseñanza. Se configuró una nueva estructura educativa que incluyó los estudios en las escuelas normales.¹⁹ Así, tal estructura escolar comprendería primeras, segundas, terceras y cuartas letras (estudios especiales). La educación primaria se realizaría en cinco años y se dividió en tres grados: primero, segundo y tercero; a este último grado, corresponderían los estudios de la «Escuela Profesional de Instrucción Primaria» (Primaria superior). Se planteaba con más énfasis la gratuidad y obligato-

18 Miriam Moreno Chávez (2021, p. 177) señala que, las ideas de Trinidad García de la Cadena estaban permeadas por el ideal de progreso social y por el desarrollo económico que abrazaba el liberalismo. En este sentido, el interés individual se basaba en la propiedad y el derecho a adquirirla representaba la vida misma en la época. En este sentido, el pensamiento político de Trinidad García de la Cadena se acercaba más al liberalismo radical, reformista, que al socialismo-comunismo, como lo tildaba la prensa la prensa de la época, por ejemplo, *La Convención de Zacatecas*, 2 de mayo de 1869 (Terán, 2021, pp. 122-123).

19 «De las escuelas normales y para adultos». Capítulo V del «Reglamento de Instrucción Primaria del Estado» (1868) (Pedrosa, 1899, pp. 48-49)

riedad, que tácitamente beneficiaba a las masas populares, pues exceptuaba de estos preceptos a los padres o tutores, cuyos hijos recibieran instrucción en sus casas o en algún establecimiento particular.²⁰

Cabe señalar que, ciertamente, en esta ley educativa encontramos no sólo más definidos los preceptos de obligatoriedad y gratuidad, sino una postura clara sobre la educación secularizada, como andamiaje paulatino hacia la educación laica, pues había desaparecido del plan de estudios el ramo relacionado con el catecismo religioso. El gobierno del estado aún reconocía la libertad de enseñanza, que garantiza la Constitución General de la República, pero planteaba que vigilaría con mayor eficacia la no propagación de doctrinas inmorales o subversivas al orden público en los establecimientos de su dependencia.²¹

Estas bases educativas modernas configuradas en la Ley de Instrucción Pública de 1868, buscaron consolidarse en 1869; el año en que Trinidad García de la Cadena ya preparaba un nuevo proyecto de ley en el estado, para un «mejor arreglo de la Instrucción Pública». El gobernador y su grupo liberal estaban convencidos de que «el orden [social y político] descansa en la educación, en la instrucción, en la moral y las leyes».²² En realidad, se trataba de una reforma a la ley educativa de 1868 que consideraba todavía más la situación de las clases populares:

- 1º Que debe de organizarse de una manera sólida la enseñanza del profesorado de primeras letras en ambos sexos por medio de la Escuela Normal.
- 2º Que debe enseñarse con extensión y de una manera verdadera los conocimientos que constituyen la enseñanza secundaria.
- 3º Que debiera facilitarse el acceso a las carreras profesionales, dándose los estudios de los dos primeros años de algunas de ellas, como la Jurisprudencia, la Medicina, y la de Ingenieros de minas y topógrafos.
- 4º Que siendo por ahora imposible dar toda la enseñanza profesional en el Instituto, tampoco debiera permitirse el que se concluya la de Jurisprudencia, para la sociedad, siguiendo muchos dicha sin verdadera vocación y sí sólo por la facilidad que encuentran de terminarla en el Instituto.
- 5º Que debe fomentarse el gusto por las Bellas Artes, abriendo el camino del progreso

20 «Plan para la Instrucción Pública en el Estado de Zacatecas» (1868) (Pedrosa, 1899, p. 46)

21 «Plan para la Instrucción Pública en el Estado de Zacatecas» (1868) (Pedrosa, 1899, p. 47)

22 «Proyecto de Ley sobre Instrucción Pública para el Estado de Zacatecas», en *El Defensor de la Reforma*. Periódico Oficial del Gobierno del Estado, Tomo V, núm. 47, Zacatecas, Zacatecas, 4 de diciembre de 1869, pp. 1-4. (APLEZ).

a las clases proletarias, las cuales rara vez pueden sobreponerse a su destino y aspirar al ejercicio de la inteligencia en las carreras profesionales, aun cuando estén dotados de la conveniente aptitud.

- 6º Que con el propio objeto se eleven a mayor consideración ensanchando el círculo de sus conocimientos según lo exigen la riqueza pública y privada, ciertas artes que hoy se ejercen de una manera empírica, como las de ensayadores, beneficiadores de metales, los peritos agrimensores &.
- 7º. Que debe organizarse una Escuela de Artes y Oficios.²³

Como puede desprenderse de estas ideas, se buscaba fortalecer al Instituto Literario, como «centro de la instrucción pública y oficial del Estado» e instituir en él la enseñanza profesional para la formación de «maestros superiores de primeras letras», la enseñanza secundaria, el arreglo las profesiones de Jurisprudencia, Medicina, Farmacia e Ingenieros de Minas y Topógrafos; la enseñanza de la Bellas Artes y las Artes y Oficios, con las cuales se buscaba formar un sector de trabajadores calificados para las manufacturas modernas. Asimismo, se definían la titulación de maestros y maestras de primeras letras, superior o normal, la instrucción secundaria, la enseñanza de lenguas modernas: inglesa, alemana e italiana. Y, por último, se hacía una importante observación que tomaba en cuenta al Municipio:

Para que el profesorado de primeras letras pudiera tener un resultado satisfactorio y pronto, creemos que cada Municipio, según su población y necesidades, debería mandar uno o más alumnos sostenidos por los fondos municipales al Instituto, y que esté aprovechando el Profesorado dedicado a la segunda enseñanza daría ventajosamente la enseñanza a los Maestros.²⁴

El impacto social de tales medidas fue manifiesto; el estado de Zacatecas atravesó por una nueva época educativa que permitió institucionalizar la instrucción-educación pública, la gratuidad, la uniformidad, libertad e incluso la laicidad cada vez más visible en campo escolar. Las bases educativas prevalecieron durante los años setenta

23 «Proyecto de Ley sobre Instrucción Pública para el Estado de Zacatecas». *El Defensor de la Reforma*. Periódico Oficial del Gobierno del Estado, Tomo V, núm. 147, Zacatecas, Zacatecas, 4 de diciembre de 1869, pp. 1-4. (APLEZ)

24 «Proyecto de Ley sobre Instrucción Pública para el Estado de Zacatecas». *El Defensor de la Reforma*. Periódico Oficial del Gobierno del Estado, Tomo V, núm. 147, Zacatecas, Zacatecas, 4 de diciembre de 1869, pp. 1-4. (APLEZ)

y ochenta y se ampliaron, no obstante, los conflictos político-militares regionales y locales, que enfrentó el gobierno de Trinidad García de la Cadena, por ejemplo, el de 1870, que propició su desconocimiento por el presidente Benito Juárez.²⁵

Entonces, Juárez impuso como gobernador a Gabriel García Elías (1870-1874), quien no detuvo la «buena marcha» de la educación, por el contrario la impulsó y fortaleció. Así, entre los años setenta y ochenta, el despliegue y la institucionalización de una sólida estructura educativa en Zacatecas (Amaro, 2017, pp. 58-76). Por ejemplo, la *Ley Orgánica de Instrucción Pública*, que todavía le tocó promulgar a Trinidad García de la Cadena tras su regreso a la gubernatura en 1877. En ella se enfatizó la enseñanza primaria obligatoria, gratuita y la carencia de contenidos religiosos, que allanó más el camino a la educación laica. Amplió a seis años la enseñanza primaria y si bien se mantuvo el sistema lancasteriano, anunció la enseñanza objetiva, cuyos métodos debía integrarse a la formación del profesorado de primer grado o profesor de instrucción primaria superior.²⁶ Para entonces se hablaba mucho del sistema de enseñanza mixto (lancasteriano y objetivo), «que era el más conveniente al Estado».²⁷ Las escuelas primarias para adultos, se orientaron a la formación sustentada en los contenidos de dibujo lineal y de ornato aplicado a las artes y a la industria. A ellas, entonces, debía acudir jóvenes mayores de 16 años para capacitarse en los rudimentos de los oficios artesanales y en las actividades manufactureras de la época. Un punto muy importante que el gobernador Trinidad García de la Cadena consideraba para el garantizar el buen funcionamiento de las escuelas primarias municipales eran los fondos de instrucción pública con los que debían contar los establecimientos, por ello el 29 de abril de 1878 decreta y ratifica la contribución económica que deben recibir los municipios que «carezcan de los fondos necesarios para sostener sus escuelas de instrucción primaria» (Pedrosa, 1889: 58). La supresión del sistema de internado en el Instituto Literario,²⁸

25 En enero de 1870, Zacatecas se adhirió al *Plan Restaurador del Orden Constitucional de la República*, junto con San Luis Potosí. Con base en las acciones del gobierno central, 1) la intromisión de la tiranía juarista en los estados y 2) el no apego a los lineamientos constitucionales de 1857, se inició un movimiento regional por afirmar la autonomía y soberanía estatal, cuyo resultado fue la caída de Trinidad García de la Cadena y la erección de Gabriel García Elías en febrero de 1870 (Magallanes, 2008, pp. 113-163).

26 La ley educativa de 1878 dividía al profesorado de instrucción primaria en tres categorías, de primero, segundo y tercer grado. El título de profesor de primer grado o de enseñanza objetiva, se ofrecía en las escuelas normales (varones y señoritas), fundadas en 1877 y se obtenía cuando los profesores y profesoras habían sido examinadas y aprobadas «en todas las materias que constituyen la instrucción preparatoria, en Pedagogía y métodos de enseñanza objetiva» (Pedrosa, 1899, 59).

27 «Métodos de Enseñanza», en *El Defensor de la Reforma*, Periódico Oficial del Estado, Tomo V, núm. 4, Zacatecas, 9 de enero de 1869, p. 2, APLEZ.

28 Trinidad García de la Cadena consideraba que «la institución del internado era nociva á los intereses de

que abarcaba a los jóvenes pobres que ahí se formaban, y la dotación de becas de trescientos pesos, confirma el profundo sentido social del citado gobernador.

INSTITUCIONALIZACIÓN DE UNA EDUCACIÓN MODERNA

El proceso de institucionalización de la educación en Zacatecas culminó en con las leyes orgánicas de Instrucción Primaria de 1883, 1891, la educación se convirtió en moderna con el uso de métodos objetivos en la enseñanza uniforme, gratuita, obligatoria y libre; y, a partir de 1891, se registró que la educación sería laica. La enseñanza de la Moral Práctica, la forma que adoptó en Zacatecas la educación laica, se convirtió en transversal en los programas de instrucción primaria obligatoria en las ciudades cabeceras de los partidos como en los «pequeños centros de población». La moral práctica se planteó como alternativa para el cambio moral en la enseñanza de los niños en la búsqueda de la verdad y con ello erradicar el fanatismo religioso, la ignorancia y transformar los valores morales religiosos en virtudes ciudadanas (Magallanes, 2016).

Hacia los años noventa, en la Zacatecas porfirista, la entidad contaba aún con 12 partidos; las municipalidades habían aumentado a 55; la población era 452, 578 habitantes. Se trataba del porfiriato de los años noventa, caracterizado por el dominio de grandes terratenientes (hacendados), comerciantes, agiotistas (Banco de Zacatecas, 1891), mineros nacionales y extranjeros, amén de un grupo político articulado a la economía, encabezado por el gobernador Jesús Aréchiga (1880-1884/1888-1900), el cual venía gobernado la entidad desde los años ochenta y lo continuó haciendo hasta inicios del siglo XX (Contreras, 2012, p. 118; Amaro, 2016, pp. 131-135). Fue durante este tiempo cuando se expide la *Ley Orgánica de Instrucción Primaria* (1891); se restablece también la carga fiscal del pago del 15% de sus impuestos a los ayuntamientos, para dotar el fondo de instrucción pública, incluso se sumó la obligación rígida de que las tesorerías municipales recaudaran otras contribuciones fiscales destinadas a dicho fondo.²⁹

Con los principios de que la educación sería obligatoria, laica, uniforme y gratuita, «en todos los establecimientos sostenidos por el Estado ó por los muni-

los jóvenes porque asilándolos de la sociedad los privaba del estudio de la vida real, separándolos del hogar doméstico sofoca los sentimientos de familia, proporcionándoles todos los medios inmediatos de satisfacer sus necesidades los educa para una perpetua minoridad extinguiendo los gérmenes del principio de cooperación espontánea y de iniciativa individual» (Pedrosa, 1899, p. 63).

29 «Ley Orgánica de Instrucción Primaria», Zacatecas, Tipografía del Hospicio de Niños de Guadalupe, 10 de octubre de 1891, p. 32, en *Colección de Leyes del H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Zacatecas* (APLEZ).

cipios»,³⁰ culminaba la educación moderna en Zacatecas. La enseñanza se ofrecía mediante el método objetivo; las materias que comprendían esta instrucción pública eran la enseñanza de la Moral Práctica, la Instrucción cívica y las nociones de Historia Patria. Los que hoy denominamos cobertura educativa se extendía, pues no sólo funcionarían escuelas primarias (elementales y superiores), para niños de ambos sexos, sino también escuelas de párvulos, rurales, para adultos (cuarteles, cárceles, casas de corrección y protección), incluso con clases dominicales. Las escuelas normales, una para varones y otra para señoritas, por decreto se fundaron en 1875 (Pedrosa, 1889, pp. 53-54), aunque comenzaron a funcionar hasta 1876, la de varones y 1877, la de señoritas (Gutiérrez Hernández, 2013, pp. 287-289).

Cabe mencionar, en este contexto de la educación moderna local, el papel de las Juntas de Instrucción Públicas que le asignaba el gobierno del estado. En 1869, Trinidad García de la Cadena establece la Junta de Instrucción Pública Industria y Fomento; más tarde, en 1871, el gobernador Manuel G. Cosío, habla de Juntas de Enseñanza; y en 1883, en tiempos del gobernador Aréchiga, se establece la Dirección e Inspección General de la Enseñanza Primaria (Pedrosa, 1889, p. 79). Y, en el mismo sentido moderno, debemos mencionar el papel del asociacionismo de los maestros zacatecanos a partir de 1862, quienes, en su esfuerzo por alcanzar la profesionalización, transitaron de «preceptores empíricos» a «maestros titulados», reconocidos por las autoridades políticas locales para ejercer su labor escolar. Así, las sociabilidades magisteriales en Zacatecas se dieron entre:

[...] 1862 a 1914 como parte de los procesos de políticos republicanos de secularización y laicización del Estado y de la instrucción pública. Las sociabilidades formales del profesorado situaron al preceptor como protagonista y actor abierto al cambio social. La mudanza de la identidad gremial por una nueva cultura laboral se sustentó en cuatro acciones: la profesionalización de la enseñanza para ejercer legalmente, la incorporación a sociedades modernas como colaborador innato de la instrucción pública, la adquisición y discusión de conocimientos pedagógicos y la elaboración de propuestas curriculares y textos escolares. La producción, circulación y apropiación de la cultura magisterial se dio en la «Asociación de Preceptores de Primeras Letras» creada en 1870, «La Liga Pedagógica» fundada en 1906 y en la «Asociación de Educadores Zacatecanos» que se estableció en 1909 (Magallanes, 2020, p. 19).

³⁰ Artículo 2, «Ley Orgánica de Instrucción Primaria», 1891 (APLEZ).

En mayor o en menor medida, las bases de la educación moderna se habían establecido en la segunda mitad del siglo XIX, ahora todo el proceso de institucionalización y consolidación de un sistema educativo estatal, en efecto, culminaba con Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1891.

REFLEXIONES FINALES

En los proyectos educativos desde «Tata Pachito» a Trinidad García de la Cadena, la instrucción pública, fomentada por los ayuntamientos y apoyados por el gobierno del estado, debían resarcir la pobreza material y ética (carencia de los derechos políticos y sociales), además de forjar un *habitus* cultural (capital cultural) al seno de los sectores populares. Para Luis de la Rosa la base de la acción pedagógica era el municipio libre y autónomo. Para Trinidad García de la Cadena, la educación era parte del «sentimiento popular»; en ella descansaba el orden social y político, la moral y las leyes.

Con el «Plan General de Instrucción Pública» (1831), en las *Observaciones* de Luis de Rosa (1851) y en la «Ley para la Instrucción Pública» de 1868, la enseñanza oficial formó parte trascendental de los proyectos económicos impulsados por los gobiernos del estado en sus respectivos contextos. Pero fue Trinidad García de la Cadena, el caudillo que le brindó mayor peso a la educación pública para las clases trabajadoras, tras plantear la educación como un derecho a la justicia social, es decir, para refrendar el compromiso con las clases populares y combatir su situación de pobreza e inmoralidad. Para García de la Cadena el rol radicaba en los municipios-ayuntamientos, que para entonces ya había recuperado y reactivado sus funciones sustantivas (justicia, hacienda, policía y educación) (Moreno, 2015, p. 51).

Sin embargo, a partir de los años ochenta y noventa del siglo XIX se fueron reduciendo las competencias educativas municipales: la carga fiscal del 15 %, nuevas contribuciones a nivel municipal y la subordinación y total supresión de funciones en este ámbito se dio con la promulgación de la ley orgánica de instrucción primaria de 1891. Luego, continuó esta tendencia con las leyes educativas de 1897 y 1898. No obstante, el control, fiscalización y reducción paulatina de las prerrogativas educativas de los municipios-ayuntamientos, no impidió el sostenimiento que hacían éstos a las escuelas primarias públicas. En los años noventa el panorama cambió por completo como preludio de la federalización educativa.

Las medidas de política educativa asumidas por los gobiernos liberales, sobre todo

en la segunda mitad del siglo XIX, fueron relevantes para que la instrucción pública repuntara, alcanzara una institucionalización y, paulatinamente, se fuera convirtiendo en acciones sociales orientadas a la transformación moderna, a la creación, en palabras de Bourdieu (1997), de una capital cultural que debía forjarse «desde abajo».

Los preceptos gratuidad, uniformidad, obligatoriedad y laicidad cobraron mayor sentido e incluso se formalizaron en el porfiriato local. Para los sectores populares significó una posibilidad de lo que hoy denominamos movilidad social: la mejoría de la condición y el estatus social. En este sentido, el gobierno del estado de Zacatecas asumió la función educativa como propia, como algo inherente que lo definía en términos modernos. Y al seno del estado educador, los municipios-ayuntamientos, en el nuevo orden republicano-liberal, jugaron su rol en el ámbito educativo, en su esfuerzo permanente por mantener su autonomía y soberanía, frente a un proceso irreversible de reducción de sus competencias político-fiscales, de problemas financieros y de subordinación a las determinaciones del gobierno y de las legislaturas locales.

FUENTES

Archivo Histórico del Estado de Zacatecas (AHEZ).

Fondo: Jefatura Política, Serie: Instrucción Pública, Subserie: Generalidades, Cala 1, 1831.

Fondo: Poder Legislativo, Serie: Comisión de Instrucción Pública, Caja 2, 1849.

Fondo: Ayuntamiento, Serie: Enseñanza, Caja: 1, f. 6.

Fondo: Colección Arturo Romo Gutiérrez, Libros: Memorias de Francisco García Salinas, 1830-1834.

Fondo: Colección Arturo Romo Gutiérrez, Serie: Documento no. 17, 1856.

Archivo del Poder Legislativo del Estado de Zacatecas (APLEZ).

Benson, Latin American Collection, University of Texas, Austin (BLAC).

REFERENCIAS

- Amaro Peñaflares, René (2001), «Las escuelas de artes y oficios de Zacatecas durante el siglo XIX», en Francisco García González (coord.), *Historia de la educación: Su enseñanza y escritura*, México, SE-UPN Unidad Zacatecas, pp. 100-113.
- (2004), «Escuelas de primeras letras, Diputación Provincial y federalismo en Zacatecas

(1820-1835)», en Francisco García González y René Amaro Peñaflares (coords.), *Procesos, prácticas e instituciones educativas en Zacatecas (siglo XIX)*, México, UPN Zacatecas/UAZ/COZCYT, pp. 45-71.

- (2016), *Política liberal, industria y trabajadores en Zacatecas (1829-1910). Un ensayo interpretativo*, México, UAZ.
- (2017), *La educación popular en Zacatecas. De las primeras letras a las escuelas de artes y oficios: trabajadores, pobreza y laicización (1767-1897)*, México, UAZ.
- (2018), «Pensamiento liberal e instrucción pública. ‘Clases proletarias’ y cuestión social en Luis de la Rosa», en Mariana Terán Fuentes, Edgar Hurtado Hernández y René Amaro Peñaflares, *La virtud de la administración pública. Tres ensayos sobre las Observaciones de Luis de la Rosa Oteiza*, México, Taberna Librería Editores, pp. 55-76.
- (2022), «Aprendizajes de artesanos en Zacatecas. Del modelo formativo práctico al razonamiento técnico como *poiesis* (1781-1902)», *Millars*, núm. 24 Tomo LII, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I, 2022, pp. 77-99.

Bourdieu, Pierre (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI Editores.

Contreras, José Enciso (2012), «Masones en la Revolución Mexicana. Zacatecas: etapa precursora, 1901-1901», en Oscar Cuevas Murillo y José Enciso Contreras (coords.), *Independencia, Revolución y Derecho. Catorce miradas sobre las revoluciones de México*, México, UAZ, Tribunal Superior de Justicia del Estado de Zacatecas, pp. 113-138.

Contreras Betancourt, Leonel (2016), «La primera enseñanza en Zacatecas y sus vaivenes, 1828-1856», en Mariana Terán Fuentes y Edgar Hurtado Hernández (coords.), *Oscilaciones del federalismo mexicano. De la Confederación a la República liberal*, México, Taberna Librería Editores-UAZ-CONACYT, pp. 185-224.

De la Rosa, Luis (1851), *Observaciones sobre varios puntos concernientes a la administración pública del estado de Zacatecas*, Baltimore, Juan Murphy y Cía., Impresor Librero.

De la Torre Torres, Rosa María (2015), *El pensamiento liberal gaditano y el primer constitucionalismo mexicano*. Disponible en <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=3961> (Consulta 27 de enero de 2024).

Ibarra Ortiz, Hugo (2001), «La educación en el Hospicio de Niños de Guadalupe», en Francisco García González (coord.), *Historia de la educación: Su enseñanza y escritura*, México, SE-UPN Unidad Zacatecas, pp. 114-122.

- (2004), «Vida cotidiana y educación en el Hospicio de Niños de Guadalupe», en Francisco García González y René Amaro Peñaflares (coords.), *Procesos, prácticas e instituciones educativas en Zacatecas (siglo XIX)*, México, UPN Zacatecas/UAZ/COZCYT, pp. 169-104.
- (2017), «La Escuela de Artes y Oficios como antecedente de la industria moderna en Zaca-

- tecas (1862-1927)», en René Amaro Peñaflares, *Educación para el trabajo, filantropía y asocionismo. Zacatecas en el siglo XIX*, México, UAZ, pp. 141-185.
- Huitrado Trejo, Guillermo (coord.) (1997), *Zacatecas y sus constituciones (1825-1996)*, México, Gobierno del Estado de Zacatecas/UAZ.
- Magallanes Delgado, María del Refugio (2008), «Bandolerismo y poder en el Zacatecas decimonónico: la alianza entre bandidos, caudillos y el Estado», en René Amaro Peñaflares (coord.), *Relaciones de poder, procesos sociales y conflictos políticos en Zacatecas. De la colonia a la etapa porfirista*, México, UAZ, pp. 113-163.
- (2016), *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica XIX-XX*, Zacatecas, Policromía.
- (2020), *Amanecer de la educación en Zacatecas. Laicización y federalización de la instrucción primaria, 1870-1933*, México, Policromía-UAZ.
- Moreno Chávez, Miriam (2015), *Autonomía, alianza y dependencia: El ayuntamiento de la capital de Zacatecas frente al gobierno estatal, 1877-1904*, Tesis de Maestría en Historia, El Colegio de San Luis.
- (2021), «En busca de la emancipación de los pueblos: municipio, propiedad y progreso social, 1856-1870, en Mariana Terán y Edgar Hurtado (coords.), *Para evitar tantos males Liberalismo, constitución y propiedad en el largo siglo XIX mexicano*, México, CONACYT, UAZ, pp. 161-198.
- Moreno Toscano, Alejandra (1981), «Los trabajadores y el proyecto de industrialización, 1810-1867», en Enrique Florescano et al., *De la Colonia al imperio. La clase obrera en la historia de México*, México, Siglo XXI Editores/Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, pp. 302-350.
- Pedrosa, José E. (1889), *Memoria sobre la Instrucción Primaria en el Estado de Zacatecas, 1887-1888*, Zacatecas, Imprenta del Hospicio de Niños, en Guadalupe.
- Pérez Toledo, Sonia (1996), «Nuevo país, nuevos hombres. La instrucción pública en Zacatecas», *Signos. Anuario de Humanidades*, Año X, pp. 279-314.
- Pérez Toledo, Sonia (2003), «La instrucción pública en Zacatecas durante las primeras décadas del siglo XIX», en Sonia Pérez Toledo y René Amaro Peñaflares (coords.), *Entre la tradición y la novedad. La educación y la formación de hombres «nuevos» en Zacatecas en el siglo XIX*, México, UAZ, UAM, pp. 49-85.
- Ríos Zúñiga, Rosalina (1994), «La secularización de la enseñanza en Zacatecas. Del Colegio de San Luis Gonzaga al Instituto Literario (1784-1838)», en *Historia Mexicana*, vol. XLIV, núm. 2, pp. 299-332.
- Ríos Zúñiga, Rosalina (1995), *Educación y transición en Zacatecas. De la Colonia al México Independiente (1754-1854)*, Tesis de Maestría, UNAM.

- Ríos Zúñiga, Rosalina (2003), «Separar y homogeneizar. Instrucción pública y ciudadanía en Zacatecas, 1825-1845», en Sonia Pérez Toledo y René Amaro Peñaflares (coords.), *Entre la tradición y la novedad. La educación y la formación de hombres «nuevos» en Zacatecas en el siglo XIX*, México, UAZ/UA-I, pp. 87-132.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1973), «Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México 1822-1842», *Historia Mexicana*, vol. XXII, núm. 4, abril-junio, pp. 494-513.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1979), «Las cortes de Cádiz y el desarrollo de la educación en México», *Historia Mexicana*, Vol. XXIX, núm. 1[113], julio-septiembre, pp. 3-34.
- Terán Fuentes, Mariana (2015), *Bosquejo de un inmenso cuadro. Liberalismo constitucional y formas de gobierno en Zacatecas, 1823-1846*, México, UAZ/CONACYT/Taberna Librería Editores.
- Terán Fuentes, Mariana (2021), *En pos de una justa ley Revolución liberal y propiedad en Zacatecas, 1812-1917*, México, Taberna Librería Editores.
- Torres Hernández, Sara (2009), «Los proyectos educativos y sus aportaciones a la calidad», Ponencia (1324) presentada en el X Congreso de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre.
- Venegas de la Torre, Águeda G. (2011), «Los avatares de una justicia legalista: el proceso de codificación en Zacatecas de 1824 a 1835», *Signos Históricos*, núm. 26, julio-diciembre, 2011, pp. 44-77.
- Vega, Mercedes de (1997), *Los dilemas de la organización autónoma: Zacatecas 1808-1835*, Tesis Doctoral, El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos.
- Vega Armijo, María de las Mercedes de (2005), *Los dilemas de la organización autónoma: Zacatecas 1808-1832*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Vega Muytoy, Ma. Isabel (1999), «La Cartilla Lancasteriana», *Tiempos de Educar*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, pp. 157-179.

Impresos

- «Plan para la Instrucción Pública en el Estado de Zacatecas» (1868), en Pedrosa, José E., *Memoria. La Instrucción Primaria en el Estado de Zacatecas, 1887-1888*, Zacatecas, Imprenta del Hospicio de Niños, 1889, pp. 46-47.
- «Proyecto de Ley sobre Instrucción Pública para el Estado de Zacatecas». *El Defensor de la Reforma*. Periódico Oficial del Gobierno del Estado, Tomo V, núm. 47, Zacatecas, Zacatecas, 4 de diciembre de 1869.
- «Métodos de Enseñanza». *El Defensor de la Reforma*. Periódico Oficial del Estado, Tomo V, Número 4, Zacatecas, 9 de enero de 1869.
- Ley Orgánica de Instrucción Primaria*, Zacatecas, Tipografía del Hospicio de Niños de Guadalupe,

10 de octubre de 1891. *Colección de Leyes del H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Zacatecas* [Decreto no. 41]. *Colección de Leyes del H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Zacatecas*.

Ley Orgánica de Instrucción Primaria, Zacatecas, Tipografía del Hospicio de Niños de Guadalupe, 5 de marzo de 1897. *Colección de Leyes del H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Zacatecas*.

«Decreto» de reformas del Gobernador Jesús Aréchiga del Estado libre y soberano de Zacatecas, 13 de noviembre de 1891. Zacatecas, Imprenta del Hospicio de Niños, 1891. *Colección de Leyes del H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Zacatecas*.

Recursos Electrónicos

«Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública, presentados a las Cortes [Cádiz] por su Comisión de Instrucción Pública y mandados imprimir por orden de las mismas 7 de marzo de 1814». Disponible en <https://www.filosofia.org/mfa/fae814a.htm> (Consultado 14 de junio 2021)

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AGUASCALIENTES: SUS ORÍGENES EN EL SIGLO XIX

AURORA TERÁN FUENTES

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 011

INTRODUCCIÓN

Aguascalientes contó con dos instituciones de nivel «superior» en el siglo XIX: El Instituto Científico y Literario para la enseñanza de varones, y el Liceo de Niñas para la formación de jovencitas. La primera institución es el antecedente de la actual Universidad Autónoma de Aguascalientes y la segunda corresponde a la Escuela Normal de Aguascalientes. Ambos establecimientos se insertan en la dinámica liberal del siglo XIX, vinculada con la creación de proyectos en la esfera educativa para garantizar y fortalecer la instrucción pública dentro del proceso de secularización. Por ende, el Instituto y el Liceo simbolizaron iniciativas de gobierno de gran envergadura para la clase gobernante local, por considerarse como las dos únicas escuelas de nivel superior, traducidas en la cantera de los sujetos ilustrados para insertarse y fortalecer la esfera pública. Y así lo fue, tanto los varones del Instituto como las mujeres del Liceo fueron parte de la red de sociabilidades de Aguascalientes; en las fuentes se observan intercambios académicos, flujo comunicativo permanente, presencia en eventos cívicos y actos públicos.

El objetivo de este trabajo consiste en documentar y construir el origen de la educación superior en Aguascalientes, tomando como base el marco normativo. Es importante analizar el terreno de la ley, como aquel mediante el cual se sembró la semilla para consolidar la instrucción pública bajo la tendencia liberal por secularizar a la sociedad y construir el Estado laico, en dicho sentido, la educación se concibió como la gran llave para el progreso y la consolidación de la nación, en función de la formación de ciudadanos y profesionistas para apuntalar el desarrollo del país, de ahí la importancia de la educación secundaria, como la veta para ilustrar a la juventud.

De tal modo, tanto el Instituto Científico y Literario (inaugurado como Es-

cuela de Agricultura) y el Liceo de Niñas, representaron la cantera para formar personas ilustradas: por un lado, varones para el ejercicio profesional y participación ciudadana; y por el otro, mujeres enseñando a las niñas (en un primer momento las profesoras fueron preparadas para atender escuelas de niñas y de párvulas) y amas de casa formadas en un modelo de virtud cívica.

Empero, el origen de la historia de la educación superior en Aguascalientes no parte de dichas instituciones, encontramos antecedentes en algunos colegios, aunque no fueran de larga data, se pueden considerar como el cimiento o una serie de iniciativas para la existencia de un nivel educativo en Aguascalientes más allá de la primaria, antes de constituirse Aguascalientes como una entidad federativa de pleno con la Constitución liberal de 1857.

Las líneas de estudio presentadas en este escrito son tres: la primera es el marco normativo donde se observa la tendencia liberal en favor de consolidar la instrucción pública. Es de nuestro interés el nivel de los estudios secundarios (que incluían los preparatorios y profesionales), así como el modelo educativo de la enseñanza positiva, derivado de una filosofía del progreso: el positivismo. Lo anterior supone presentar algunos elementos del marco normativo nacional y local. Después se realiza un recorrido muy breve por las instituciones que antecieron al Instituto Científico y Literario, y al Liceo de Niñas. La última parte se centra en el origen, entendido en los momentos de inauguración de ambas escuelas, en 1867¹ y 1878 respectivamente, en los cuales se observa la importancia concedida, el discurso liberal basado en la idea de progreso, la urgencia por implementar la educación secundaria, la política pública local en instrucción; los anteriores son algunos aspectos visibles en las ceremonias de inauguración y premiación, en donde se manifiesta el esfuerzo por implementar dos proyectos de gran calado en la entidad y con un fuerte sentido simbólico, en el afán de formar a hombres y mujeres como modelos a seguir en la entidad.

¿ENSEÑANZA SECUNDARIA O SUPERIOR? SECUNDARIA Y SUPERIOR

En el siglo XIX, el marco normativo sentó las bases de la instrucción pública ante la necesidad de formar buenos ciudadanos. Para dar orden y aterrizar las políticas, era indispensable cortar viejas prácticas de enseñanza, construir escuelas, ir garantizando la gratuidad y laicidad, y para el caso de la primaria la obligatoriedad;

¹ Como Escuela de Agricultura.

todo lo anterior bajo el sustento legal, en el cual quedaron estipuladas las reglas del juego, entendidas en ramos de instrucción, niveles educativos, enfoque pedagógico, visión educativa, catedráticos, exámenes, títulos. En este apartado se recupera una muestra de instrumentos legales nacionales y locales, así como algunas líneas de debate de los congresos pedagógicos. El punto de exposición gira en torno a lo complejo de la educación secundaria decimonónica.

¿Enseñanza secundaria y superior? En el siglo XIX en el ámbito local, los estudios secundarios se consideraban superiores, en las fuentes primarias consultadas, sobre todo en *El Republicano*, periódico oficial de Aguascalientes, indistintamente, tanto al Instituto Científico y Literario como al Liceo de Niñas, se denominan como secundaria y superior. Además, para el caso del primero, también se contemplaba la preparatoria.

En dicho sentido, Roberto Rodríguez Gómez (2008) plantea el olvido del estudio sobre la educación superior en el México decimonónico, por la percepción sobre la clausura en diversas ocasiones de las universidades, por considerarse bastiones anclados en un pasado colonial y ser anacrónicas con respecto a las tendencias liberales y pedagógicas de la época, porque obstaculizaban en lugar de apuntalar hacia el progreso. Expone que en el imaginario social y en las propias historias oficiales de las universidades, claramente se establecen dos momentos históricos: la universidad colonial y la universidad a partir de 1910.

Sin embargo, en la realidad de los estados se reconoce como antecedente de las universidades estatales públicas a los institutos científicos y literarios, y algunas escuelas secundarias para niñas como precursoras de la educación normal para formar profesoras. Para la circunstancia de Aguascalientes, con respecto a sus dos instituciones decimonónicas de estudios superiores, son reconocidas plenamente en las consecuentes Universidad Autónoma de Aguascalientes (anterior Instituto), y la Escuela Normal de Aguascalientes (anterior Liceo).

El mismo Rodríguez Gómez (2008) expone cómo el aparente vacío temporal entre la universidad colonial y la universidad fundada en 1910 se vislumbra en un eslabón llenado por los institutos científicos y literarios a lo largo de todo el siglo XIX. Estos son el vínculo «que concatena las enseñanzas que se impartían en los colegios en el periodo colonial, con las escuelas de formación profesional que en el siglo XIX habrían de dar lugar a las universidades públicas de los estados» (párr. 11).

Con el México independiente se heredaron del tiempo colonial las Univer-

sidades, instituciones por excelencia dedicadas a los estudios superiores (Real y Pontificia Universidad de México, Real y Pontificia Universidad de Mérida, Real y Pontificia Universidad de Guadalajara), sin embargo, se percibieron como bastiones coloniales y conservadores, anclados en el pasado, por ende, se cerraron en diversas ocasiones, por ejemplo, la de ciudad de México fue «consecutivamente suprimida por los liberales (1833, 1857, 1861 y 1865) y restablecida por los conservadores; semejante destino sufrió la Universidad de Guadalajara» (Ibarrola, 1986, p. 5).

A la universidad correspondía la educación superior, no obstante, debido a los valores asociados con la misma, no se identificó con el proyecto liberal-republicano y, a pesar de ser una institución colonial heredada al México independiente, tuvo sus altibajos y clausuras.

En consecuencia, la historia de la educación secundaria en el siglo XIX se concreta en los colegios civiles, los seminarios conciliares, los institutos, los liceos, la escuela preparatoria, las escuelas profesionales y las mismas universidades, así como escuelas especiales como las academias de dibujo, conservatorios de música, escuelas de artes y oficios, y escuelas de bellas artes. El abanico de instituciones encontrado a partir de la denominada instrucción secundaria es muy amplio.

Bajo la égida liberal se impulsaron las escuelas profesionales sobre todo en la ciudad de México, y los institutos científicos y literarios en el interior de la República representaron las instituciones para cursar una carrera o los estudios preparatorios. En lo relativo a los institutos, este tipo de establecimientos educativos representaron una respuesta ante «la necesidad que existía en el México del periodo pos independentista de fraguar una identidad de nación y congruentemente con los ideales liberales predominantes en la época» (Castañeda Arratia, 2013, p. 2). Los primeros institutos literarios se instalaron en Oaxaca, Toluca, Guadalajara y Jerez en Zacatecas (Staples, 2010). Por otro lado, también encontramos el de Chihuahua, y los colegios de Puebla y Guanajuato adaptados con la tendencia de la república federal (Castañeda Arratia, 2021).² Significaron piezas fundamentales en la construcción de la educación laica.

Mediante la escuela y la educación laica a cargo del Estado se pretendía formar a los nuevos ciudadanos, individuos leales e industriales dispuestos a servirlo; en contrapo-

² Años de fundación: Oaxaca, Toluca (1827), Guadalajara (1827), Jerez (1832), Chihuahua (1835), Puebla (1825), Guanajuato (1828) y Michoacán; los dos últimos con raíces coloniales.

sición con las corrientes de pensamiento y las instituciones identificadas con el clero y las corporaciones antiguas; se consideraba que ilustrar al pueblo era el medio más eficaz de moralizarlo (Sánchez y Valdés, 2003, p. 118).

Para tal fin, era indispensable proporcionar certeza jurídica; por tal razón, el marco legal sentó las bases del sistema educativo del México, cimiento de la educación pública bajo la rectoría del Estado. «En las normas fundamentales, la incorporación de la educación al proyecto de Estado es un acto jurídico permanente, con variaciones significativas en algunas orientaciones axiológicas y en la distribución de atribuciones entre los niveles de gobierno» (Barba Casillas, 2015, p. 2). Para el siglo XIX, la instrucción pública era una facultad de los estados y municipios. Las leyes federales aplicaban para el Distrito Federal y territorios; sin embargo, los estados contaban con la libertad para definir leyes armonizadas con las federales.

Margarita Zorrilla (2004), en un análisis realizado sobre la educación secundaria, plantea lo siguiente en función del proceso histórico de escolarización en nuestro país, parte de la enseñanza elemental.

Se fue desarrollando la educación primaria –denominada durante mucho tiempo como «educación elemental» y hasta 1993 la única obligatoria–. En el polo opuesto, se encuentra la educación superior universitaria con una mayor tradición y cuyos orígenes se pueden encontrar en la época Colonial hacia mediados del siglo XVI; el nivel educativo previo a la universidad se denominó «educación preparatoria» y se creó hacia finales del siglo XIX (Zorrilla, 2004, p. 2).

Una de las conquistas con una base normativa consistió en el principio de la obligatoriedad de la instrucción primaria (no exento de polémica), lo que significó el punto de partida para definir los posteriores niveles de enseñanza. Para José Díaz Covarrubias (1875), eran dos las tareas: la difusión de la primaria y el impulso de la enseñanza secundaria y profesional. Por tal razón, para la realidad del siglo XIX, en la primera se buscó consolidar la obligatoriedad y la segunda se mantuvo con un carácter voluntario.

Con respecto a la instrucción secundaria y profesional, Díaz Covarrubias (1875), hace énfasis en su carácter oficial y reconoce el logro desde las entidades federativas para garantizar dicho nivel, con la finalidad de insertarse en una tendencia propia de los pueblos cultos y civilizados de la época.

En la República, la instrucción secundaria y la profesional están a cargo del Estado; los colegios y escuelas especiales donde se recibe esta instrucción, han sido fundados, son administrados y sostenidos por los Gobiernos de cada Estado y por el de la Unión en el Distrito federal; los programas generales de estudios son fijados por la ley; los exámenes exigidos también por la ley; los títulos profesionales autorizados por los Gobiernos respectivos; en una palabra, la enseñanza se ofrece o se comprueba en colegios oficiales y las profesiones solo se ejercen con títulos oficiales (Díaz Covarrubias, 1875, pp. CXXIII-CXXIV).

Para Zorrilla (2004), la educación secundaria plenamente definida entre la primaria y la preparatoria se dio después de la Revolución Mexicana. El proyecto del establecimiento de un departamento de escuelas secundarias perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP), se presentó dos años después de la creación de la SEP, en 1923. Finalmente, en 1925 se creó la Dirección General de Escuelas Secundarias (Zorrilla, 2004), lo que supuso la organización de dicho nivel educativo. La secundaria se concibió como una continuación de la educación primaria, a diferencia del siglo XIX asociada con la preparatoria y, por ende, pensada en función de los estudios profesionales.³ A nivel normativo, es claro que todo estudio más allá del elemental correspondía a la instrucción secundaria, como se observa en las leyes orgánicas de instrucción pública decretadas bajo el gobierno de Benito Juárez. Por otro lado, es importante hacer mención del esfuerzo de Maximiliano de Habsburgo en su idea legalista por definir y dar orden a la enseñanza secundaria. A continuación, se realiza un breve repaso.

En lo concerniente a las escuelas encargadas de los estudios secundarios, preparatorios o superiores, es emblemática la *Ley Orgánica de Instrucción Pública* de 1867, mediante la cual se creó la Escuela Nacional Preparatoria y se reformaron o fundaron una serie de escuelas profesionales en la ciudad de México. Adicionalmente significó la entrada del positivismo en la educación, entendido a partir del enfoque de la enseñanza objetiva, cuya finalidad consistió en la formación de profesionistas en diversas áreas bajo la lógica de la ciencia y el método científico. La ley supuso la reorganización de la instrucción pública bajo una línea positivista.

No obstante, es importante hacer mención al *Decreto del gobierno. Sobre el*

3 En 1993 la educación secundaria correspondiente al nivel medio, se convirtió en el último trayecto formativo de la educación básica, por ende, adquirió carácter obligatorio, en 2004 se amplió la educación básica, con la obligatoriedad del preescolar.

arreglo de la Instrucción Pública de 1861, bajo el gobierno de Benito Juárez (al igual que la ley de 1867 y su reforma de 1869). En el Decreto la instrucción quedó dividida en primaria, secundaria y especial. En cada apartado de la ley se expresa lo siguiente.

TABLA 1: EL LUGAR DE LA INSTRUCCIÓN SECUNDARIA EN EL DECRETO DEL GOBIERNO. SOBRE EL ARREGLO DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 1861

Apartado	Contenido
De la instrucción primaria.	La instalación de una escuela para sordomudos. Se menciona la instrucción primaria elemental y la instrucción perfecta, ésta era la recibida en un establecimiento modelo, del cual saldrían los profesores a las escuelas de primeras letras.
De la instrucción secundaria.	Escuela de estudios preparatorios. Escuela de Jurisprudencia. Escuela de Medicina. Escuela de Minas. Escuela de Artes. Escuela de Agricultura. Escuela de Bellas Artes. Escuela de Comercio. Se enlistan las escuelas y sus correspondientes ramos de instrucción.
De los estudios en las escuelas especiales.	Los estudios preparatorios se impartirían en el Colegio de San Juan de Letrán. Las carreras que requerían estudios preparatorios eran Jurisprudencia y Medicina. Los estudios de la escuela especial de jurisprudencia se cursarían en el Colegio de San Ildefonso. Los estudios especiales corresponden con los estudios profesionales: Jurisprudencia (seis años), Medicina (ocho años), Farmacia (seis años), Minas (ocho años), Artes (cuatro años), Agricultura (seis años).

De la enseñanza secundaria en las niñas.	Dos colegios de niñas: el Colegio de la Caridad, y el de las Vizcaínas identificado como «Colegio de la Paz». Y desaparecía el Colegio de Belén (sus fondos se asignarían a los colegios anteriormente nombrados).
--	--

Fuente: Elaboración propia, basada en el Decreto del gobierno. Sobre el arreglo de la Instrucción Pública, 1861.

En la tendencia liberal por garantizar establecimientos públicos bajo la rectoría del Estado, en la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal de 1867, la instrucción quedó dividida en dos grandes niveles: primaria y secundaria (el alcance de la instrucción secundaria llegaba hasta los estudios profesionales). Lo anterior es importante discutirlo a causa de una concepción amplia de la educación secundaria, que incluye los estudios posteriores de la primaria hasta llegar a la educación superior.

TABLA 2: CONTENIDO DE LA LEY ORGÁNICA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 1867. CAPÍTULOS DE INTERÉS CON RESPECTO A LA INSTRUCCIÓN SECUNDARIA

Nombre del capítulo	Comentarios
De la instrucción secundaria (corresponde al Capítulo II en la Ley).	En la instrucción secundaria se incluyó la secundaria para mu- jeres, los estudios preparatorios (concretados en la Escuela Pre- paratoria en ciudad de México), las escuelas de jurisprudencia, medicina, cirugía y farmacia; agricultura y veterinaria, ingenieros, naturalistas (geología, zoología y botánica), bellas artes, música y declamación, comercio, normal, artes y oficios. Así como la ense- ñanza de sordomudos, academia nacional de ciencias y literatura, y jardín botánico. Igualmente se enlistan los ramos de instrucción por escuela. Las escuelas especiales o de estudios superiores eran: jurisperu- dencia, medicina (cirugía y farmacia), agricultura y veterinaria, ingenieros y naturalistas.

De la instrucción se- cundaria (corresponde al Capítulo II en la Ley).	Nota: es importante observar que la educación normal quedó en el nivel secundario, mientras que en el Decreto de 1861 era parte de la instrucción primaria, caracterizada como instrucción perfec- ta. De igual forma, la escuela para sordomudos.
De las inscripciones, exámenes y títulos pro- fesionales (corresponde al Capítulo III de la Ley).	En el rubro de títulos profesionales, en las escuelas especiales se tenían que aprobar los ramos de instrucción tanto de los estudios preparatorios, como de los profesionales. En la escuela de Bellas Artes, aplicaba para los que se formaran como arquitectos y maes- tros de obras. A diferencia de otros títulos como profesor, profesora, notario y agente de negocios, se tenían que evaluar en una serie de cursos sin dividir en preparatorios y profesionales.
Academia de ciencias y literatura (corresponde al Capítulo IV de la Ley).	Vínculos con las escuelas especiales (superiores). Los miembros o socios de la Academia serían profesores elegidos por cada escuela (derecho, medicina y farmacia, agricultura y veterinaria, ingenie- ros y naturalistas), en lo relativo al campo científico. Para el litera- rio sería otro procedimiento.
Prevenciones generales	Solamente se mencionan los edificios adaptados como escuelas: San Ildefonso, San Gregorio, Escuela de Agricultura, Academia de Bellas Artes, Escuela de Medicina, Minería, antigua Universidad, antiguo Hospital de Terceros, exconvento de la Encarnación y Corpus-Cristi, iglesia de San Agustín y su Tercera Orden, y la antigua Biblioteca de Catedral.

Fuente: Elaboración propia, basada en la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal de 1867, bajo la presidencia de Benito Juárez.

En la ley se dieron las bases normativas del gobierno liberal de la República Res-
taurada para la instrucción pública, siendo medular la Escuela Preparatoria en la
formación de varones para su transición a las escuelas profesionales.

Dos años después, la Ley Orgánica fue reformada, en el Capítulo II dedicado
a la instrucción secundaria, a la academia de ciencias y literatura, y al jardín botá-
nico, se sumaron los siguientes establecimientos: observatorio astronómico, museo

de historia natural y biblioteca. Este tipo de establecimientos se concibieron como espacios para el aprendizaje bajo el método de la enseñanza objetiva. Dicho de otro modo, para consolidar la instrucción secundaria, además de las escuelas profesionales, se precisó otro tipo de espacios para complementar la enseñanza de las ciencias. En un jardín botánico, observatorio o museo, se fomentaría una habilidad propia del método científico: la observación. Por otro lado, las escuelas en su interior fueron dotadas de gabinetes para el estudio de las ciencias, por ejemplo, para medicina, física y química.

Los institutos sentaron la base de las escuelas preparatorias en los estados de la república, con facultad para ofrecer estudios superiores y procesos para titulaciones. En otras palabras, normativamente se tenía la facultad para la organización de exámenes públicos y para la obtención del grado académico correspondiente. Los institutos «fueron creados durante la primera mitad del siglo XIX (Oaxaca, Jalisco, Estado de México, Zacatecas, Chihuahua, Veracruz), otros comenzaron su existencia durante la etapa de la Reforma Liberal o de la República Restaurada (Campeche, Coahuila, Durango, San Luis Potosí, Mérida, Tampico, Guerrero), algunos lo harían todavía más tarde» (Ríos, 2015, p. 14). Para el caso de Aguascalientes, su instituto se inauguró en 1867 como Escuela de Agricultura y en 1871 cambió su nombre por Instituto Científico y Literario.

Los institutos en las entidades federativas se podían encontrar con otros nombres: colegios civiles, casas de estudio, ateneos. Con los institutos literarios se creó «una nueva modalidad de educación superior con una orientación más bien secular» (Staples, 2005, p. 64). Y significaron la posibilidad de acceder a estudios secundarios en el interior del país.

Es importante mencionar que, así como las universidades encontraron su contrapartida en las escuelas profesionales, a los institutos corresponden los seminarios conciliares y los colegios. Por ende, es interesante comprender a las escuelas profesionales e institutos como parte del proyecto liberal y como una forma de ir construyendo el Estado laico, en el proceso de secularización vivido en el siglo XIX. Sobre todo, surgió la potestad del Estado en materia de instrucción secundaria, para fundar escuelas con recursos públicos, facultado para otorgar títulos. Para el caso de Aguascalientes; sin embargo, en los informes de los directores, tanto del Instituto como del Liceo de Niñas, siempre surgía el problema de la falta de recursos; por tal razón, un mecanismo fueron las donaciones o la organización de sorteos (lotería).

Como se observa en las leyes orgánicas federales, después de la educación pri-

maria, todos los estudios eran secundarios, por tal razón, podemos encontrar ambigüedad por la diversidad de escuelas y otro tipo de establecimientos, aunque legalmente existe claridad, por otro lado, habría que asomarse a los marcos normativos de cada entidad federativa. La educación intermedia, es decir, secundaria y preparatoria (entre la primaria y los estudios superiores, universitarios o profesionales), no estaba bien definida, en ocasiones el paso de los estudios primarios o los superiores era inmediato. Por tal razón, es importante mencionar una ley intermedia entre las leyes de Juárez, dada durante un gobierno monárquico.

En la Ley de Instrucción Pública de Maximiliano de Habsburgo, publicada en 1865, la enseñanza se dividió en primaria, secundaria, superior de facultad y superior de estudios especiales. La intención con respecto a la instrucción secundaria era definirla claramente como un trayecto de formación intermedia entre la primaria y los estudios superiores. En el texto de la ley se da a entender la necesidad debido a la confusión entre los diferentes ramos, tanto en los establecimientos públicos como en los privados. La instrucción secundaria se dividió en dos periodos que abarcaban de siete a ocho años, el primero de cuatro años correspondía a los Liceos; y el segundo a los Colegios Literarios y Colegios de Artes. La división de los colegios correspondía a la elección con respecto a los estudios superiores. Los literarios permitirían continuar con los estudios superiores de facultad (derecho, medicina o filosofía), y los de artes con los superiores de estudios especiales para las carreras prácticas privilegiando el enfoque de las ciencias exactas y naturales.

La concepción sobre los colegios plasmada en la iniciativa de Maximiliano con sus dos vertientes preparatorias es diferente a la división de los colegios desde la época colonial y heredera de una estructura traída de España, dada en función de la obtención del título de bachiller en los denominados colegios menores y la formación universitaria hasta el grado de doctor correspondiente a los colegios mayores. Su iniciativa para dar ordenamiento a la instrucción pública «en esencia continuó los antecedentes liberales mexicanos» (Barba Casillas, 2015, p. 7).

Es importante aclarar que, para el caso de Aguascalientes, su institución de instrucción secundaria para varones se encuentra en algunas fuentes identificado como colegio civil, aunque normativamente no llevó dicho nombre. En otro orden, se contaba con un seminario conciliar que respondía a la lógica de los colegios menores. Los estudios secundarios se asociaron con estudios superiores, la razón se encuentra en sus dos escuelas de gran calado para atender un nivel educativo más allá del básico o primario, es decir, la Escuela de Agricultura y posterior Instituto

Científico y Literario (para varones) y el Liceo de Niñas (para jovencitas), ambas significaron la última posibilidad de trayecto formativo en la entidad y con la facultad de generar procesos de titulación. Para el caso de los varones, ellos podrían continuar sus estudios preparatorios y profesionales en México o Guadalajara.

En 1867, siendo gobernador Jesús Gómez Portugal se publicó el Plan General de Estudios del Estado de Aguascalientes en el cual se creaba la Escuela de Agricultura. La instrucción pública quedó dividida en primaria, secundaria y superior. Con respecto a la secundaria, se proponían dos planteles, secundaria para jóvenes y secundaria para jovencitas; las últimas podrían acceder a un establecimiento que abriría sus puertas en el mismo año bajo el nombre de Colegio de Niñas; con relación a la educación para jóvenes varones, se establecía una escuela de agricultura para la instrucción secundaria y superior. A la secundaria correspondían los estudios preparatorios y se cursarían en tres años. Se hizo realidad la escuela para varones en el mismo año, para las niñas se esperaría más tiempo. Cabe mencionar lo siguiente: la iniciativa local es anterior a la ley orgánica de Benito Juárez del mismo año, sin embargo, es clara la tendencia por crear escuelas profesionales. Así como la capital mexicana contó con su Escuela de Agricultura, Aguascalientes tuvo la propia, en virtud de ser relevante para los gobiernos impulsar el desarrollo económico del país, el progreso de la nación y la ruta hacia la civilidad, y «la agricultura fue considerada como la fuente de riqueza del país, de ahí la importancia del fomento a estudios formales en ciencias para futuros profesionistas que trabajaran en el campo o el medio rural» (Terán Fuentes, 2022, p. 189), como agrimensores.

En el tiempo del informe sobre instrucción pública de José Díaz Covarrubias (1875), en lo relativo a Aguascalientes, hace la mención de la existencia de un colegio civil enfocado en los estudios preparatorios, jurisprudencias e ingeniería, se refería a la Escuela de Agricultura ya convertida en Instituto Científico y Literario. El enfoque central era el científico. Sin embargo, también aborda la enseñanza ofrecida por el clero a través de los seminarios eclesiásticos con carácter oficial hasta 1859, cuando se dio la separación Iglesia-Estado. Para Aguascalientes informa la existencia de dos seminarios conciliares, «uno en la capital denominado San Luis Gonzaga, y otro en Calvillo» (p. 7), municipio ubicado al oeste de la capital de la entidad.

TABLA 3: ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN PREPARATORIA Y PROFESIONAL EN AGUASCALIENTES PARA EL AÑO DE 1875.

Instituto (colegio civil)	Seminario conciliar San Luis Gonzaga	Seminario conciliar de Calvillo
50 alumnos: 40 estudian materias preparatorias 7 jurisprudencia 3 agrimensura 7 becas o lugares de gracia Estudios preparatorios Carrera profesional de Derecho Carrera profesional de Agrimensura Cátedras: Idiomas (latín, castellano, francés e inglés), filosofía, aritmética, álgebra, geometría, trigonometría plana y esférica, cálculos, series, cronología, geografía, física y dibujo lineal, de ornamento y natural. Además de los ramos de instrucción para la profesión de ingeniero topógrafo y abogado. Se cuenta con un gabinete de física, ¹ instrumentos para la práctica de agrimensura y una biblioteca (1400 libros).	37 alumnos Estudios preparatorios Cátedras: Latín, francés, lógica, metafísica, matemáticas, moral y religión.	55 alumnos Estudios prepara- torios Cátedras: Latín, francés, idioma mexicano, lógica, metafísica, moral y religión, geografía, matemáticas y física. Se cuenta con algunos aparatos para el estudio de la Física.

Fuente: Elaboración propia a partir de la consulta de Díaz Covarrubias, J. (1875). La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República. México, Imprenta del Gobierno, en Palacio.

1 Díaz Covarrubias hace mención del Gabinete de Física, fue el primero con el que se contó en el Instituto, posteriormente se conformó el de Química, Meteorología y un Museo de Historia Natural.

Con respecto al Instituto de Ciencias,⁴ el 11 de octubre de 1885 se publicó la Ley de Instrucción Secundaria en *El Republicano*, siendo gobernador Francisco G. Hornedo, mediante la cual se armonizaba su plan de estudios con el de la Escuela Preparatoria; sin embargo, claramente se decretó como instrucción secundaria para varones, no se toma en cuenta al Liceo en dicha ley. En su capítulo 1º se inicia con lo siguiente: «los estudios del Instituto de ciencias serán los preparatorios para toda carrera profesional» (p. 1), distribuidos en seis años. Cabe aclarar que, a diferencia de su origen como Escuela de Agricultura, el énfasis se puso en la instrucción intermedia y no profesional. En la ley se menciona lo siguiente: «mientras en el Estado no se establezcan los estudios profesionales, los que soliciten obtener títulos, se sujetarán a [determinadas] prescripciones» (p. 2): acreditación de determinados ramos de instrucción preparatoria asociados con la carrera profesional, comprobados con certificados de establecimientos oficiales, del mismo modo certificados de las materias profesionales (enlistadas en la Ley), se podrían obtener títulos de las siguientes carreras: profesor en medicina, farmacéutico, partera, abogado y notario público.

Acerca del Liceo, su primer reglamento publicado en 1878 inicia de la siguiente manera: «El Liceo de Niñas se establece para proporcionar gratuitamente una educación superior a las jóvenes del Estado». Se siguió el modelo francés de liceo (cuatro años de estudios, asociados a la primera etapa de estudios secundarios de carácter general con un carácter laico). Las aspirantes que manifestaran formarse para el profesorado debían cursar de forma obligada todos los ramos de instrucción: gramática, aritmética, moral, geografía y cronología, historia, inglés, francés, italiano, teneduría de libros, higiene y economía doméstica, elementos de física y botánica, dibujo, música, bordados y tejidos. También estaba la opción de inscribirse en cursos sueltos, regularmente eran los de labores femeniles. Con el paso del tiempo y posteriores reglamentos se observa en el nivel de instrucción secundaria para mujeres la creciente profesionalización, como en el Proyecto de Reforma de la Ley de Instrucción Secundaria que rige en el Liceo de Niñas de 1891 y la Ley de Instrucción Secundaria para niñas de 1894, en las cuales se incluyen materias como pedagogía y psicología de importancia para el desempeño como profesoras, y telegrafía de utilidad para el trabajo de oficina; la carrera profesional se estudiaría en seis años según la ley de 1894. A partir de los instrumentos normativos de 1878, 1891 y 1894 para el caso de las jovencitas, se observa el paso de una formación

centrada para el hogar a una de carácter científico, con la inserción de asignaturas como álgebra, pedagogía, lógica y psicología, astronomía, mineralogía y geología, zoología, entre otras, sin dejar de lado, las propias del sexo.

Claramente se observa en el marco normativo, el esfuerzo por consolidar la instrucción pública secundaria con un carácter voluntario, al darle lineamientos, estructura y una perspectiva de enseñanza científica (enseñanza objetiva basada en el positivismo). También se observan los puntos de comunión entre los instrumentos normativos federales y estatales, aunque no se habla de uniformidad, sí se busca armonizar.

Para finalizar este apartado enfocado en el marco normativo, es digno de mencionar los congresos nacionales de instrucción pública celebrados durante el Porfiriato. En 1889 se celebró el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, los puntos principales para someterse a debate fueron: a) la uniformidad de la instrucción primaria (laica, obligatoria y gratuita), b) la uniformidad de la instrucción preparatoria, gratuita y voluntaria. Dicha uniformidad estaría comprendida por las «materias que la constituyen, de completo y riguroso curso como preparación para todas las profesiones, distribución y orden científico en que han de enseñarse, programa y número de años que debe durar» (Secretaría de Estado y Despacho de Justicia e Instrucción Pública, 1889, p. III), y c) la instrucción profesional, voluntaria y protegida por el Estado. Igualmente, en función de la uniformidad: materias, método de enseñanza, años de duración de los estudios, programas, práctica profesional y reglas para los exámenes profesionales.

La importancia de los estudios preparatorios encuentra su raíz en la transición experimentada en el mundo al dejar atrás el antiguo régimen. El proceso así se había dado: «en el siglo XVI todo se resolvía en nombre de Dios, en el siglo XVIII se fallaba todo en nombre de la razón, en el siglo XIX todo se decide en nombre de la ciencia» (Secretaría de Estado y Despacho de Justicia e Instrucción Pública, 1889, p. 237). Por ende, la enseñanza de la ciencia era apremiante en la preparatoria, para garantizar el cambio al paradigma del conocimiento científico, propio de los tiempos modernos. En consecuencia, la ciencia daba su razón de ser a la enseñanza preparatoria, más allá de ser instructiva, debía ser eminentemente educativa.

Por tal razón, se mantendría el equilibrio entre dos tipos de enseñanza: la científica y la literaria. En dicha línea, en las memorias de los debates se expuso un problema enfrentado en la Escuela Nacional Preparatoria cuando fue fundada en 1868:

⁴ Se cambió el nombre del Instituto Científico y Literario a Instituto de Ciencias con la nueva ley, de 1885.

La urgente necesidad de dar a la ciencia el fundamental lugar que se debía, hizo que por lo pronto se desatendiesen un poco los estudios relativos a las bellas letras de lo que resultó que aquel plantel tan completo, científicamente hablando, fuera bastante deficiente literariamente considerado (Secretaría de Estado y Despacho de Justicia e Instrucción Pública, 1889, p. 240).

Ante todo, se buscó dar equilibrio entre las humanidades y las ciencias, de igual manera, se discutió la uniformidad de los estudios preparatorios en toda la república. En Aguascalientes se publicó la Ley de Instrucción Secundaria de 1885, para armonizar el plan de estudios del Instituto de Ciencias con el de la Escuela Preparatoria de la ciudad de México.

En el Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública llevado a cabo en 1890-1891, se debatió sobre cómo entender la enseñanza preparatoria, porque no solamente su función consistía en ser la antesala de los estudios profesionales.

La enseñanza preparatoria no debe ser tan solo instructiva, sino también y perfectamente educativa, y de que debe ser preparatoria, no solo para el ejercicio de determinada profesión, sino también y principalmente para preparar al hombre a la vida social superior (Secretaría de Estado y Despacho de Justicia e Instrucción Pública, 1891, p. 107).

Como se ha dicho, la enseñanza secundaria y preparatoria significó una estrategia para ilustrar a la juventud, los jóvenes alumnos se convertirían, además de profesionistas, en políticos, catedráticos e intelectuales con fuerte presencia en la escena pública e influencia en la opinión pública. La importancia de los denominados congresos pedagógicos de la época porfiriana radicó en la discusión desde una perspectiva científica, sobre la importancia de dar las bases formales en los diferentes niveles de instrucción.

La Pedagogía, ciencia y arte de la educación, estudia las leyes del desarrollo físico, intelectual, moral y estético del hombre; y al establecer reglas para ayudar y regularizar ese desarrollo, en el cambio del apoyo que presta a las otras ciencias y artes, sus hermanas, pone a todas a contribución para conseguir el fin común: la cultural del individuo, el perfeccionamiento social (Secretaría de Estado y Despacho de Justicia e Instrucción Pública, 1891, p. 13).

La instrucción secundaria, aun con su carácter voluntario, significó un nivel educativo para ilustrar y formar a la juventud, tanto a mujeres como hombres, en el sentido de prepararlos para cumplir con su deber cívico en una patria consolidándose bajo un proyecto republicano de nación, lo que supone, desde el marco normativo, justificar su importancia, y garantizar la instrucción pública más allá de las escuelas primarias, porque las escuelas secundarias bajo la rectoría de los gobiernos, serían permeadas por la visión de la nación republicana y liberal, en la forja de los mexicanos comprometidos con el desarrollo del país, tanto en la esfera económica y profesional, como en la política, artística e intelectual. Para el caso de Aguascalientes, mujeres y hombres formados en este tipo de escuelas, fueron los que tenían una gran presencia y juego en la escena pública local, con su visión compartida de un mundo alimentado por la filosofía liberal.

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN AGUASCALIENTES. PREPARAR LA TIERRA

Antes de la constitución de Aguascalientes como un Estado plenamente libre y soberano con la Constitución de 1857, en los informes de educación del Gobierno de Zacatecas, solamente aparecen dos escuelas de estudios secundarios: el Instituto de Ciencias instalado en la capital zacatecana y el Colegio de Aguascalientes. Lo anterior, permite identificar que, a pesar de no ser una capital, el hecho de contar con una escuela de estudios superiores a la educación primaria, refiere a la preocupación por garantizar un plantel educativo con dicha característica para asegurar la continuidad con los estudios profesionales, sin la necesidad de cambiar la residencia a la ciudad de Zacatecas.

Por otro lado, el hecho de instalar colegios como una política del gobierno local en la década de los 40 (uno en 1846 y el otro en 1848), responde a la necesidad de construir una legitimidad para justificar a Aguascalientes como una entidad federativa, tomando en cuenta que la instrucción pública se concibió como el motor para el progreso e ilustración de los pueblos. El proceso de separación de Aguascalientes para dejar de ser parte de Zacatecas va de 1835 a 1857. El periodo de 1835 a 1846 representa la primera emancipación de Zacatecas, en donde encontramos a Aguascalientes en primer lugar como un territorio y luego un departamento de la república central (Terán Fuentes, 2018). Después volvió a pertenecer a Zacatecas y finalmente fue reconocido plenamente con la constitución liberal de 1857. En la lógica de este proceso se inserta el esfuerzo por abrir planteles de instrucción secundaria para varones. En este apartado se mencionan tres escuelas, las cuales per-

miten observar la tendencia por consolidar los estudios secundarios en la entidad, enteramente logrado con la Escuela de Agricultura y el Liceo de Niñas. Los tres establecimientos precedentes significan el origen, son las raíces, aunque no sean tan visibles por la falta de información, se enlistan en orden cronológico con sus nombres abreviados: Colegio de Guadalupe (1846), Instituto Literario de Ciencias y Artes (1848), e Instituto de Ciencias, Literatura y Artes (1862).

El germen de la instrucción secundaria en la entidad se localiza con la fundación en 1846 del Colegio Departamental de María Santísima de Guadalupe de Aguascalientes, bajo el gobierno de Felipe Nieto (Ramírez Hurtado, 2017).⁵ El mismo gobernador donó muebles y útiles, además presidió los primeros actos públicos y exámenes de los estudiantes (González, 1986). Entrañó el primer esfuerzo por ilustrar a la juventud de manera formal.

Después, en 1848 nos encontramos con el Instituto Literario de Ciencias y Artes, consagrado a la Virgen María en su advocación de su Concepción Inmaculada. Se impartían «las cátedras de Idioma Latino, Castellano y Francés, la de Ideología y Lógica, la de Matemáticas y la de Dibujo natural y lineal, con aplicación a las artes» (*Instituto literario de ciencias y artes*, 1848, p. 1). El enfoque se centró en la educación científica, sin descuidar la formación en la cultura clásica. De ahí se justifican los tres idiomas: el castellano por la necesidad de «hablar y escribir correctamente y con propiedad» la lengua materna; el latín sería de gran utilidad para quienes abrazaran la carrera eclesiástica por un lado, y por el otro para instruirse en la oratoria y literatura de los clásicos; finalmente, el dominio de la lengua francesa suponía tener acceso al conocimiento más novedoso en relación con los descubrimientos que diariamente se daban en «todos los ramos del saber humano». El francés en aquel tiempo era el idioma universal propio de toda nación civilizada. El objetivo se plantea de la siguiente manera:

El fin que deben tener los Establecimientos literarios, que es el de ilustrar a la juventud, inspirándole al mismo tiempo, los sentimientos más píos, más nobles y más rectos, y dándoles lecciones prácticas de virtud, por medio de los preceptos y del ejemplo» (*Instituto literario de ciencias y artes*, 1848, p. 1).

⁵ Es importante observar el contexto con del año de fundación del Colegio con respecto al proceso de separación de Aguascalientes de Zacatecas, 1846 representa el año de restablecimiento del federalismo después del Plan de la Ciudadela, no obstante, se le negó a Aguascalientes el estatus de entidad federativa (Hurtado Ramírez, 2027), por ende, una estrategia para proyectar una imagen de un Aguascalientes maduro para ser un estado de la federación, consistió en impulsar la educación secundaria, como un medio para ilustrar a la juventud.

De dicho instituto se conformó la sociedad «El Crepúsculo Literario», y tuvo su periódico literario con el mismo nombre, además, trascendió a la existencia del mismo instituto. En una nota breve del periódico *El Porvenir*, se daba la noticia de la creación del medio impreso, el 20 de diciembre de 1860.

Es digno de reconocimiento, la influencia de un político, abogado, diplomático y educador cuya labor por instruir e ilustrar al pueblo de Aguascalientes es incuestionable. Me refiero a Jesús Terán Peredo, él «asumió el cargo como jefe político del partido de Aguascalientes en 1849 y promovió proyectos relacionados con la instrucción pública, adicionalmente en 1850 asumió la dirección del colegio» (Terán Fuentes, 2022, p. 191). Agustín R. González (1986), discípulo de Terán en el Instituto o Colegio (se encuentra de forma indistinta en las fuentes), expone lo siguiente:

Amaba Terán las ciencias; quería que a «esa turba de abogados y clérigos sustituyesen hombres de ciencia, de trabajo, de instrucción». Por lo mismo, dispuso que no fuese obligatorio el aprendizaje del idioma latino, y estableció cátedras de matemáticas, de francés, de literatura. Él mismo enseñaba cronología, geografía, historia y filosofía de la historia (p. 120).

El Colegio Aguascalientes, del cual se informa en las memorias administrativas de Zacatecas, seguramente corresponde al Instituto Literario de Ciencias y Artes, consagrado a la Virgen María en su advocación de su Concepción Inmaculada, durante la jefatura política de Terán.

Con el pleno reconocimiento del estado de Aguascalientes en la Constitución de 1857, y el llamado a elecciones, Jesús Terán se convirtió en gobernador constitucional y continuó su labor por fomentar la ilustración del pueblo, mediante la educación.

Un par de años más adelante, en la edición del 15 de agosto de 1861 de *El Porvenir*, se dio la noticia sobre la «erección de un establecimiento de instrucción secundaria» (p. 4), para 1862 con el nombre de Instituto de Ciencias, Literatura y Artes enfocado en los estudios preparatorios. De vida efímera, el gran problema siempre fue la falta de recursos, no obstante, su justificación radicó en traer a Aguascalientes el conocimiento universal «porque los conocimientos humanos, no pertenecen a las grandes poblaciones, sino al hombre estudioso donde quiera que se encuentre» (*El Republicano*, 19 de junio de 1862, p. 4). No obstante, es importante

apuntar su ubicación en el antiguo convento de San Diego, pues más tarde serían las instalaciones de la Escuela de Agricultura (actualmente patrimonio arquitectónico de la Universidad Autónoma de Aguascalientes). Hay un dato digno de tomar en cuenta, en el discurso inaugural de la Escuela de Agricultura a cargo del gobernador Jesús Gómez Portugal, comenzó de la siguiente forma: «Hace doce años que la capital del Estado no ha tenido un establecimiento de instrucción secundaria» (*El Republicano*, 14 de febrero de 1867, p. 2), es evidente el desconocimiento del Instituto de 1862, y se reconoce como el último eslabón al Instituto dedicado a la Inmaculada Concepción, arropado por Jesús Terán.

Un nombre aparece en la información vinculada con las escuelas: Francisco B. Jayme, catedrático de latinidad. Del Colegio de Guadalupe fue parte del grupo de ciudadanos ilustrados que aportaron donaciones. Con respecto al Instituto de Ciencias y Artes, colaboró en el proyecto para impulsar un plantel de instrucción secundaria. Jayme es un ejemplo de personaje ilustre, perteneciente a la clase política y comprometido con el proyecto educativo, en particular de la instrucción secundaria para hombres. Adicionalmente, se integró al primer grupo de catedráticos de la Escuela de Agricultura y publicó en 1868 un libro de texto de su autoría con conocimientos sobre retórica y bellas artes, adaptado para los estudiantes de la misma escuela. Por problemas de salud estuvo muy poco tiempo como catedrático; sin embargo, su *Compendio de retórica y bellas artes*, lo consideró su legado para la juventud y lo dedicó al director del plantel Ignacio T. Chávez. Francisco B. Jayme es un ejemplo de la red de relaciones políticas y sociales, bajo la cual siempre tuvo cobijo la instrucción secundaria y superior.

UN INSTITUTO PARA VARONES Y UN LICEO PARA JOVENCITAS. PLANTAR LA SEMILLA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AGUASCALIENTES

En Aguascalientes se contó con dos instituciones de educación secundaria que representaron una política pública para cimentar la instrucción pública. Simbolizan la idea de una llave necesaria para consolidar el orden liberal, bajo el ideario republicano. Para el caso de la instrucción de los varones se observa una tradición por asentar la instrucción secundaria en la entidad; por tal razón, la Escuela de Agricultura (posterior Instituto Científico y Literario), no fue el primer plantel, ya se ha mencionado la existencia de otros institutos y también los seminarios conciliares; sin embargo, con la Escuela de Agricultura se observa una tendencia hacia el fortalecimiento de una institución de estudios secundarios, terciarios y profesionales en

Aguascalientes que, con el paso del tiempo cambiaría de nombre (debido a nuevos planteamientos pedagógicos y la necesidad de incorporar ramos de instrucción de otras profesiones), pero no dejaría de funcionar. Por otro lado, para la instrucción de las jovencitas se contó con el Liceo de Niñas, igualmente tuvo redefiniciones, pero no cerró sus puertas. Como antecedente al Liceo se pueden observar una serie de proyectos no aterrizados,⁶ en consecuencia, la tradición de la instrucción secundaria para mujeres apenas se inauguraba, a diferencia de la Escuela de Agricultura.

De tal manera, a principios de 1867, año de la Restauración de la República, se inauguró la Escuela de Agricultura, todavía en el tiempo del imperio, no obstante, quedó asociada con el proyecto liberal republicano; del mismo modo, aconteció con el Liceo de Niñas, fundado en 1878. «Apenas vencedora la República, Aguascalientes abrió un plantel de enseñanza secundaria para varones; y apenas cimentada la paz, inauguró el Liceo de Niñas» (Reseña del Liceo de Niñas, 1904, p. 3). Ambas escuelas quedaron ligadas con el tiempo de la república y la paz, y representan el progreso y las luces, son una síntesis de Benito Juárez y Porfirio Díaz.

Recupero las palabras del gobernador Gómez Portugal en el discurso inaugural de la Escuela de Agricultura, que también aplica para el Liceo. Expresó cómo en la nueva escuela los alumnos beberían de las ciencias para formar personas «ilustradas, moralizadas y felices» (Junta de Instrucción Pública, 1867-1868, sesión del 15 de enero),

El argumento para la creación de la Escuela de Agricultura (posterior Instituto) y del Liceo de Niñas se asoció con la necesidad de ilustrar al pueblo, desde la perspectiva novedosa y moderna del positivismo. A continuación, se presenta una tabla con la información básica de cada institución.

⁶ Como antecedente de instrucción para las mujeres, encontramos el Colegio de la Enseñanza, posterior Colegio de Nuestra Señora de Guadalupe para señoritas, fundado en 1807. A cargo de la Orden de la Compañía de María. En la historia del colegio se observa que paulatinamente incorpora asignaturas para la formación de profesoras y para la carrera comercial.

TABLA 4: FICHA INFORMATIVA CON DATOS BÁSICOS DE LA ESCUELA DE AGRICULTURA (POSTERIOR INSTITUTO CIENTÍFICO Y LITERARIO) Y DEL LICEO DE NIÑAS		
	Escuela de Agricultura, posterior Instituto Científico y Literario	Liceo de Niñas
Año de fundación:	1867	1878
Gobernador que inauguró:	Jesús Gómez Portugal.	Francisco G. Hornedo.
Objetivo:	Estudios preparatorios para las escuelas profesionales y estudios superiores.	Instruir a las jovencitas para desempeñarse idóneamente como amas casa, en trabajos de oficina y como profesoras.
Primeros directores:	Ignacio T. Chávez. José María Ávila. Jesús P. Maldonado. Ignacio N. Marín.	Antonia López de Chávez. Rosa Valadez. Vicenta Trujillo.
Estudios superiores en las siguientes carreras:	Agricultor, Ingeniera Geógrafo, Agrimensor, Veterinario, Comerciante, Médico, Farmacéutico, Partera, Abogado, Notario Pública.	Profesora de 1er. orden y profesora de 2º orden.
Ubicación:	Exconvento de San Diego.	Diversas ubicaciones.
Instituciones adjuntas:	Academia de dibujo, Biblioteca Pública, Escuela Normal.	Su escuela anexa.

Algunas problemáticas:	Los estudios superiores, se planteaba la necesidad de garantizar y consolidar primero los estudios preparatorios. La necesidad de dotar de gabinetes para la enseñanza científica.	Instalaciones, infraestructura, la polémica sobre la educación de la mujer.
Otras notas:	La Escuela de Agricultura cambió al nombre de Instituto Científico y Literario en 1871. En 1885, su plan de estudios se homologa con el de la Escuela Preparatoria de ciudad de México y nuevamente cambió su nombre por Instituto de Ciencias. El cambio de Escuela de Agricultura a Instituto permitió la incorporación de un mayor número de ramos profesionales.	Se fundó con la finalidad de preparar a la futura ama de casa, no obstante, también proporcionó herramientas para el profesorado y el trabajo de oficina (teneduría de libros). Con el paso del tiempo se observa la tendencia a la profesionalización con la formación de telegrafistas y un currículo basado en el enfoque científico. En 1914 se transformó en la Escuela Normal de Profesoras.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se recuperan los momentos de inauguración de ambas escuelas, en virtud de ser percibidos como importantes coyunturas en la ruta hacia el progreso a nivel local. Así lo expresó el gobernador con respecto al evento de inauguración de la Escuela de Agricultura: «Este día memorable hará eco en la historia de Aguascalientes» (*El Republicano*, 14 de febrero de 1867, p. 2). De ambas ceremonias, sus discursos ofrecen gran riqueza, me centraré en la justificación para su apertura y su proyección. Toda la información sobre los dos momentos fundacionales se publicó en el periódico oficial *El Republicano*, por entrañar un tema relevante ante la opinión pública: la necesidad de ilustrar a la juventud para subirse en el carro del progreso. Con respecto a la Escuela de Agricultura, se publicaron parte de los preparativos:

Se convino en que los avisos que han de hacer sabedor al público de la apertura de la Escuela de Agricultura, que será el día quince del presente (enero 1867), se han de imprimir y hacer circular, sueltos y en las columnas del periódico oficial, a fin de que tal acontecimiento se le dé la mayor publicidad posible (Junta de Instrucción Pública, 1867-1868, s/p).

Además de hacer publicidad para la asistencia a la inauguración, los integrantes de la Junta de Instrucción Pública (cuyos miembros fueron los primeros catedráticos, como Ignacio T. Chávez, presidente de la Junta y primer director del plantel, y a cargo de la cátedra de historia universal) se reunieron el 12 de enero, a tan solo tres días del gran evento, para definir quién leería la poesía y quién daría el discurso, en vista de la solemnidad del acto; por tal razón, la poesía recayó en Agustín R. González y el discurso en el licenciado Francisco B. Jayme (Junta de Instrucción Pública, 1867-1868, s/p), ambos elegidos por causa de su patriotismo y espíritu ilustrado; el primero es el historiador decimonónico por excelencia y el segundo fue el primer catedrático de latín en la Escuela de Agricultura, además de tener cargos públicos.

¡Y llegó el gran día! El 15 de enero. Desde la mañana los habitantes de la ciudad de Aguascalientes se levantaron con el repique de campanas de todos los templos y salvas de artillería, con el objetivo de anunciar el establecimiento de una escuela de instrucción secundaria y profesional que tanto hacía falta, dando paso a una nueva era. El gobernador Gómez Portugal citó a Rousseau al dirigirse al director del establecimiento: «Para presagiar yo el porvenir bueno o malo de un pueblo y juzgar de su moralidad en el estado actual, me basta saber el número de establecimientos de instrucción pública que tiene» (Junta de Instrucción Pública, 1867-1868, sesión del 15 de enero).

Seguramente el proyecto de la Escuela de Agricultura se basó, por un lado, en el de la Escuela Nacional de Agricultura, fundada en 1854, y por el otro, en la ley de 1861, mediante la cual se decretó el establecimiento de escuelas con un carácter profesional y científico.

En el discurso inaugural del primer director de la Escuela, Ignacio T. Chávez, se observa el pasado asociado con la guerra y los hombres defensores de la patria, y un futuro certero de los jóvenes alumnos para impulsar el desarrollo de la entidad:

Esos jóvenes son unas preciosas semillas que vuestra mano siembra y que pronto desarrollarán como la simiente de un árbol depositado en las entrañas de una tierra fecunda.

Ellos acaso serán dentro de algunos años el orgullo de su patria a la que podrán dar la paz y el engrandecimiento que nosotros desgraciadamente no podemos aun darle; ellos tal vez recogerán los frutos de un suelo regado con la sangre de sus padres y con las lágrimas de los huérfanos, de las viudas y de los hermanos (*El Republicano*, 14 de febrero de 1867, p. 3)

En la poesía leída por Agustín R. González está presente el binarismo entre el pasado como tiempo de barbarie y el futuro asociado con los días de felicidad y bonanza. En un inicio del año de 1867 permeado por la defensa de la república, la independencia, la libertad y el progreso. Por su parte, Francisco B. Jayme en su discurso el énfasis está puesto en el impulso a las ciencias, la prosperidad social para la felicidad individual, y la prosperidad pública asociada a la agricultura como primera fuente de riqueza y su impacto en otros ramos económicos; tres aspectos cuyo origen se encuentra en la instrucción; cerró su discurso con las siguientes palabras:

Comenzamos ya a marchar por el sendero de la realidad y nuestra constancia nos hará llegar muy pronto al deseado fin, a donde se dirigen las tareas que vamos a emprender, removiendo ese pesado oscurantismo que en nuestra marcha política ha sido la rémora de la ilustración y del bienestar público (*El Republicano*, 4 de abril de 1867, p. 3).

En la ceremonia de premiación de 1871, en las palabras de Agustín R. González, se observa cómo la institución local se cimentó en un modelo basado en la supremacía del conocimiento científico. Es importante este año por causa de la refundación de la escuela, ahora como Instituto Científico y Literario.

Por supuesto que ese establecimiento ha sido mal visto por los amigos de la instrucción antigua, por los errores y preocupaciones de los que no conciben la ciencia sin el aprendizaje del idioma latino, sin las argumentaciones lógicas. Los pocos que crean que en la sociedad, fuera del sacerdocio, del foro y de la medicina no hay porvenir para la inteligencia, se persuadirán no tarde que las ciencias exactas producen los más grandes y positivos bienes (*El Republicano*, 5 de marzo de 1871, p. 1).

En la cita precedente, se mencionan las profesiones antiguas estudiadas en las universidades medievales, bajo la óptica escolástica: teología, jurisprudencia y medici-

na. En el mismo año, en el discurso pronunciado por el profesor de física, Atanasio Rodríguez, se presenta de forma explícita la ley del progreso:

La ley del progreso, señores, es inmutable; la humanidad camina a su perfeccionamiento, pero este progreso y esta perfección solo se consiguen con la ilustración y esta, señores, es el resultado del cultivo de las ciencias. Los gobiernos que están constituidos para hacer la ventura de los pueblos, deben impartir toda su protección a los planteles de enseñanza, porque en ellos es donde se forman los ciudadanos, y mientras más ilustrados sean, mayor será la felicidad de las naciones [...] Pero la instrucción debe ser científica y moral: a la vez que en las casas de educación se descorra el velo que cubre los misterios de la ciencia, debe infundirse a la juventud sanos principios de moral (*El Republicano*, 3 de diciembre de 1871, p. 4).

El conocimiento científico estaba ligado con la filosofía del progreso. A un año de inaugurada la Escuela, se llevó a cabo la primera ceremonia pública de entrega de premios a los alumnos; mientras en la inauguración hablaron los hombres con experiencia, ahora la palabra también la tenía la juventud. El alumno Camilo González en su discurso expresó la importancia de la historia en mancuerna con la cronología para conferirle un carácter científico.

Después de esta necesidad (el estudio de la Historia con el auxilio de la Cronología para poderse definir como ciencia, aunque sea un ramo de la literatura), y en el estado de civilización en que el mundo se halla, hay otra relativamente tan urgente como ella, el conocimiento de las ciencias exactas, las cuales reconocen por origen la naturaleza misma de las cosas. Sin él, no se pararían espantadas las naciones a la vista de tantos descubrimientos, maravillas del ingenio humano. Hablo de las matemáticas que han dado al mundo un impulso verdaderamente asombroso en la vía del progreso (*El Republicano*, 10 de diciembre de 1868, p. 1).

Por su parte, el alumno Manuel Gómez Portugal en su discurso enalteció las matemáticas como la base del conocimiento científico.

Tan antiguas las matemáticas como el mundo, en todas épocas y países han sido el objeto de las investigaciones de los sabios y han descubierto la verdad. Como el origen de ellas es la naturaleza de las cosas, es la realidad misma, los esfuerzos del hombre no han

sido estériles y ha logrado arrancarles multitud de descubrimientos que jamás ocultan, porque el tesoro de verdades que las matemáticas encierran, nunca han sido encubiertas bajo el denso velo del misterio. Siempre bajo el dominio de la inteligencia, el genio ha encontrado en ellas cada día nuevas maravillas y descubrimientos nuevos. Por eso la humanidad debe más a las matemáticas que a todas las otras ciencias (*El Republicano*, 10 de diciembre de 1868, p. 1).

En las dos citas precedentes se manifiesta la importancia conferida a las ciencias y a la educación científica, sobre la base de la idea poderosa del progreso, convertida prácticamente en un credo religioso.

En 1878, once años después del inicio de labores de la Escuela de Agricultura, se vivió otro momento fundacional que se hizo coincidir con el festejo de la independencia: la inauguración del Liceo de Niñas.

El gobierno está satisfecho de sus afanes por allanar las dificultades que se oponían al planteamiento de este Liceo, cuya apertura, para que sea memorable y se recuerde con júbilo, se verificará el día que la patria conmemora agradecida y consagra sus ovaciones al heroico autor de su libertad (*El Republicano*, 25 de agosto de 1878, p. 4).

En su primer *Anuario*, publicado en 1879, en los discursos se plasma la discusión sobre la necesaria instrucción de la mujer en el logro de su libertad, porque en la etapa oscurantista fue esclavizada y desviada de su destino elevado. Se justificaba educar a la mujer porque «instruir al hombre es formar un solo miembro de la gran familia humana, mientras que instruir a la mujer, es educar una familia entera» (*Anuario del Liceo de Niñas*, 1879, p. 1), las anteriores son palabras del presidente de la Junta, Carlos M. López.

A su vez, Julia Delhemeau de Bolado, profesora de la institución y esposa de José Bolado, miembro de la Junta de Instrucción Pública, empresario e impulsor del proyecto del Liceo junto con Alfredo Lewis; dedicó en su discurso durante la ceremonia de premiación las siguientes palabras a las alumnas:

Esta noche vais a comenzar ya a saborear vuestras pequeñas glorias que son un remedo de las que nos he vaticinado para más tarde, id pues queridas niñas, a quienes la circunstancia hermana hoy aquí, id pues con el mayor regocijo a recibir el premio tan justamente merecido por vuestros afanes, noche grandiosa y solemne para vosotras,

noche que formará una época indeleble en vuestra vida (*Anuario del Liceo de Niñas*, 1879, p. 22).

La semilla germinó. Es interesante cómo en las fuentes de consulta se observa la germinación hasta dar los frutos. Tanto profesoras, como catedráticos y las figuras directivas, así como alumnas y alumnos, construyeron redes de colaboración y tuvieron un amplio margen de actuación en la escena pública, para el caso de los hombres era su cancha, para las mujeres fue el reconocimiento de nuevos espacios de participación, porque precisamente el objetivo de ilustrar a la juventud era para tomar las riendas de la economía y de la misma instrucción.

CONCLUSIÓN

Aguascalientes no fue de las primeras ciudades en contar con establecimientos de instrucción secundaria incorporando los estudios preparatorios y profesionales, seguramente tuvo que ver con su proceso para conformarse como una entidad federativa, no obstante, es de llamar la atención el hecho de contar con su colegio cuando pertenecía a Zacatecas, lo que habla bien de la clase gobernante local en su lucha por tener un establecimiento para ilustrar a los jóvenes.

En el discurso y las iniciativas normativas, se observa la necesidad de atender tanto a hombres como a mujeres; sin embargo, el Liceo de Niñas se fundó once años después de la Escuela de Agricultura. Ante la falta de condiciones y las concepciones propias de los roles de género, primero se garantizó un plantel educativo para los varones, bajo diferentes nombres: colegio, instituto, escuela. Finalmente, la Escuela de Agricultura fue heredera de los intentos por establecer los estudios secundarios para hombres, a diferencia del Liceo, el cual, prácticamente comenzó abriendo brecha.

Por todo lo expuesto, el marco normativo es fundamental. A pesar de la falta de concreción de algunas políticas o su limitado alcance, permite identificar la importancia de la formación ciudadana bajo un punto de vista científico tanto para hombres como para mujeres. Primero los hombres porque serían los profesionistas impulsores del desarrollo del país en lo general y de Aguascalientes en lo particular; después las mujeres, por su papel fundamental en la formación de los futuros ciudadanos y su necesaria inserción en trabajos de oficina y, sobre todo, en el profesorado para instruir en un primer momento a las niñas; en ambos roles se manifiesta el deber cívico. El marco normativo plasma el deber ser, el ideal, se buscó dar orden y estructura,

pero también, es una forma de comprender el origen, en función de una intención de las clases gobernantes en turno por definir la instrucción pública de corte liberal.

El Porfiriato se considera la etapa dorada de la pedagogía, su antecedente normativo lo encontramos en el tiempo de la Reforma, en la línea temporal iniciada con la Reforma y culminada con el Porfiriato, se insertan las dos instituciones de educación secundaria y superior de Aguascalientes, debido a un contexto propicio por simbolizar el tiempo de la república, la consolidación del orden liberal y la paz. En una historia iniciada por los primeros institutos en Oaxaca, Toluca, Guadalajara y Jerez, todavía en un México caracterizado por los vaivenes políticos y la inestabilidad, sobrevinieron los tiempos de paz y se observa el esfuerzo por continuar inaugurando escuelas de instrucción secundaria. Es una historia contada a lo largo del siglo XIX, en la cual en un primer momento Aguascalientes aparece de forma intermitente con sus primeras escuelas de poca duración, y luego consolidando la instrucción secundaria de forma continua con su Instituto y su Liceo, en el sentido de preparar hombres y mujeres para la vida social superior, como fue planteado en los debates de los congresos pedagógicos.

FUENTES

Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.

Hemeroteca histórica.

El Republicano.

El Porvenir.

Fondo: Folletería.

Fondo: Educación.

MARCO NORMATIVO

Decreto de gobierno. Sobre arreglo de la instrucción pública. Benito Juárez, presidente interino constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. 13 de abril de 1861.

Ley de Instrucción Secundaria del Estado Libre y Soberano de Aguascalientes. Plan de estudios del Instituto de ciencias del Estado. *El Republicano*. Francisco G. Hornedo, Gobernador constitucional del Estado de Aguascalientes, 11 de octubre de 1885.

Ley de Instrucción Secundaria para niñas que regirá en el Estado. *El Republicano*. Alejandro Vázquez del Mercado, Gobernador constitucional del Estado de Aguascalientes, 11 de diciembre de 1894.

Ley de Instrucción Pública y su Reglamento. Maximiliano de Habsburgo, Emperador de México. 27 de diciembre de 1865.

Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal. Benito Juárez, presidente constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. 2 de diciembre de 1867.

Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal. Benito Juárez, presidente constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. 15 de mayo de 1869.

Plan de estudios del Estado de Aguascalientes. *El Republicano*. Jesús Gómez Portugal, Gobernador constitucional del Estado de Aguascalientes, 17 de enero de 1867.

Proyecto de Reforma de la Ley de Instrucción Secundaria que rige en el Liceo de Niñas. *El Republicano*. Por el doctor Jesús Díaz de León. 15 de noviembre de 1891.

Reglamento del Liceo de Niñas. *El Republicano*. Francisco G. Hornedo, Gobernador constitucional del Estado de Aguascalientes, 25 de agosto de 1878.

REFERENCIAS

Anuario del Liceo de Niñas, correspondiente al primer año de su fundación. (1879). Aguascalientes: Parga y Palomino, Impresores.

Barba Casillas, J. (2015). El valor y derecho de la educación en la legislación federal. Descripción de elementos básicos de análisis en un catálogo de leyes sobre la educación, en los siglos XIX, XX y XXI (ponencia). XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, pp. 1-11.

Castañeda Arratia, J. (2013). *El Instituto Científico y Literario de Toluca formador de adalidades de la talla de Ignacio Manuel Altamirano*. México: Universidad Autónoma del Estado de México/ Colegio de Cronistas. http://web.uaemex.mx/identidad/docs/cronicas/TOMO_XII/INS-TITUTO_CIENTIFICO.pdf

Castañeda Arratia, J. (2021). *Instituto Científico y Literario de Toluca, hoy UAEM, la masonería*. México, Universidad Autónoma del Estado de México/Colegio de Cronistas. http://web.uaemex.mx/identidad/docs/cronicas/2021/TOMO_XIX/11.Castaneda-Arratia.pdf

Díaz Covarrubias, J. (1875). *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República*. México: Imprenta del Gobierno, en Palacio.

González, A. (1986). *Historia del Estado de Aguascalientes*. Aguascalientes, Tipografía de Francisco Antúnez.

Ibarrola, M. (1986). *La educación superior en México*. Caracas, Venezuela, CRESALC-UNESCO. *Instituto literario de ciencias y artes, consagrado a la Sma. Virgen María bajo su advocación de su Concepción Inmaculada y organizado en Aguascalientes por el Supremo Gobierno del Estado*. 20 de noviembre de 1848. Aguascalientes, Impreso por J. M. Chávez.

Junta de Instrucción Pública de Aguascalientes (1867-1868). *Libro de actas de la Junta de Instrucción Pública del Estado Libre y Soberano de Aguascalientes. Año de 1867 y 1868*. Aguascalientes, Junta de Instrucción Pública de Aguascalientes (AHEA: Fondo Educación).

Ramírez Hurtado, L. (2017). *El sublime arte de Apeles. Historia de la enseñanza del dibujo en Aguascalientes (1832-1925)*. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Reseña del Liceo de Niñas. Diciembre 29 de 1904. (1904). Aguascalientes, Imprenta de Ricardo Rodríguez Romo.

Ríos, R. (2015), *Instituciones modernas de educación superior. Institutos científicos y literarios de México, siglos XIX y XX*. México, Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Bonilla Artigas Editores.

Rodríguez Gómez, R. (2008), *El siglo olvidado de la educación superior en México*, <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=512>

Sánchez & Valdés (2003), «Los colegios civiles e institutos científicos y literarios», en Galván, Quintanilla & Ramírez (Coords), *Colección: la Investigación Educativa en México 1992-2002, Volumen 10: Historiografía de la Educación*, México, COMIE pp. 115-125. https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v10.pdf

Secretaría de Estado y Despacho de Justicia e Instrucción Pública (1889), *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública*, México, Imprenta de «El Partido Liberal».

Secretaría de Estado y Despacho de Justicia e Instrucción Pública (1891), *Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, México, Imprenta de «El Partido Liberal».

Staples, A. (2005), *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*. México, Colegio de México.

Staples, A. (2010), «El entusiasmo por la independencia», en Tanck de Estrada, D. (coord.), *Historia mínima. La educación en México*, México, Colegio de México, pp. 97-126.

Terán Fuentes, A. (2022), «El germen de la instrucción superior para varones en Aguascalientes», en López Arellano, M. (coord.), *El centenario del Instituto de Ciencias en Aguascalientes. Inicios en el siglo XIX y primeras décadas siglo XX*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 173-231.

Terán Fuentes, M. (2018), «Por un beso a Santa Anna. La separación de Aguascalientes del Estado de Zacatecas, 1835-1846», en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, núm. 56, pp. 77-112. <https://doi.org/10.22201/iih.24485004e.2018.56.67483>

Zorrilla, M. (2004), «La educación secundaria en México: al filo de su reforma», en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 1, pp. 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120106.pdf>

FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL: LA JUNTA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN AGUASCALIENTES (1860-1868)

SARA SOFÍA CALVARIO RUIZ¹

LUCIANO RAMÍREZ HURTADO²

INTRODUCCIÓN

El proyecto del Estado-Educador fue un fenómeno histórico de larga duración que marcó un proceso de control y vigilancia en Europa, y que poco a poco fue trascendiendo a otras latitudes. Esta iniciativa propugnó que los Estados asumieran un papel fundamental para reestructurar el control y uniformar la instrucción pública con la finalidad de alfabetizar a la población y para lograrlo se estableció una Junta de Instrucción. Sus orígenes se encuentran en las Cortes de Cádiz donde, de acuerdo con Gaspar Melchor de Jovellanos la Junta de Instrucción tenía el objetivo de «meditar y proponer todos los medios de mejorar, promover y extender la instrucción pública»,³ premisa que resonó en los procesos de control, vigilancia e institucionalización para la instrucción pública en México.

Con el propósito de aportar a la historiografía educativa y regional, se hace imperativo analizar la historia institucional de la Junta de Instrucción Pública en Aguascalientes durante el siglo XIX. Este análisis abarca su génesis; las atribuciones y responsabilidades que la definieron y la expedición de títulos en la profesión de médico-cirujano y farmacéutico, considerado como un caso excepcional. Además, se encontró una relación estrecha con la Escuela de Agricultura (en la actualidad la Universidad Autónoma de Aguascalientes).⁴

1 Universidad Autónoma de Aguascalientes, estudiante en el Doctorado de Estudios Socioculturales (DESC).

2 Universidad Autónoma de Aguascalientes, tutor de tesis y docente-investigador en la línea de investigación «Historia social y cultural» del Doctorado en Estudios Socioculturales.

3 Jovellanos, 1936, «Bases», p. 107, citado por Dorothy Tanck de Estrada (1979, pp. 3-6).

4 Esta investigación deriva de un proyecto más amplio realizado en el doctorado de Estudios Socioculturales en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El objetivo es examinar el rol de las mujeres involucradas en las escuelas de primeras letras para niñas entre 1860 a 1906 en Aguascalientes desde su papel como: preceptoras, directoras e inspectoras; centrándose en la política educativa, las prácticas pedagógicas, la inspección escolar y su participación en organizaciones educativas a través de dos organismos institucionales: La Junta de Instrucción Pública y la Inspección General de Educación.

La investigación se apoyó de evidencias empíricas localizadas en el Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes (AHEA, en adelante). Se revisaron periódicos oficiales del gobierno del estado; leyes y reglamentos de instrucción pública; informes del fondo de educación y los libros de actas de la Junta de Instrucción Pública.⁵ También, se rescataron actas de nacimiento, matrimonio y defunción de los miembros de la Junta de Instrucción Pública en la plataforma *FamilySearch*.⁶

El estudio se fundamenta en la historia institucional, que demuestra que reconstruir las instituciones desde sus particularidades revela los rasgos específicos de su cultura institucional (Remedi, 2014, p. 4). Esta cultura se manifiesta en dos niveles: el institucional, que abarca la organización física y funcional del espacio, y el administrativo-social, que se refiere a la gestión y administración de la instrucción (Tenti, 2001, p. 182). Por lo que, la estructura institucional comprende un conjunto de elementos encargados de administrar, gestionar y mantener la instrucción pública, siendo dinámica y sujeta a constantes rediseños. Las instituciones, no solo organizan acciones, sino que son el resultado de prácticas sociales, culturales, políticas y económicas; las cuales dependerán de las circunstancias y tendencias históricas (Tenti, 2001, p. 188).

En este contexto, la Junta de Instrucción Pública representó un plan estatal diseñado para establecer el control, la uniformidad y la gestión de la instrucción pública mediante la centralización de funciones burocráticas, administrativas y pedagógicas. Es relevante profundizar en la Junta de Instrucción Pública porque marcó el inicio de nuevas prácticas y directrices renovadas en su sistema educativo, después de que se forjó como un estado autónomo e independizarse de Zacatecas en 1857 (*Las Constituciones de Aguascalientes*, 1986, p. 58) al tiempo que a nivel nacional se establecía que los estados serían los responsables de la instrucción y se imponía la obligatoriedad de la asistencia a la escuela (Meneses, 1983, p. 141).

5 Los libros de actas de la Junta de Instrucción Pública fueron localizados recientemente por personal del AHEA. Se distribuyen en 14 cajas que van desde 1867 a 1940. Tienen información relacionada con el estado que guarda la instrucción primaria de la capital y municipalidades; asuntos relacionados con el Liceo de Niñas y cortes de caja de la instrucción pública. Por el momento las cajas no cuentan con una catalogación de archivo, pero corresponden al fondo de educación, tener acceso a ellas fue posible gracias a la gestión y autorización de la directora del AHEA, la Mtra. Dolores Pimentel y a mi tutor de tesis Luciano Ramírez.

6 Plataforma digital gratuita creada por los mormones o Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, conformada por archivos parroquiales de las iglesias y del gobierno de todas partes del mundo. Véase en [<https://www.familysearch.org/>].

AVATARES POR CONTROLAR LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN MÉXICO, SIGLO XIX

Durante la guerra de reforma, la concepción de la libertad de enseñanza, que permitía a organismos externos al gobierno impartir instrucción, conllevó a un enfoque educativo rezagado para los niños y los jóvenes (Bolaños, 2008, p. 23). Este paradigma generó un debilitamiento de la confianza por parte de los liberales y para asegurar su permanencia en el poder, consideraban crucial una mayor intervención gubernamental en la promoción de los principios e instituciones liberales a través de la educación, como una estrategia para restringir a la Iglesia (Arnaut, 1998, p. 36).

Las preocupaciones de los liberales marcaron el comienzo de un proceso significativo para transferir el control y uniformidad de la educación al Estado. Tener el control sobre la educación se consideraba el único medio para asegurar un sistema educativo progresista, basado en la ciencia, que permitiera instruir a las jóvenes generaciones en sintonía con los principios del nuevo Estado Mexicano (Bolaños, 2008, p. 23). Por ello, el Estado echó mano de instancias dependientes de él para que se encargaran de atender el ramo de instrucción pública y, en 1861, Benito Juárez decretó que la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública se haría cargo de todo lo referente a la instrucción pública (primaria y profesional).

Posteriormente, se promulgó la Ley de Instrucción Pública, que traspasó la responsabilidad de la instrucción primaria del Distrito y territorios federales a la Inspección del gobierno federal. Esta Inspección Federal tenía la tarea de establecer nuevas escuelas y proporcionar apoyo financiero a las sociedades de beneficencia y municipios para que se ajustaran al plan de estudios establecidos por ella misma. Además, el gobierno federal se comprometió a mantener profesores en los estados para enseñanza en las zonas rurales que carecían de escuelas; sin embargo, estos profesores permanecerían dos años en cada localidad. La Ley también reguló la estructura de las instituciones escolares, la emisión de títulos y creó una Dirección General encargada de todos los fondos destinados a la instrucción pública, bajo la supervisión del Ministerio (Arnaut, 1998, pp. 42-43).

Lamentablemente, las aspiraciones de esta ley no se materializaron debido a la falta de recursos por parte del gobierno federal y al segundo imperio (Arnaut, 1998, pp. 37-38). La breve instauración del imperio de Maximiliano (1864-1867), subrayaron la urgencia de estabilizar al país para alcanzar el anhelado progreso y modernización (Pérez Toledo, 2015), pues cuando los liberales intentaban cederle el control al Estado al establecer instancias que ayudaran a inspeccionar las escuelas

y la instrucción pública en el país; en junio de 1865, se vieron obligados a abandonar nuevamente la capital por la intervención francesa, lo que imposibilitó la implementación completa de esta ley (Arnaut, 1998, pp. 37-38).

Sin embargo, estos sucesos marcaron una coyuntura histórica que no solo demandó la reorganización de las estructuras económicas y políticas, sino también el control del territorio y la inclusión de la población en un proyecto de modernidad. Empero, la educación para los liberales representó un pilar fundamental y El Estado cobró protagonismo liderando la instrucción pública a través de la legislación educativa mexicana entre 1867 y 1908 (Pérez Toledo, 2015, p. 114).

PROYECTO DE LEY PARA CREAR UNA JUNTA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y UNA ESCUELA DE AGRICULTURA EN AGUASCALIENTES (25 DE DICIEMBRE DE 1866)

En Aguascalientes, a partir de 1857, las autoridades tuvieron que alinearse para estabilizar y consolidar el sistema educativo estatal planificando y ejecutando nuevas políticas educativas. Sin embargo, no fue una tarea fácil debido a los avatares entre conservadores y liberales por el dominio de la instrucción pública, cuya influencia desencadenaba conflictos armados en todo el país, y por consonancia resonaban en deficiencias económicas para atender la instrucción pública.

No obstante, a través de la legislación educativa entre 1860 a 1865⁷ se observó un interés por parte de las autoridades por crear una Junta Inspectoral encargada de atender la instrucción pública, sin embargo, fue hasta el 25 de diciembre de 1866 que se elaboró una iniciativa de ley para crear dos instituciones: una Junta de Instrucción Pública y una Escuela de Agricultura. El objetivo de la primera era fomentar, uniformar y vigilar la instrucción pública y, el de la segunda era impartir instrucción superior a los varones de la entidad.

Los implicados en la iniciativa de Ley fueron: Ignacio T. Chávez como presidente y como vocales Ignacio Marín y Luis Toscano, este llevó el nombramiento de secretario de la Junta.⁸ La reunión de la iniciativa tuvo lugar en la

7 Véase Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes (AHEA, en adelante), Decreto, *El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado*, Aguascalientes, 16 de septiembre de 1860; AHEA, Decreto de Ley, *El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado*, Aguascalientes, 22 de mayo de 1862; *De las escuelas de primer orden para niños*, en AHEA, Reglamento de escuelas de instrucción primaria en el Estado, *El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado*, Aguascalientes, 16 de julio de 1863; AHEA, Reglamento para las escuelas de instrucción primaria de este Departamento Aguascalientes, fondo folletería local, reglamentos, caja 6, sobre 5, 1865.

8 AHEA, fondo educación, caja 1, libro 2: *Libro de actas de la Junta de Instrucción pública del Estado Libro de Aguascalientes*, 1866, f. 1 [en proceso de catalogación en AHEA, misma nota en lo sucesivo]

residencia del Doctor Ignacio T. Chávez;⁹ que servía como punto de encuentro habitual para los miembros de la Junta de Instrucción Pública. Estratégicamente ubicada en el centro de la ciudad, «[...] justo al lado derecho de la Escuela de Cristo, también llamada escuela principal o número 1 de niños, de modo que estaban a media cuadra del Parián y a media cuadra de la Plaza de Armas» (Ramírez Hurtado, en prensa). La casa ofrecía un entorno accesible y céntrico, además de albergar las discusiones de la Junta, la casa del Dr. Chávez era un lugar frecuentado por niños y adultos enfermos en busca de atención médica (Chávez Lavista, 2020, pp. 21-22).

Considerando que la Junta de Instrucción Pública se conformó por un grupo de varones, el lugar ideal para reunirse en la casa del Dr. Ignacio T. Chávez sería su oficina o estudio, pues era un lugar exclusivo, discreto e íntimo donde se podían tratar asuntos de Estado y tener charlas en privacidad, sin que otros miembros del hogar husmearan. Dos libreros grandes con muchos libros y una mesa de encino, negra pesada y fuerte conformaron el espacio. En algunos cajones de los muebles se encontraban instrumentos quirúrgicos (Chávez Lavista, 2020, pp. 21-22).

La iniciativa de ley, implicó que destinaran a su redacción un momento de concentración y meditación, pues en ella se establecería cómo reiniciarían el trabajo de la instrucción pública en el estado. Además, fue un parteaguas en Aguascalientes, después de un contexto de guerras y desasosiego para la población. El documento que marcaría los medios para recaudar fondos, fomentar la instrucción superior y la creación de una instancia a cargo de la instrucción pública requirió la aprobación del gobernador, Jesús Gómez Portugal.

La iniciativa contempló crear una Junta de Instrucción Pública compuesta por un presidente, cuatro vocales y un secretario cuyo nombramiento sería realizado por el gobierno (artículo 1º). El presidente de la Junta de Instrucción Pública sería el director de la Escuela de Agricultura, próxima a inaugurarse y los vocales serían los catedráticos de dicha escuela (artículo 2º). En estos artículos se infiere una dominación masculina que rigió a la Junta de Instrucción Pública. En primer lugar, los integrantes de la Junta de Instrucción Pública y los catedráticos de la Escuela de Agricultura serían elegidos por el Gobierno, es decir, un espacio dominado por varones dentro de la vida política. Asimismo, en los dos primeros artículos de la iniciativa de Ley se vislumbra una estrecha relación entre la Escuela de Agricultura

9 AHEA, fondo educación, caja 1, libro 2: *Libro de actas de la Junta de Instrucción pública del Estado Libro de Aguascalientes*, 1866, f. 1-2.

y la Junta de Instrucción Pública; ya que, ambas instituciones estarían dirigidas y a cargo de las mismas personas.

Asimismo, ser miembro de la Junta de Instrucción Pública implicaría una remuneración y el gobierno sería el encargado de establecer el sueldo para los integrantes (artículo 3º).¹⁰ El pago se haría, porque los miembros también, serían los catedráticos de la Escuela de Agricultura y, quizá esto les tomaría tiempo. Además, era necesario que estuvieran durante las sesiones de la Junta de Instrucción para atender diversos temas. Se considera, que el hecho de que se les pagara fue porque eran servidores públicos, por lo que tenían que recibir un pago. Pero considerando los fondos con los que emprendió el proyecto de la Junta de Instrucción, como se verá más adelante, lo más seguro es que este artículo tardara en ejecutarse, pues no había dinero para pagarles. Y, se acordó que cuando no fueran suficientes los fondos para cubrir los gastos de instrucción pública, los miembros tenían que poner de su bolsa para liquidar lo que hiciera falta para la instrucción, como mostraremos más adelante.

En cuanto a las atribuciones para la Junta de Instrucción Pública se establecieron las siguientes (artículo 4º): a) proponer al gobierno los medios para aumentar los fondos de instrucción pública; b) nombrar con la aprobación del gobierno un tesorero para los fondos de la instrucción secundaria; c) disponer con entera libertad de los productos de dichos fondos para el objeto a que se destinan, con aprobación del gobierno; d) proponer al gobierno un proyecto de ley de instrucción pública; e) establecer una Escuela de Agricultura (se abrirá el 15 de enero de 1867); f) nombrar a los catedráticos de la misma escuela con aprobación del gobierno del estado; g) formar el reglamento de dicha Escuela y señalar los autores que servirían como libros, consultado a la junta de catedráticos; h) fundar el mayor número de escuelas de primeras letras que fuera posible recabando todos los datos necesarios para ello, de las autoridades que correspondan; i) examinar a los profesores de instrucción primaria y expedir sus nombramientos de acuerdo con el Gefe (sic) político y el regidor de escuelas y j) formar en los primeros ocho días después de expedido este decreto, un proyecto de reglamento para la lotería.¹¹

Aunque algunas de las funciones que tendría la Junta de Instrucción se mencionaron en las leyes y reglamentos previos, fue hasta en este decreto que se dio la formalización de su función en el ramo educativo con el artículo 4º; y a través

10 AHEA, fondo educación, caja 1, libro 2: Libro de actas de la Junta de Instrucción pública del Estado Libro de Aguascalientes, 1866, f. 1-2.

11 AHEA, fondo educación, caja 1, libro 2: Libro de actas de la Junta de Instrucción pública del Estado Libro de Aguascalientes, 1866, fs. 1-2.

IMAGEN 1. PROYECTO DE LEY DE LA JUNTA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1866)



Fuente: Imagen fotografiada del Libro 2 de las actas de la Junta de Instrucción pública del Estado Libre de Aguascalientes, 1866, f. 1 [AHEA, Fondo Educación, caja y expediente en proceso de catalogación, misma nota en lo sucesivo]

de lo estipulado en él, se establece fundar un organismo institucional a cargo de la instrucción pública para que atendiera diferentes aristas, tales como: el fomento, el control y el manejo del presupuesto público y la reglamentación de la lotería (de la cual se obtenían fondos para la instrucción pública); creación y reforma a la legislación educativa; fundar y ampliar el número de escuelas de primeras letras en la ciudad y examinar a los profesores de instrucción primaria; organizar los exámenes de oposición y expedir los nombramientos correspondientes a preceptor y preceptora de primer y segundo orden considerando la participación del Jefe Político y del Regidor del Ramo; y, gestionar la Escuela de Agricultura, cuya tarea consistió en seleccionar tanto textos para enseñar como a los catedráticos que participarían en ella.

Cada atribución se tenía que procesar y avalar por una tríada política-gubernamental conformada por: el Jefe Político, el regidor del Ramo de Instrucción Pública y los miembros de la Junta de Instrucción Pública. La intervención del Jefe Político se debió porque fue una figura responsable de la administración de un partido o distrito al interior de los estados y tenía amplias atribuciones del gobierno que lo capacitaban para influir en asuntos diversos como: mantenimiento de la seguridad pública, celebración de elección, administración urbana (Delgado Aguilar, 2000, pp. 8-9). Su participación en la Junta de Instrucción Pública fue posible porque a ellos se les dirigían los asuntos políticos de mayor relevancia, pues era considerado el segundo funcionario más importante del estado, solo después del gobernador. Es por esta razón que en el ámbito de la instrucción pública los jefes políticos intervinieron y su presencia cobró relevancia en las ceremonias cívicas o exámenes públicos (Delgado Aguilar, 2000, p. 1).

En diciembre de 1866, Aguascalientes se conformó de cuatro partidos: Aguascalientes, Rincón de Romos, Asientos y Calvillo. Cada uno tenía un jefe político y una localidad con la categoría de cabecera donde se instalaba el ayuntamiento, cabe mencionar que en las poblaciones importantes se establecieron juntas municipales. En ese sentido, el jefe político fungía como el presidente del Ayuntamiento y tenía un control tanto en los Ayuntamientos como en las juntas municipales, por ello, su función fue vigilarlos para que cumplieran con sus deberes y reglamentos internos, revisar la recaudación de fondos y cuidó que se cumplieran los reglamentos, leyes y comunicaciones de gobierno. Por lo tanto, el jefe político fue un conducto de comunicación entre el presidente de los ayuntamientos, las juntas municipales y el gobierno (Delgado Aguilar, 2000, p. 14).

Finalmente, en el artículo 6^o¹² se estableció que una vez terminado el Teatro y reintegrados los accionistas las cantidades que hubiesen exhibido, tanto los productos del Teatro como los de la Lotería, quedaban como fondos exclusivos de la Escuela de Agricultura.¹³ Era necesario emprender estrategias y acciones para recaudar fondos para la instrucción secundaria para varones, a tal grado que la Legislatura Estatal autorizó un sorteo de lotería (como se señaló en los artículos anteriores); recaudaron a través de los impuestos generados por la importación de vinos y naipes en 1868, y se les cedían los decomisos que se les hiciera a los bandidos arrestados (García Ruvalcaba, 2022, p. 123).

No obstante, en el decreto de ley se aprecia la importancia que tuvo la Escuela de Agricultura para impulsar a los hombres de la entidad con una educación superior y esta razón parte desde la recaudación de dinero y recursos materiales. En ese contexto, para que la Escuela de Agricultura abriera sus puertas en 1867 los miembros de la Junta establecieron que se instalaría en el convento de San Diego, espacio destinado para la Escuela de Niñas donde se brindaba educación secundaria, según indica el artículo 7^o:

Queda desde luego, como fondo de la Escuela para que la Junta de Instrucción disponga de sus productos, la casa en que está la escuela de niñas, que pertenece a la educación secundaria, la adyacente en que vive la preceptora, así como el convento de San Diego para que en él se establezca la Escuela de Agricultura.¹⁴

El énfasis en establecer la Escuela de Agricultura en un espacio destinado originalmente para la educación de niñas resalta la prioridad que se le daba a la educación masculina en la entidad. Puesto que, la decisión de usar un lugar destinado a la instrucción, además, secundaria de las mujeres para albergar una escuela superior para hombres refleja una desigualdad en la instrucción pública.

Posiblemente, se asignó un espacio limitado a la educación femenina y ni quisiera se consideró la opinión o autorización previa de la directora de dicha escuela, simplemente, fue un mandato que tenía que seguirse para que la Escuela de

12 En el documento original del artículo 4^o se brinca al 6^o, por lo que se consideró seguir la numeración original para evitar confusiones en la información, véase: AHEA, fondo educación, caja 1, libro 2: *Libro de actas de la Junta de Instrucción pública del Estado Libro de Aguascalientes*, 1866, f. 1-2.

13 AHEA, fondo educación, caja 1, libro 2: *Libro de actas de la Junta de Instrucción pública del Estado Libro de Aguascalientes*, 1866, f. 1-2.

14 AHEA, fondo educación, caja 1, libro 2: *Libro de actas de la Junta de Instrucción pública del Estado Libro de Aguascalientes*, 1866, f. 1-2.

Agricultura lograra abrir sus puertas en 1867. Esto, claramente ilustra un sesgo de género en el acceso a la educación superior y revela una tendencia histórica donde los recursos y oportunidades educativas estaban en desigualdad, relegando a las mujeres a un nivel con menor posibilidad de continuar sus estudios en su espacio.

En cuanto a la asignación de los conventos para fines educativos fue un acto común en el siglo XIX, pues cuando los espacios religiosos pasaron a ser de los gobiernos locales con la ley de desamortización de bienes eclesiásticos, fueron aprovechados como Institutos o escuelas públicas. Respecto al Convento de San Diego, donde se instaló la Escuela de Niñas y la Escuela de Agricultura perteneció a los franciscanos dieguinos en 1664 (López Arellano, 2022, p. 31).

No obstante, la coexistencia de la Escuela de Niñas y la Escuela de Agricultura requiere de evidencias para clarificar el uso de los espacios de ambas instituciones, ya que, de acuerdo a un informe de la Junta de Instrucción Pública en 1897, podría considerarse que no se dio una convivencia de ambas instituciones en el Convento de San Diego.¹⁵ El texto proporciona detalles sobre la historia y los trasposos de propiedad de la casa ubicada en la calle del Obrador.

Esta propiedad inicialmente pertenecía al filántropo Sr. D. Fermín de Medina, quien en su testamento de mayo de 1841 instruyó a su albacea, D. Miguel Belaunzarán, para destinar parte de sus bienes a la instrucción y beneficencia pública. En noviembre de 1846, Belaunzarán cumplió esta voluntad, donando la finca al Colegio Civil denominado «Nuestra Señora de Guadalupe». Posteriormente, la Subdelegación de Enseñanza Pública tomó posesión de la finca para utilizarla como sede del mencionado Colegio, que cambió su nombre en distintas ocasiones, pues también fue Escuela de Agricultura, y finalmente se le conocía como el «Instituto de Ciencias del Estado».¹⁶

En 1872, el Instituto se trasladó a una nueva ubicación, posiblemente fue el Convento de San Diego (García Rubalcaba, 2022, pp. 64-181). Entonces, el Dr. Ignacio N. Marín, director del Instituto, vendió la finca a la Junta de Instrucción Pública, esta transacción se formalizó el mismo año en que se mudó el Instituto ante el notario público C. Tranquilino Mercado, con la participación del presidente de la Junta de Instrucción, Sr. Lic. Alejandro López de Nava. Desde la fecha de la venta hasta el momento del informe fechado el 12 de mayo de 1897, la finca fue utilizada como sede de la Escuela de Niñas No. 1 en el departamento principal, y

15 AHEA, fondo educación, expediente 20, caja 21, Foja N° 89 Comunicación Secretaría de Gobierno, 1896.

16 AHEA, fondo educación, expediente 20, caja 21, Foja N° 89 Comunicación Secretaría de Gobierno 1896.

la escuela de párvulas en el otro departamento.¹⁷ Por lo que, desde que se cedió a la instrucción de las niñas, la casa fue usada por la Escuela de Niñas. Institución pública respaldada por los fondos municipales del Ayuntamiento de Aguascalientes ubicada en la Calle 1ª del Obrador ínterin (*Libertad de México*, 1865, p. 4), actualmente Av. José María Chávez en la ciudad de Aguascalientes. Este planteamiento, tendrá que ser confrontado con otros estudios que ahondan sobre la creación y funcionamiento del Convento de San Diego y la relación con la Escuela de Agricultura.

En cuanto a los recursos financieros de la Junta de Instrucción Pública al crearse, disponía únicamente de \$18.00 pesos para mantener la instrucción de primeras letras y la enseñanza secundaria en la Escuela de Agricultura. Según el decreto, estos fondos eran para las rentas del Convento de San Diego: \$15 pesos y para la casa que albergaba la Escuela de Niñas en la Ciudad y \$3 pesos para la vivienda de la preceptora. Resulta relevante la limitación económica de la Junta de Instrucción Pública, especialmente considerando que el sueldo mensual para los preceptores y preceptoras era de:

TABLA 1. SUELDOS MENSUALES DE PRECEPTORES Y PRECEPTORAS (1870)¹⁸

Escuela de Niños		Escuela de Niñas	
Número 1	\$60	Número 1	\$35
Número 2	\$40	Número 2	\$30
Número 3	\$30		
Número 4	\$8.18		

Fuente: Elaboración propia con base en el informe del gasto anual del Ayuntamiento de la ciudad de Aguascalientes, 1870

Con base en la tabla 1, se aprecia que el gasto mensual de todas las escuelas de primeras letras en la ciudad representaba un reto para el fondo de instrucción pública, y a su vez, se aprecia que se dio una diferenciación en el pago de preceptores aún en las escuelas del mismo género. A pesar de esta situación, la determinación por esta-

17 AHEA, fondo educación, expediente 20, caja 21, Foja N° 89 Comunicación Secretaría de Gobierno 1896.

18 El pago de los preceptores es un promedio realizado a partir un informe del gasto anual del Ayuntamiento de la ciudad en 1870. En el informe se aprecia una diferenciación en el sueldo de preceptores, dependiendo de la escuela que tuvieran a cargo, lo mismo pasó para las preceptoras. El pago anual a preceptores de escuela de niños de la: No. 1 \$720.00; No. 2 \$480.00; No. 3 \$360.00; No. 4 \$98.25. El pago anual a preceptoras de la escuela de niñas de la: No. 1 \$420.00 y No. 2 \$360.00. AHEA, fondo educación, caja 2, expediente 3, foja 4, 1871.

blecer la Escuela de Agricultura impulsó a los miembros de la Junta de Instrucción Pública a buscar estrategias para recaudar fondos. Su prioridad estaba en atender las necesidades de la instrucción de los hombres en la entidad.

El proyecto requería recursos para cubrir diversos gastos, como: papel, tinta, sello, el sueldo de un mozo encargado del edificio y el de un celador general. Los sueldos se estimaron en aproximadamente \$30 pesos mensuales para ambos roles.¹⁹ Por ende, una de las estrategias implementadas para aumentar los fondos disponibles, fue cubrir el déficit con los ingresos de las matrículas. Además, solicitaron al gobierno la cesión de la biblioteca del Estado para ser utilizada en la instrucción secundaria, proponiendo un acceso con tarifa de medio real para aquellos que desearan leer.²⁰

En caso de persistir con déficits, los catedráticos de la Junta se comprometieron a afrontar conjuntamente cualquier excedente de gastos. Esto resalta la importancia de la Escuela de Agricultura en la región, dado que, a pesar de la escasez de fondos, los miembros estuvieron dispuestos a financiar con sus propios recursos los materiales y las necesidades económicas del Instituto, si fuera necesario.²¹ Una vez concluidos los artículos del decreto, se sometieron a discusión y se remitieron al Licenciado Luis G. Solana para su corrección, luego lo enviaron al gobierno para su aprobación y posterior publicación en caso de ser aceptado.²²

A partir del establecimiento de la Junta de Instrucción Pública se observa un funcionamiento constante, ya que, en 1874 Díaz Covarrubias informó:

En el Estado hay veintisiete escuelas primarias sostenidas por los fondos públicos. Estas escuelas están encomendadas a una Junta de Instrucción Pública, la cual no solo las vigila y dirige, sino que administra los fondos con que dichos establecimientos se sostienen. Estos fondos los constituyen las subvenciones que da el Gobierno del Estado y las ministraciones que hacen las municipalidades para cubrir el gasto de sus respectivas escuelas (Díaz Covarrubias, 1875, p. 4).

19 AHEA, fondo educación, caja 1, libro 2: *Libro de actas de la Junta de Instrucción pública del Estado Libro de Aguascalientes*, 1866, f. 1-2.

20 AHEA, fondo educación, caja 1, libro 2: *Libro de actas de la Junta de Instrucción pública del Estado Libro de Aguascalientes*, 1866, f. 1-2.

21 AHEA, fondo educación, caja 1, libro 2: *Libro de actas de la Junta de Instrucción pública del Estado Libro de Aguascalientes*, 1866, f. 1-2.

22 AHEA, fondo educación, caja 1, libro 2: *Libro de actas de la Junta de Instrucción pública del Estado Libro de Aguascalientes*, 1866, f. 2.

En este informe de Díaz Covarrubias, se reafirma que la Junta de Instrucción Pública fue una institución de larga duración. Promovió la creación de 27 escuelas de primeras letras sostenida por recursos públicos y además siguió vigilando, dirigiendo y administrando los recursos tal como se estableció en la iniciativa de Ley en 1866. Los fondos públicos estaban destinados para el mantenimiento de las escuelas, pago al personal escolar (preceptores, preceptoras, ayudantes, celadores), compra de materiales, pago de rentas de los edificios donde estaban las escuelas y en algunos casos la renta de las casas donde habitaban los preceptores y preceptoras, entre otros gastos.

VINCULACIÓN ENTRE LA JUNTA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y LA ESCUELA DE AGRICULTURA

Algo que es importante resaltar, es la estrecha relación que tuvo la Escuela de Agricultura con la creación de la Junta de Instrucción Pública. Estas instituciones tuvieron en común que los catedráticos participaron como miembros de ambas. En la génesis de estas instituciones se observa un impulso por mejorar la instrucción primaria y secundaria, instaurando un organismo institucional que uniformara, organizara y controlara la instrucción pública en la entidad. La Escuela de Agricultura proyectó el progreso y el desarrollo de conocimientos científicos y se convirtió en un proyecto de interés para la élite política y cultural de la entidad, los cuales atendían las disposiciones de la educación superior a nivel nacional mostrando cambios en el nombre y currículo.

En 1871 cambió a Instituto Científico y Literario; en 1885 se le conoció como Instituto de Ciencias del Estado; en 1906 pasó a ser la Escuela Preparatoria del Estado y entre 1916 a 1929 fue la Escuela Preparatoria y de Comercio (De León, 2007, p. 33). Finalmente, el inicio de la Escuela de Agricultura el 15 de enero de 1867 marca un momento en Aguascalientes que brindó continuidad a las leyes y reformas educativas enfatizando la ciencia, la modernidad y el progreso (López Arellano, 2022, pp. 31-33), dejando de lado nuevamente la religión dentro de la educación superior, dado que, en la instrucción de primeras letras seguía apareciendo la enseñanza de la doctrina cristiana.²³

De acuerdo con Marcela López Arellano (2022), los profesores de los Institutos «fueron reconocidos personajes de la cultura, la política, la ciencia y la educación,

23 AHEA, *Plan General de Estudios del Estado de Aguascalientes, El Republicano. Periódico oficial del Gobierno del Estado*, Aguascalientes, 17 de enero de 1867.

muchos de los cuales habían podido estudiar en universidades o en las Escuelas Nacionales en distintas ciudades, además de que un gran número de ellos decidieron no recibir pago por sus clases, por mencionar en Aguascalientes, el Doctor Pedro de Alba impartió sus clases como un servicio a la sociedad» (López Arellano, 2022, p. 32). También, la gratuidad de las cátedras de los profesores en el instituto podría haber sido un modo de respaldar la educación pública. Además, estos docentes, comprometidos con el desarrollo de la instrucción superior, posiblemente compaginaban otras responsabilidades y negocios. Es probable que no se limitaran únicamente a la enseñanza, sino que también desempeñaran otras ocupaciones, tal vez remuneradas, que les permitieran sostenerse económicamente en su vida diaria.

Es interesante ahondar en los personajes de la cultura, la política, la ciencia y la educación, pues, algunos de ellos apoyaron y participaron en institucionalizar la Junta de Instrucción Pública. En sus inicios, tanto los catedráticos de la Escuela de Agricultura como los miembros de la Junta de Instrucción Pública fueron hombres originarios de Aguascalientes y también se asentaron de otras entidades en esta ciudad.²⁴ Fueron hombres que tuvieron la oportunidad de estudiar en Escuelas Profesionales y obtuvieron títulos como: ingenieros, médicos, licenciados (López Arellano, 2022, p. 23). Esto, se ejemplifica con el caso de Ignacio N. Marín, miembro vocal de la Junta de Instrucción Pública y catedrático de la Escuela de Agricultura.

En ese sentido, la representación simbólica que detona la Escuela de Agricultura para la Junta de Instrucción Pública es inigualable, ya que, fue el espacio para la instrucción secundaria y para las reuniones de los miembros de la Junta en el salón de acuerdos. En el espacio de la Escuela de Agricultura convergieron «relaciones entre grupos políticos, culturales y educativos de distintas épocas» (López Arellano, 2022, p. 41), este planteamiento podría llevar a considerar que existió una convivencia e interacción entre los hombres y las mujeres ilustradas de la entidad, pero, hasta el momento no se ha identificado la participación de una mujer en las reuniones de la Junta para discutir temas educativos, más allá, de que se presentaran a sustentar un examen para obtener el título de preceptora²⁵ y para formar parte de las comisiones de inspección para las escuelas de primeras letras, o bien, alguna petición que se relacionara con su cargo de preceptora-directora.

24 AHEA, Plan General de Estudios del Estado de Aguascalientes, *El Republicano*. Periódico oficial del Gobierno del Estado, Aguascalientes, 17 de enero de 1867.

25 Para conocer los protocolos de examen de oposición para obtener el título de preceptora de segundo orden, véase Sara Calvario Ruiz (2018 y 2019, pp. 17-40).

ATRIBUCIONES Y OBLIGACIONES DE LA JUNTA DE INSTRUCCIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Después de un año de trabajo por parte de la Junta de Instrucción Pública, y de haber iniciado labores a la par de la Escuela de Agricultura; y como parte de los cambios que venía trabajando en la Junta se elaboró un nuevo reglamento para la instrucción primaria el 23 de mayo de 1867.²⁶ La responsabilidad que tenía la junta se fue incrementando en el reglamento de 1867, pues comenzó a tener a cargo la decisión de determinar quiénes educarían a la niñez de Aguascalientes. Asimismo, mostró una injerencia en la toma de decisiones para evaluar en los rudimentos necesarios para la enseñanza primaria. En suma, este reglamento definió que la educación primaria se llevaría a cabo en escuelas para niños, niñas y adultos, así como en una escuela normal, ya sea sostenidas por fondos públicos o privados. Estableció planes de estudio detallados para las escuelas de primer y segundo orden, tanto para las niñas como para los niños. La enseñanza se distribuyó en periodos de seis y cinco años. No obstante, los tres primeros años eran obligatorios para cualquier carrera u oficio, aunque para acceder a la educación secundaria se requerían los cursos cuarto y quinto. En este punto, se da un sesgo de género, al no especificar para las mujeres si era necesario continuar con algún grado para seguir la instrucción secundaria, sino que solo se dio por sentado que su obligación era cursar los tres años.

La injerencia de la Junta de Instrucción Pública fue en la regulación de los horarios de los establecimientos de instrucción primaria y secundaria, las obligaciones de los alumnos y las responsabilidades de preceptores, preceptoras y ayudantes. Además, se encargó del proceso de oposiciones para ocupar las plazas vacantes de las escuelas de primeras letras, establecieron los requisitos específicos y definieron el proceso de evaluación por cada materia. En suma, la Junta de Instrucción Pública forjó su papel determinante en la organización y regulación de la educación de primeras letras en Aguascalientes, desde la definición de planes de estudio hasta la selección de docentes mediante un proceso de oposiciones riguroso. Por lo tanto, su papel fue administrativo y educativo, pese a que, la mayoría instruía en educación superior, tenían elementos para coordinar la educación elemental.

Los lineamientos de la Junta de Instrucción Pública se fueron haciendo cada vez más específicos y se creó un reglamento interior,²⁷ en el que se establecieron

26 AHEA, *Reglamento para la instrucción primaria en Aguascalientes*, fondo folletería local, reglamentos, caja 6, sobre 6, 1867, p. 3.

27 AHEA, Reglamento interior de la Junta de Instrucción Pública conforme al decreto núm. 34 de la Legislatura del Estado, *El Republicano*, Periódico Oficial del Estado de Aguascalientes, II Tomo, núm. 100, Aguascalientes, diciembre 17 de 1868.

los protocolos, responsabilidades y procedimientos para las visitas a las escuelas en las diferentes zonas del estado (capital y zonas rurales), definiendo quienes las visitarán, cómo y con qué frecuencia se realizarían estas inspecciones. La reglamentación empleó un rol de género al indicar que los varones visitarían las escuelas de niños y las señoras las escuelas de niñas. Esto indica que la formulación del reglamento interior contempló las normas de la educación unisexual.

En cuanto a los artículos transitorios, establecían los procedimientos para la concesión de licencias a los miembros de las secciones, diferenciando entre licencias cortas y aquellas que excedieran el periodo de dos meses. Además, el segundo artículo indicó explícitamente la distribución de copias del reglamento en las diferentes áreas de la ciudad y funcionarios relacionados con la Junta de Instrucción Pública, incluyendo al ejecutivo para su sanción.

CASO EXCEPCIONAL DE LA JUNTA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA: REGLAMENTACIÓN Y EXPEDICIÓN DE TÍTULOS PROFESIONALES PARA LA PROFESIÓN DE MÉDICO-CIRUJANO Y FARMACÉUTICO 1867

En 1867, la Junta de Instrucción Pública de Aguascalientes desempeñó un papel excepcional al regular y expedir títulos profesionales para médicos-cirujanos y farmacéuticos. Este aspecto es relevante para abordar el vacío histórico en la investigación sobre la práctica médica en la región. Aunque el enfoque del capítulo no es la historia de la medicina, en sí, interesa analizar los procesos realizados por la Junta de Instrucción Pública. A pesar de la ausencia de una escuela de medicina en Aguascalientes, pues de acuerdo con Gabino Sánchez «no existió una escuela de medicina en el estado, que permitiera realizar algún tipo de enseñanza médica» (Sánchez Rosales, 2008, p. 100).

Sin embargo, la Junta de Instrucción Pública participó en la expedición de títulos profesionales previo al Porfiriato. Esta acción es significativa, ya que muestra un interés en el desarrollo de la ciencia médica en la región, posiblemente influenciada por la formación de los miembros de la Junta, la mayoría de los cuales eran profesionales del área. En ese sentido, la Junta marcó un hito en la institucionalización de la práctica médica antes del Porfiriato, vinculando el conocimiento científico y la práctica médica con el poder político en la educación. El papel de los médicos como asesores del estado en los asuntos de medicina como: epidemias, enfermedades y creación de hospitales, fue un rasgo característico durante el Porfiriato (Sánchez Rosales, 2008, p. 69).

Aunque Aguascalientes carecía de una escuela de medicina formal, la Junta permitió la titulación en profesiones de la ciencia de la salud, incluso recibieron solicitudes externas de ciudades como Guadalajara. Esto indica que posiblemente, la ciudad se destacaba en la profesionalización de la medicina. Puesto que, la Junta de Instrucción en 1867 recibió varias peticiones para expedir títulos, y no solamente de médico, sino también de la profesión de farmacia. El 12 de septiembre de 1867 el gobierno del estado informó a la Junta que el ciudadano Joaquín Herrera estaba interesado en ser examinado para ejercer en Aguascalientes la profesión de farmacia, quién señaló haberse preparado en la ciudad de Guadalajara determinaron los miembros de la junta presidida por el Dr. Ignacio T. Chávez y por el Lic. Pedro Pérez Maldonado y el Dr. Ignacio Marín como vocales que los sinodales del examen serían: el médico Refugio Camarena y los farmacéuticos Luis de la Rosa y Luis Toscano.²⁸ La Junta acordó evaluar al interesado con base en la reglamentación para los exámenes de medicina y cirugía diseñado por el Dr. Ignacio T. Chávez el 11 de septiembre de 1867.

Los artículos reglamentarios para los exámenes generales de medicina y cirugía fueron siete. El artículo 1º establecía que la Junta de Instrucción Pública sería la encargada de asignar cinco sinodales para el examen General de Medicina y cirugía. Los sinodales serían cuatro médicos y un farmacéutico; y para el caso de los exámenes generales de farmacia, serían dos farmacéuticos y un médico. El artículo 2º establecía el tiempo en que se realizarían los exámenes, los cuales serían dos sesiones en dos días seguidos. La primera sesión se realizaría en el Salón de Actos de la Escuela de Agricultura; y la segunda en el Hospital de San Juan de Dios, si se trataba de un médico, y en un despacho de farmacia si el examen era para farmacéutico.²⁹

El artículo 3º establecía la organización del examen de oposición. Estipuló que 48 horas antes de la primera sesión el presidente de la comisión examinadora acompañado del secretario de la Junta de Instrucción Pública, el cual debía concurrir a los exámenes haría que el interesado tomara tres cuestiones que estarían en una bolsa oculta para ser elegidas y, tenía la finalidad de que el concursante formularía una tesis para ser presentada al inicio de la primera sesión el día del examen. El artículo 4º establecía que los sinodales tenían entre 20 y 30 minutos para

28 AHEA, fondo educación, caja 1, libro 2: *Libro de actas de la Junta de Instrucción pública del Estado Libro de Aguascalientes*, 6 de noviembre de 1867, f. 59.

29 AHEA, fondo educación, caja 1, libro 2: *Libro de actas de la Junta de Instrucción pública del Estado Libro de Aguascalientes*, 6 de noviembre de 1867, f. 59.

hacer las preguntas. El artículo 5º señalaba que, al terminar los actos, la réplica, por medio de un escrutinio secreto aprobarían o reprobarían al examinado, según lo que creyeran conveniente y harían saber el resultado inmediatamente al interesado acompañando la respuesta con un oficio de la Junta de Instrucción Pública para dar cuenta al Supremo Gobierno del Estado.

El artículo 6º indicaba que los interesados en ser evaluados por parte de la Junta pagarían cinco pesos para gratificar a cada uno de los sinodales, tres pesos para el secretario y 25 para el fondo de instrucción. El interesado tenía que presentar el recibo del tesorero al presidente de la comisión, en el momento en que eligiera las cuestiones, ya que, sin el pago no sería posible realizar el examen. Y, el artículo 7º establecía que si un aspirante era reprobado no se le volvería a admitir a examen hasta después de seis meses.

La reglamentación de los exámenes para la profesión de médico-cirujano y farmacéutico en Aguascalientes muestra una remuneración con el cobro de la expedición del título. También, presenta una exigencia al contemplar que los aspirantes que fueran reprobados no podrían presentar el examen hasta haber pasado seis meses de la primera evaluación. Un ejemplo de un examen profesional para obtener el título de médico-cirujano fue el caso de Porfirio Antúnez. El gobernador del estado, Jesús Gómez Portugal donde solicitaba a la Junta de Instrucción designar vocales para realizar el examen de medicina y cirugía al ciudadano Porfirio Antúnez.³⁰

Para atender la petición del gobernador, Ignacio T. Chávez como presidente y Julio Pani, Pedro Pérez Maldonado, Ignacio N. Marín como vocales de la Junta de Instrucción determinaron que los sinodales para examinar a Antúnez se conformaría por: Isidro Calera como presidente y como vocales Ignacio T. Chávez, Antonio Dena y Luis Toscano. El Dr. Isidro Calera era un hombre joven de unos 38 años aproximadamente. Fue un médico distinguido de la facultad de México y era popular en Aguascalientes por su ciencia. Era un liberal moralizado, de profundas convicciones.³¹ Posiblemente, por ser un médico experimentado y con un tiempo en Aguascalientes, es que se le tomara consideración para presidir el examen del joven Porfirio Antúnez. De tal manera, que los miembros determinaron ponerse de acuerdo con el Dr. Isidro Calera para definir los términos que verificarían en el

30 AHEA, fondo educación, caja 1, libro 2: *Libro de actas de la Junta de Instrucción pública del Estado Libro de Aguascalientes*, 9 de mayo de 1867, f. 40.

31 González, Agustín R. *Historia del Estado de Aguascalientes*. (México: Librería, tipografía y litografía de V. Villada, 1881), p. 232.

examen.³² La junta acreditó a Porfirio Antúnez y se expidió el título de medicina y cirugía.

Es relevante indicar que, el papel que tuvo Ignacio T. Chávez dentro de la Junta de Instrucción Pública como presidente, impulsó al conocimiento y organización para coordinar los comités sinodales y promover la expedición de títulos. Y, con esto nuevamente se hace presente el conocimiento y el saber profesional de los médicos con el poder político para impulsar el progreso de la ciudad en Aguascalientes.

Posiblemente la falta de un instituto de medicina, se debió a la falta de recursos monetarios para pagar la práctica que requería la enseñanza de la medicina y la farmacéutica. Pero, quizá la formación, preparación y trayectoria profesional de los miembros de la Junta de Instrucción Pública, y su involucramiento con el gobierno del estado impulsó que, a través de ella, pudieran expedir títulos profesionales en ciencias de la salud. Algunos acercamientos a la enseñanza de la medicina, fue hasta 1881 donde el Dr. Manuel Gómez Portugal intentó llevar un curso integrando la enseñanza y estudio de la Obstetricia como una especialidad, sin embargo, no apoyó las estructuras de poder de ese momento y el proyecto fue abandonado (Sánchez Rosales, 2008, pp. 69-70).

CONCLUSIÓN

La investigación de la estructura del organismo encargado de administrar la instrucción pública contribuye a llenar el vacío historiográfico que se encuentra en el fenómeno histórico del proyecto del Estado-Educador en la segunda mitad del siglo XIX en Aguascalientes. Resultó imperativo reconstruir la historia institucional de la Junta de Instrucción Pública por ser el organismo encargado de vigilar y controlar las escuelas públicas y privadas. A través de la legislación educativa, se encontró que existió un interés, al menos desde la política educativa por establecer una dependencia específica que se encargara de inspeccionar las escuelas y las condiciones de infraestructura y materiales para mejorar la instrucción pública en las escuelas.

La continuidad de esta primera instancia quedó truncada debido a los conflictos externos e internos que conflagraron en el país. Sin embargo, en Aguascalientes se dio una coyuntura en diciembre de 1866 en la administración de la instrucción

32 AHEA, fondo educación, caja 1, libro 2: *Libro de actas de la Junta de Instrucción pública del Estado Libro de Aguascalientes*, 9 de mayo de 1867, f. 40.

pública, con la creación de un decreto de ley con la firme intención de crear una Junta de Instrucción Pública y una Escuela de Agricultura. Esta coyuntura, surgió previo al triunfo liberal en 1867, donde una de las tareas fue reorganizar los procesos de escolarización como parte de la educación nacional con base en los elementos modernos sustentados en las ideas de libertad y en los derechos de los individuos (Galván, 2016, pp. 55-60). En este tenor, en Aguascalientes, los miembros de la Junta de Instrucción estaban buscando los medios y las estrategias para organizar, controlar y reestructurar la instrucción pública al contemplar el fomento de la instrucción elemental y superior.

En ese sentido, las funciones y obligaciones derivados del decreto de ley fueron: organizar el presupuesto público; reglamentar la lotería; crear y reformar la legislación educativa; fundar escuelas de primeras letras; examinar a los preceptores de instrucción primaria; organizar exámenes de oposición para las profesiones (médico-cirujano y farmacéutico, preceptor y preceptora); expedir nombramientos para preceptor y preceptora; y, sobre todo gestionar la Escuela de Agricultura. Asimismo, un rasgo relevante es la inminente relación entre la Escuela de Agricultura y la Junta de Instrucción Pública, debido a que ambas instituciones se crearon al mismo tiempo y se dio una movilidad entre los miembros de ambas instituciones, es decir, los catedráticos de la Escuela serían los miembros de la Junta de Instrucción.

Sin embargo, el funcionamiento la Escuela de Agricultura dependió de la Junta de Instrucción Pública, es decir, fue responsabilidad de los miembros de la Junta conseguir el dinero necesario para cubrir los sueldos y materiales. Por lo tanto, la primera estrategia que implantó la Junta de Instrucción Pública para abrir la Escuela de Agricultura en 1867 fue otorgarle los fondos de la Escuela de Niñas donde se impartía instrucción secundaria.³³ Estos fueron el edificio del exconvento de San Diego y la suma de \$18 pesos para el pago de rentas del edificio y de la casa adyacente donde vivía la preceptora.

La importancia que tuvo la Escuela de Agricultura en la entidad, se observó en el hecho de que los miembros de la Junta de Instrucción cubrirían algunos gastos, en caso de que los recursos fueran insuficientes, quizá se debe a que formaban

33 La instrucción secundaria en la Escuela de Niñas es un elemento por aclarar, pues con base en otras investigaciones esta instrucción para mujeres en Aguascalientes inició con el Liceo de Niñas en 1878. Aunque, claramente en el decreto de ley indica que en la Escuela de Niñas se brindaba instrucción secundaria para señoritas; ojalá las fuentes permitan aclarar esta discordancia. En los periódicos informaban la existencia de una escuela pública para niñas que brindaba instrucción elemental y era sostenida por fondos públicos en 1867.

parte de un grupo de intelectuales y profesionistas, los cuales se consideran como parte de la élite cultural y política de la época, por ello, tenían un nivel económico asequible para formar parte de la Junta de Instrucción Pública y de la Escuela de Agricultura sin recibir un pago por su trabajo (al menos en su inicio); todo para lograr el proyecto de la Escuela de Agricultura.

También, la participación de la Junta de Instrucción Pública en la expedición de títulos profesionales para preceptores y preceptoras, y a su vez para la profesión de médico-cirujano y farmacéutico, fue un hecho excepcional que había sido omitido en la historiografía regional. Si bien, los médicos fueron parte de la clase política y ocuparon puestos prominentes, de acuerdo con Gabino Sánchez «fueron integrantes de la corriente modernizadora que transformó Aguascalientes durante el Porfiriato» (Sánchez Rosales, 2008, p. 121), pero con la consolidación de la Junta de Instrucción Pública se da cuenta de que más allá de solo controlar, vigilar y administrar la instrucción pública, buscó ser un medio de acreditación para las carreras en la ciencia de la salud.

Posiblemente, esto fue porque los miembros de la Junta de Instrucción Pública tenían una relación con las ciencias médicas, ya que Ignacio T. Chávez estudió en Guadalajara y concluyó su carrera de médico en la Escuela Nacional de Medicina de México (Ramírez Hurtado, en prensa, p. 117); Ignacio N. Marín como vocal residió por un tiempo en Guadalajara y México donde realizó sus estudios de medicina³⁴ y Luis Toscano como secretario y vocal residió un tiempo en Zacatecas y era farmacéutico.³⁵ Esos hechos, marcan un precedente para abonar al conocimiento de las actividades de la comunidad médica de la ciudad de Aguascalientes. Donde no sólo fomentaron la profesionalización de la medicina, sino que también fomentaron la instrucción elemental para los niños y para las niñas, y esta comunidad permitió integrar a las mujeres al sistema educativo.

Por ende, se considera que la estructura de la Junta de Instrucción Pública, definió roles de género significativamente y aunque los puestos de liderazgo fueron ocupados por los hombres existió un liderazgo femenino. Para el caso de Aguascalientes, en las relaciones entre hombres y mujeres se identificaron alianzas, acuer-

34 *Family Search*. Acta de Matrimonio de Ignacio N. Marín con Da. María Luz Caraza, México. Aguascalientes. Iglesia Parroquial de la Asunción de Aguascalientes, matrimonios, 1601-1962, p. 203. <https://familysearch.org/ark:/61903/3:1:S3HY-DZCN-RF?cc=1502404&wc=M6QF-GNL%3A64894501%-2C64894502%2C107690601> (Consulta el 10 de febrero de 2024).

35 *Family Search*, Acta de matrimonio de Luiz Toscano con Rafaela López, registro civil, matrimonios. México, Aguascalientes, 4 de septiembre de 1860. <https://www.familysearch.org/ark:/61903/1:1:QL16-FJZ9> (Consulta el 10 de febrero de 2024).

dos y una necesidad de emplear a las mujeres en las escuelas de primeras letras para niñas; en las comisiones de inspección; en la enseñanza de cátedras de labores domésticas y de urbanidad en el Liceo de Niñas; y ha ido reluciendo la participación de algunas preceptoras como sinodales en los exámenes de oposición para obtener el título de preceptora de segundo orden.

ARCHIVOS

Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes (AHEA).

Fondo Educación.

Fondo Hemeroteca.

FamilySearch, plataforma digital.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaut, Alberto (1998), *La federalización educativa en México (1889-1994)*, México, Colegio de México.
- Bolaños Martínez, Raúl (2008), «Orígenes de la educación pública en México», en Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños Martínez (coords.), *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 11-40.
- Calderón, M. Á. y Hernández, G. (mayo 2012), *La importancia de la Historia institucional para la educación* [ponencia], Primer Congreso Internacional de Educación, Chihuahua, México. Disponible en: <http://cie.uach.mx/> (consulta el 15 de febrero de 2024).
- Calvario Ruiz, S. (2018), *La instrucción femenina de primeras letras en Aguascalientes: secularización, formación e inclusión profesional de las mujeres, 1857-1877*. [Tesis de maestría]. Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Calvario Ruiz, S. (2019), «El impulso de la secularización e instrucción pública en Aguascalientes: formación de preceptoras de primeras letras (1860-1867)», en *Caleidoscopio*, núm. 40, pp. 17-40.
- Chávez Lavista, Ezequiel Adeodato (2020), *Senderos de antaño, derroteros de ogaño*, Aguascalientes, UAA Editorial.
- Congreso del Estado de Aguascalientes (1986), *Las Constituciones de Aguascalientes*, México, LII Legislatura.
- Delgado Aguilar, Francisco Javier (2000), *La desaparición de jefes políticos en Aguascalientes. 1867-1920*, Tesis de maestría en Historia Moderna y Contemporánea, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

- Díaz Covarrubias, José (1875), *La Instrucción Pública en México*, México, Imprenta del Gobierno.
- Galván, Luz Elena (2016), *Derecho a la educación*. México, Secretaría de Gobernación, Secretaría de Cultura, INEHRM/UNAM, IJJ.
- García Rubalcaba, José Luis (2022), «Evolución histórico-arquitectónica del Conjunto Conventual de San Diego a Universidad Autónoma de Aguascalientes 1640-2020», en Marcela López Arellano (coord.), *El Centenario del Instituto de Ciencias en Aguascalientes (1867-1967)*, México, UAA Editorial, pp. 64-181.
- González. Agustín R. (1881), *Historia del Estado de Aguascalientes*, México, Librería, Tipografía y Litografía de V. Villada, pp. 136-139.
- López Arellano, Marcela (2022), «Introducción. De 1867 a 1967, cien años del Instituto de Ciencias en Aguascalientes», en Marcela López Arellano (coord.). *El Centenario del Instituto de Ciencias en Aguascalientes (1867-1967). Su historia y trascendencia en la educación, la cultura y la sociedad*, México, UAA Editorial.
- Meneses Morales, Ernesto (1993), *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México, Porrúa.
- Pérez Toledo, Sonia (2015), «Recuperación y transformación social al mediar el siglo XIX», en Ariel Rodríguez Kuri (coord.), *La Población y la Sociedad, 1808-2014*. México, El Colegio de México, Fundación MAPFRE, Fondo de Cultura Económica, pp. 77-118.
- Ramírez Hurtado, Luciano (2024), *En virtud del parentesco que los une. Historias de familias prominentes de Aguascalientes, dinámica social y el mundo de los negocios (1867-1919)*, [en prensa, posible impresión en 2024 por la UAA].
- Remendi, Eduardo (2014), «Memoria e historia institucional. Entender el pasado para aclarar el presente», en *Dossier Universidad*, núm. 61.
- Sánchez Rosales, Gabino (2008), «Medicina y poder en Aguascalientes durante el Porfiriato», Tesis de Maestría en Historia, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1979), «Las Cortes de Cádiz y el Desarrollo de la Educación en México», *Historia Mexicana*, 29, núm. 1, pp. 3-34. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2685> (consultado en enero 11 2023).
- Tenti Fanfani, Emilio (2001), «Hacia una ciencia social histórica», en María Esther Aguirre Lora (coord.), en *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, CE-SU-UNAM/FCE, pp. 177-193.

EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE JOSÉ E. PEDROSA:
EDUCACIÓN LIBERAL Y PEDAGOGÍA MODERNA
EN ZACATECAS A FINALES DEL SIGLO XIX

JUDITH ALEJANDRA RIVAS HERNÁNDEZ

UPN Unidad 321 Zacatecas

INTRODUCCIÓN

Zacatecas cuenta con amplios estudios en relación a la historia de la educación; hoy en día existe una amplia historiografía sobre diversos temas, instituciones y actores educativos. Considero que ésta línea de investigación está consolidada y ha dado frutos importante en los últimos años. En este contexto amplio y rico se inscribe este análisis sobre el pensamiento pedagógico de José E. Pedrosa; un personaje del «mundo escolar» decimonónico zacatecano y de quién se ha escrito poco o nada y que por lo menos dejó para la posteridad una fuente, una *Memoria*, analizada en diversas tesis y libros con enfoques en torno a las leyes; lo otro, las estadísticas en relación a los numerosos (once o doce) partidos de Zacatecas y la cantidad de escuelas, métodos e infraestructura han sido poco analizadas.

¿Por qué o para qué puede ser importante analizar tal cantidad de datos escolares que posee la *Memoria* de Pedrosa de 1889? El objetivo es dilucidar si de esta empiria de datos instruccionales es posible dar cuenta de las nociones de la educación liberal y su tránsito hacia una educación positivista y, por tanto, más plenamente moderna. Hasta qué punto se concretó en realidades alejadas de lo urbano, en el campo y otras comunidades, dicha visión pedagógica moderna, pues en el entorno local predominada lo rural. Así, en ese entonces, tanto Pedrosa y otros pedagogos, como los hermanos Francisco y Manuel Santini, consideraban a la educación con una estructura y andamiaje pedagógico plenamente moderno, en la última década del siglo XIX. De aquí se desprende la siguiente cuestión: ¿Fue el pensamiento educativo de José E. Pedrosa un ejemplo de la educación liberal en Zacatecas? ¿Qué relación tuvo con las nociones pedagógicas de la época, tanto en contextos nacionales e internacionales? ¿En qué medida las posturas pedagógicas de los años

ochenta respondieron a un liberalismo cuyos antecedentes se sustentaban en un profundo sentido social, representado en las posturas de Francisco García Salinas, gobernador de la entidad entre 1829 y 1834; Luis de la Rosa, en 1851 y Trinidad García de la Cadena en 1868?

A estos cuestionamientos respondemos con los siguientes supuestos hipotéticos: El porfiriato zacatecano permitió establecer proyectos y leyes educativas liberales vinculados a buenas «intenciones» educativas financiadas por las autoridades estatales. Sin embargo, la poca y clara definición de un sistema educativo, en relación a la modernidad y a la teoría pedagógica, permitió la gestación y convivencia pacífica de varias posturas de enseñanza en los primeros procesos de instrucción y educación pública estatal y federal, desde los márgenes pedagógicos necesarios para sustentar dichos proyectos. Sin embargo, el esfuerzo de los preceptores zacatecanos, como Manuel y Francisco Santini rindieron frutos en el avance de la educación «a gatas» y pasos forzados por las coyunturas políticas de la época, un ejemplo de ello, fue José E. Pedrosa, maestro zacatecano que dejó huella para posteridad.

EDUCACIÓN LIBERAL Y MODERNA EN ZACATECAS: EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE JOSÉ E. PEDROSA

Una vez más cosificaremos y trataremos de explicar los conceptos anteriores, para ello es menester vincularlos con el contexto histórico local en el cual se desenvolvió el protagonista de esta pequeña historia: José E. Pedrosa. Una discusión constante que tienen los historiadores locales es que siempre tratan de encasillar y caracterizar a los actores o sujetos históricos de los que se ocupan. Así pues ¿cómo describir la educación liberal de Pedrosa y sus nociones pedagógicas en el contexto decimonónico zacatecano? ¿de qué tipo de liberalismo estamos hablando y cómo lo vinculamos con la educación? Si bien es cierto que podemos rescatar desde su legado algunas ideas, podemos partir que la educación liberal en México se caracterizó por las reformas seculares y la laicidad en procesos educativos. En pocas palabras, la ley garantizaba la libertad de enseñanza, por ello podemos afirmar –a riesgo de equivocarnos– la heterogeneidad en los métodos y los planes de estudio. Dicho lo anterior ahora sí nos centraremos en José E. Pedrosa.

Lo poco que las fuentes nos brindan acerca de este pedagogo Zacatecano es que él mismo realizó una pequeña autobiografía intelectual en la memoria sobre instrucción primaria que abordamos en este trabajo. Allí él mismo dice lo siguiente:

Puedo decir, sin temor de que se me juzgue exagerado, que la enseñanza primaria ha sido para mí, objeto exclusivo de toda mi vida. Mi principal maestro fue el ameritado profesor señor D. Rómulo de la Rosa, bajo cuya dirección (1863) obtuve el cargo de instructor general de la escuela número 1 de niños (la misma que actualmente dirijo) nombramiento que me fue expedido por el señor Lic. D. Eduardo G. Pankurst, entonces comisionado de Instrucción Primaria, de la asamblea municipal, después el señor Juan Arteaga, Jefe Político, me confirió el cargo de ayudante ad honorem del propio establecimiento, en donde permanecí hasta el 31 de enero de 1864, desde esa fecha hasta julio del mismo año estuve dedicado al comercio (Pedrosa, 1889, p. 414).

El Profesor Pedrosa da cuenta de sus avatares laborales y después continua al mencionar que trabajaba entre el comercio y las escuelas para niños en el partido de Zacatecas, según los nombramientos que le hicieron los jefes políticos. Por ejemplo, en 1864, regresó a la docencia en la escuela primaria para niños no. 2, al recibir trabajo por parte del tesorero del gobierno del estado el Profesor Marcos Simoní Castlevi por el periodo de un año, al ser ayudante o subalterno del profesor mencionado. Pedrosa refiere que le debió su instrucción al señor de la Rosa y su experiencia en la enseñanza a Castlevi, quien le otorgaba «los mejores consejos que fueron para mí la base principal de la posición actual que disfruto». (Pedrosa, 1889, p. 414)

Mientras adquirió experiencia como maestro, Pedrosa tuvo que sustentar un examen para convertirse en maestro titulado en 1868, por el cual reiterativamente adquirió su título. Luego en ese año la asamblea municipal decidió dotar de premios a los maestros destacados con medalla de oro y plata. A José E. Pedrosa le otorgaron la medalla de plata. Posteriormente en 1869 el gobierno del Estado lo mandó a Fresnillo al ser nombrado director de la Escuela Pública del Estado, en donde permaneció hasta 1872 cuando fue contratado en la escuela Independencia perteneciente a la Compañía Lancasteriana del estado de Zacatecas; en donde también fue premiado por su práctica docente. Al tiempo que también trabajó en la escuela nocturna de adultos junto con su mentor el profesor Simoní Castlevi. Cabe destacar que cuando se separó de trabajar en esa escuela impartió clases particulares (Pedrosa, 1889, p. 414). Entre otros avatares de la vida académica del profesor Pedrosa, él mismo refiere que para 1876 fue contratado en la escuela para niños número 1 desde la cual se avocó a construir la memoria de instrucción al ser comisionado por el gobierno local, posteriormente la misma autoridad en el año de 1883

se le nombró catedrático de Historia Universal, Particular de México y Nociones de Cronología, de la Escuela Normal de Señoritas, en la cátedra que aún se desempeñaba al mismo tiempo de la comisión. Tan requerido fue el maestro Pedrosa, que el jefe político al año siguiente en 1884 le nombró otra vez director de la escuela de adultos, un establecimiento que se cerró al fin del año mencionado por falta de dinero y que posteriormente se volvió a abrir en 1885 anexo a la escuela de niños número 1 de la cual también era director, es decir, trabajaba tiempo completo desde que amanecía hasta la noche (Pedrosa, 1889, p. 414). Eso era vocación. Para finalizar esta disertación biográfica, José E. Pedrosa, tenía experiencia de 25 años de servicio cuando comenzaba ya ha desarrollar su pedagogía moderna en relación a los métodos de la enseñanza de la lecto-escritura.

La concepción pedagógica-educativa de José E. Pedrosa quedó plasmada así, para él entre más niños inscritos mejor, dado que contribuían al avance en materia educativa de los pueblos, como lo manifestó:

Este cuadro de inscripciones, en mi humilde concepto, es bastante halagador, pues prueba palmariamente que la sociedad se va penetrando de la importancia de la instrucción primaria y que, por consecuencia, voluntariamente allega los niños a las escuelas públicas, buscando en estas, su mejoramiento moral, por medio del principal de los elementos que más contribuyen a la felicidad individual y general de los pueblos, la educación (Pedrosa, 1889, p. 406).

Entonces la concepción pedagógica educativa radicaba en la meta de alcanzar la felicidad, educar para hacer y ser felices con base en la metodología y los contenidos que el profesor desarrolló. Pues él mismo, mencionaba que la enseñanza de la lectura como materia que abraza los estudios primarios «ha sido para mí, objeto especial de estudio, tanto en la parte metodológica, para transmitirlo con la más prudente graduación, a los que empiezan a iniciarse en él» (Pedrosa, 1889, p. 406). Por tanto, afirmamos el hecho de que, aunque Manuel Guillé y otros pedagogos mexicanos desarrollaran métodos generales, el profesor José E. Pedrosa competía con ellos al desarrollar su propio método para la lectura y la escritura que conjuntaba con la ortología y que para efectos de este trabajo por la extensión sería difícil explicarlo todo completo. Sintetizando, el método constaba de 3 fases: la primera, conocimiento de las letras, la segunda consistía en lectura gradual de las sílabas por orden de su formación y la tercera consistió en lectura de frases de corta extensión.

En escritura el profesor dedicaba seis secciones a ello con el uso del método simultáneo e individual (Pedrosa, 1889, p. 406). José E. Pedrosa, igualmente desarrolló disertaciones metodológicas y pedagógicas de la enseñanza en niños de la aritmética, la historia y sobre la educación para adultos y adolescentes a las cuales también les dedicó tiempo. Concluimos este subapartado con la idea de que falta más acercamiento a otro tipo de fuentes y ensayos no terminados por autores en relación a José E. Pedrosa, como por ejemplo el trabajo de María de Jesús Casillas Paredes (2015) y que cito como otro acercamiento en forma de tesis a José E. Pedrosa.

IMAGEN I. FOTOGRAFÍA DE JOSÉ E. PEDROSA



Fuente: Archivo Histórico «Salvador Vidal» de la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho».

UN VISTAZO A LA INSTRUCCIÓN «PRIMARIA» EN ZACATECAS (1880-1890)

No es el caso de este trabajo, dar cuenta de cuándo iniciaron las primeras escuelas en Zacatecas, cómo eran y qué pasó con ellas. Para tal efecto ya existen estudios sobre las escuelas lancasterianas en el proceso de federalismo mexicano (Contreras Betancourt, 2005). Los estudios que corresponden a la etapa colonial también abundan en la historiografía zacatecana. Pero dado el carácter de este trabajo, es necesario hacer cortes temporales puesto que no es un estudio sobre estructuras de larga duración según lo planteado por Fernand Braudel, en realidad es un análisis que se plantea hacer el corte temporal necesario. Lo más próximo es el porfiriato zacatecano, también el más estudiado en la construcción de las historias zacatecanas. Retomo esta década por lo que representa en términos de los procesos económicos y políticos, relacionados con la educación para el trabajo o la formación de operarios en las aulas de los hospicios.

Aunque no por ello dejaré de citar a los clásicos sobre la historiografía de la educación de Zacatecas: tenemos los planteamientos de Rosalina Ríos (2005), Sonia Pérez Toledo (1996) y René Amaro Peñaflares¹ junto con María del Refugio Magallanes Delgado (2016). Así pues, Zacatecas para el periodo analizado ya contaba con una estructura social bien definida por sectores sociales que se reflejaban en la manera en cómo el Estado impartía la educación. Situémonos cronológicamente, el porfiriato como una etapa histórica importante del país inició con la revolución de Tuxtepec con Porfirio Díaz al frente para derrocar al presidente Sebastián Lerdo de Tejada que buscaba la reelección política, en este contexto social y político, Porfirio Díaz bajo el lema «sufragio efectivo no reelección» obtuvo la antesala a lo que algunos denominan como la dictadura que duró 30 años: El Porfiriato Mexicano (1876-1911). Una dictadura regida bajo la carta magna de 1857 –que, en palabras de algunos, afirmó totalmente la reelección–, en donde el liberalismo mexicano se legitima para dar parte a los proyectos industriales más importantes de la época y que obviamente marcaron la regencia del general oaxaqueño Porfirio Díaz. De manera sincrónica en Zacatecas gobernó el general Trinidad García de la Cadena. Su mandato duró de 1877 a 1880. Con él los proyectos educativos se impulsaron con mayor fuerza, pues como sostiene René Amaro, la del Hospicio de niños de la Casa de la Bufo y las Escuelas Normales tuvieron mayores alcances económicos (Amaro, 2017, p. 114).

¹ De este autor son muchos, pero destaco el último del 2017 (Amaro Peñaflares, 2017).

Sin embargo, para el periodo estudiado la ciudad de Zacatecas estaba fraccionada en 12 cuarteles. La región geográfica en Partidos. Esta división contemplaba los ámbitos políticos y administrativos, por supuesto también en cómo se dividía el incremento de escuelas o no por cada partido. Para el año de 1888 el gobernador del Estado era Jesús Aréchiga. A fin de cubrir el objetivo de esta interpretación histórica me referiré al ámbito de Instrucción Pública. De acuerdo a una idea del Ejecutivo estatal durante el año de 1887 y 1888 Jesús Aréchiga le encargó al Profesor José E. Pedrosa realizar una memoria de Instrucción Primaria que diera cuenta del estado que guardaba en Zacatecas tal empresa educativa (Pedrosa, 1889); el propósito de este trabajo encomendado era también el de presentar los resultados en la Exposición Universal de París que se llevó a cabo en 1889, en donde por supuesto la estrella de la infraestructura mencionada en esa exposición fue la torre Eiffel. La Secretaría de Fomento fue la encargada de tal empresa bajo el mando de Porfirio Díaz quien tuvo la idea de mostrarle al extranjero los adelantos de México como nación. Sin embargo, en el Pabellón de México en la Exposición parisina 1889, no fue posible que la memoria de Instrucción de Zacatecas estuviera lista, tal como lo expresa José E. Pedrosa en el *post suscriptum* de la misma:

Motivos ajenos á los deseos del Supremo Gobierno para que esta *Memoria* fuese presentada en la última Exposición Universal de París, con cuyo exclusivo fin se formó, retardaron considerablemente la impresión é impidieron en consecuencia, que figurara entre los demás objetos que sobre enseñanza pública se exhibieron en aquel Gran Certamen. A pesar de esto, el mismo Gobierno acordó que dicha impresión se continuara hasta su término, a fin de realizar siquiera en parte su pensamiento y [...] aunque fuese en la sencilla forma a qué se redujo la obra, se conozca en la República el estado de la Instrucción Primaria en Zacatecas, en el año a que se refiere (Pedrosa, 1889, p. 147).

Era de esperarse tal resultado, pues al considerar que para la época la información viajaba más lento que ahora, no era fácil que todos los directores de los establecimientos de todos los partidos de Zacatecas respondieran eficientemente a tales requerimientos burocráticos. Aunque es menester reconocer que la obra se terminó y que el profesor José E. Pedrosa verificó que si fuera conocida en los ámbitos requeridos; el documento es valioso hoy en día pues la estadística contenida en ella nos puede ayudar a echar un vistazo sobre la situación de las escuelas públicas en Zacatecas en la primera parte del porfiriato. Sin embargo, me llama la atención

que en el informe de otra Exposición Universal en París realizada en 1900, hecho por Sebastián B. de Mier, ministro plenipotenciario de México en la Gran Bretaña y Comisario General en la Exposición de París del año ya citado, sí aparezca una memoria de Instrucción mencionada en su informe con estas palabras:

La Secretaría de Justicia e Instrucción Pública que remitió para la Clase 1 toda la legislación, organización y estadística de la enseñanza federal, en todos sus grados, con considerable números de trabajos escolares; el Colegio Militar, los gobiernos de los Estados de Oaxaca, Guanajuato, Zacatecas, Nuevo León, Veracruz, Tabasco, San Luis Potosí, Hidalgo y Jalisco, las Escuelas Normales de Distrito y de los Estados, las de Comercio y Artes y Oficios y otras más que remitieron también estudios, memorias y trabajos escolares (De Mier, 1901).

Entonces, los esfuerzos realizados por José E. Pedrosa no fueron vanos, aunque sea una década después. Reitero, aún no he localizado otra memoria sobre instrucción que corresponda al año de 1900 de la Exposición de París hasta el momento que escribo estas pesquisas. En lo que nos atañe y después de explicar el cómo y por qué de la Memoria de Instrucción Primaria, es tiempo de aterrizar en el asunto significativo: Las escuelas oficiales de Zacatecas y lo más importante los sujetos históricos que vivieron en ellas: profesorado y alumnado. En el periodo analizado ya existían las escuelas normales encargadas de formar profesores desde que se conformó México como República entre los años de 1825 y 1835 (Muñoz Carrillo, 2017, pp. 134 y 135). Sin embargo, José E. Pedrosa hace alusión a que en las diversas y frecuentes batallas políticas y decimonónicas en las que participó Zacatecas, ocasionaron que se perdieran en los archivos oficiales «...los documentos relativos al establecimiento de la primera escuela normal (1832) dirigida por el malogrado profesor D. Ignacio Ribot, durante la administración del Sr. D. Francisco García Salinas...» (Pedrosa, 1889, p. 10) Empero en el año de 1876 aparentemente otras escuelas normales todavía funcionaban acorde a los requerimientos de la época, las cuales eran: La Escuela Normal de Varones y la de Señoritas; las cuales por supuesto no eran suficientes para satisfacer la demanda de formación de profesores y profesoras para los requerimientos de la educación rural de Zacatecas a inicios del Porfiriato. Lo cual afectaba directamente los aspectos de la instrucción primaria de Zacatecas pues dada la pobreza de las finanzas de los ayuntamientos existían personas no capacitadas para dar clases, es decir, personas no tituladas que se convertían en profesores en la práctica.

En los años 1887-1888 según José E. Pedrosa, Zacatecas contaba con 555 escuelas diferenciadas por sexo: niños, niñas, mixtas y escuelas para adultos. Las cuales se podían clasificar de acuerdo a su adscripción y la dependencia financiera que las administraba (Véase Cuadro 1).

CUADRO 1. CLASIFICACIÓN DE LAS ESCUELAS POR DEPENDENCIA FINANCIERA

Clasificación por nombre	Dependencia Financiera	Cantidad	Para niños	Para niñas	Mixta	Para adultos	Particulares niños, niñas o mixtas
Compañía Lancasteriana	Supremo Gobierno y la Asamblea Municipal	1	No específica	No específica	No específica	No aplica	No aplica
Sociedades Evangélicas	Ellas mismas con dinero de Estados Unidos	2	No aplica	No aplica	No aplica	No aplica	Sí aplica
Sociedades Católicas	Dinero propio	6	Sí aplica	Sí aplica	No aplica	No aplica	No aplica
Clero Católico	No se especifica	12	Sí aplica	-----	-----	No aplica	No aplica
Particulares	Dinero propio	61	Sí aplica	Sí aplica	No aplica	No aplica	No aplica
Municipales	Dinero Municipal	244	162 escuelas	66 escuelas	13 escuelas	3 para adultos	No aplica
Para Adultos en condiciones específicas	Gobierno Estatal	1	No aplica	No aplica	No aplica	Sí aplica	No aplica

Escuelas en el Partido de Zacatecas (capital)	Autoridad del partido	240	179 escuelas	26 escuelas	35 escuelas	No aplica	No aplica
	Total de escuelas con datos desde 1875 hasta 1889.	567 escuelas estatales					

Fuente: Elaboración Propia con base en E. Pedrosa, José (1889), *Memoria sobre Instrucción Primaria en el Estado de Zacatecas. 1887-1888, Formada por disposición del Supremo Gobierno del Estado con motivo de la Exposición Universal de París*, Segundo Grupo- Clase 6, Zacatecas, Imprenta del Hospicio de Niños de Guadalupe. Dirigida por Irineo Cruz y José Díaz Covarrubias (1875), *Instrucción Pública en México, estado que guardan la Instrucción Primaria, Secundaria y Profesional en la República*, México, Imprenta del Gobierno del Palacio a cargo de José M. Sandoval.

Como podemos observar, 567 escuelas en Zacatecas para los años de paz y progreso de porfiriato no estaban mal, pero con todo seguramente no fue suficiente el esfuerzo del gobierno estatal de Jesús Aréchiga para alfabetizar y educar a la niñez zacatecana. Por supuesto llama la atención que las escuelas de Artes y Oficios como la del Hospicio de Guadalupe no esté integrada en la Memoria de Instrucción en estos datos generales. Las artes y oficios como por ejemplo la Casa de la Bufa y el Hospicio de González Echeverría en Fresnillo también son dignos de mencionarse pues, aunque no sean considerados como educación dirigida enteramente a los niños de primaria, también los artesanos tenían su propia dinámica de educación artesanal dentro del gremio con base en usos y costumbres. Por lo tanto, no podemos concluir que ese dato de 567 escuelas de instrucción primaria distribuidas entre particulares, organizaciones religiosas, municipalidades de los partidos y el Gobierno estatal sean datos únicos, suficientes y certeros para darnos cuenta de la cantidad de niños, niñas, adolescentes y adultos que eran atendidos en los edificios que llamaban escuelas. Por lo menos el aproximado de 567 nos da una idea de cuál era la atención de la niñez zacatecana de la época.

Sin embargo, existen planteamientos de que la niñez zacatecana no sólo se dedicaba a la asistencia escolar. Existió un porcentaje de niños de la ciudad de Zacatecas que trabajaban en las minas –explotados–, sobre todo en la mina El Bote. Israel

Díaz ha dado cuenta de ello en la nueva historiografía sobre la niñez del porfiriato (Díaz García, 2019, pp. 303-330).

Por otro lado, retomemos la idea de cómo Zacatecas estuvo distribuido en Partidos para hacer un mapa geográfico y escolar. Los principales partidos de Zacatecas eran el de Fresnillo, Jerez, Juchipila, Mazapil, Nieves, Nochistlán, Ojocaliente, Pinos, Sombrerete, Tlaltenango, Villanueva y Zacatecas. Hablar de Partidos en Zacatecas es materia de la administración territorial pública que deviene incluso de usanzas coloniales desde el establecimiento de los Ayuntamientos en la Nueva España (Rodríguez Valadez, 2016). La división territorial y administrativa, además del sistema representativo ciudadano; según lo plantea Juan Manuel Rodríguez, sufrió modificaciones de acuerdo a los vaivenes políticos del país: desde las Diputaciones Provinciales, Imperio Mexicano de Iturbide, la primera República, República Centralista, El liberalismo de 1857, El Segundo Imperio hasta el Porfiriato que es el tema que nos atañe. Pero, por otro lado, esa historia es más historia política, aquí lo que me interesa destacar es cómo los acontecimientos políticos detonan las clasificaciones y administraciones interiores de los territorios de acuerdo a la población, representación y categorías de antiguo régimen que se trasladaron a los nuevos esquemas de la modernidad y cómo éstos impactaron directamente en los procesos educativos de Zacatecas.

Entre estos cambios en el ámbito de la instrucción y la educación destacamos el punto de inflexión marcados por el *zeitgeist* de mediados del siglo XIX. La constitución liberal marcó nuevas rutas, nuevos caminos en el quehacer de la instrucción y la pedagogía mexicana. Algunos autores sostienen que no es anacrónico hablar de reformas educativas para la época, sin embargo, considero que desde mi perspectiva es mejor situar los conceptos de una manera no tan convencional: los lineamientos sobre instrucción, formación y educación para el trabajo de la constitución liberal fueron determinantes para el ulterior desarrollo de los proyectos educativos nacionales. El esquema de análisis lineal lo planteó así desde diversos trabajos de referencia como por ejemplo el de Solana, Cardiel y Bolaños (2018), Ornelas (2009) y otros. Por supuesto, no se lanza al aire directamente la idea de que ello no sea lo indicado, más bien son trabajos que abrieron camino y marcaron la pauta para posteriores análisis. Aquí lo que se pretende es interpretar un poco lo que aconteció en la región zacatecana.

Por otro lado, Raúl Bolaños Martínez (2018) sostiene un planteamiento sugerente relacionado al origen de la educación pública en México: hace alusión directa

al liberalismo mexicano de 1857 en el cual la constitución política estableció la república federada con el pacto social-popular y representativo. La figura política de Benito Juárez fue para la época un elemento clave y, un poco más tarde, Joaquín Baranda para reorganizar la administración pública de México y no sólo eso pues se:

Mostró gran interés por la educación, la que a partir de ese momento habría de recibir la generosa atención de los [liberales] triunfadores que buscaron establecer un control sobre ella y utilizarla para transmitir la filosofía del nuevo Estado mexicano. Por todas estas consideraciones creemos que es a partir de ese momento cuando puede hablarse del establecimiento de una educación pública en México (Bolaños Martínez, 2018, p. 15).

En ese preciso momento nació la idea de una educación pública mexicana, la pregunta será entonces: ¿un sistema educativo uniforme, que sintetizó las verdaderas y reales necesidades regionales mexicanas? No lo creo, pues bastantes problemas políticos de luchas internacionales (la Francia de Napoleón III) junto con los embates de los opositores al régimen mantenían bien ocupado a Juárez. Sin embargo, otros problemas educativos vinculados a las Leyes de Reforma (1859-1861) se hacían patentes en el plano educativo.

Entre tanto, en Zacatecas porfiriano, los esquemas conceptuales según lo planteaba el Profesor Pedrosa, seguían anclados en torno a la instrucción pública. Bajo las descripciones proporcionadas, otra cifra que interesa para describir a esta región geográfica es la cantidad de personas adscritas a las escuelas de todo tipo, entre ellas, adultos, que oscilaban en 31 364 para 1888 (Pedrosa, 1889, p. 12). Sin embargo, había que hacer notar la realidad de las aulas para ese periodo como bien lo señala el Profesor Pedrosa: generalmente los niños de áreas rurales se ausentaban a finales del año escolar debido a su empleo, como fuerza de trabajo en el campo, porque de ello dependía el sustento de sus familias, lo cual provocaba el retraso de la enseñanza; así los maestros tenían que paliar en el siguiente ciclo (Pedrosa, 1889, p. 13).

Por lo tanto, hay una clara diferencia entre las escuelas rurales de cada partido y las escuelas oficiales establecidas en el seno de la ciudad zacatecana. Desde aquí destacamos un detalle singular, no es lo mismo el aprovechamiento escolar dependiendo de las desigualdades sociales manifiestas. Por ello, una postura fundamental que Pedrosa destaca es las dotaciones o pagos de salarios de los profesores, como uno de los objetivos imperativos y detonantes para la atención de los educandos.

En este sentido, una de las preguntas que ya planteamos desde el principio fue referente a la pedagogía, ¿qué sucedía con los métodos pedagógicos en Zacatecas? Pues según lo expresado por Pedrosa y los docentes directivos de los partidos de Zacatecas, los «sistemas de enseñanza», como los denominaban en la época, radicaban en el método «individual, simultáneo, mutuo y mixto» (Pedrosa, 1889, p. 15). Pero en el fondo, imperaba un tipo de pedagogía conductista enfocada al estímulo respuesta con respecto a las mejores calificaciones, mayor distinción, mayor honor:

Hay otra clase de premios en todos los planteles así oficiales como particulares, y son los que durante el año escolar conceden los profesores a los niños, por aplicación, buena conducta y puntualidad en la asistencia. Estos premios consisten en billetes por cantidades de poco valor que pagan los padres de los mismos niños, objetos que les regalan los maestros, distinciones de lugar en las clases, cargos honoríficos, cartas de satisfacción, asueto, etc. Estos medios de estímulo y de los que se habló al principio, han dado hasta ahora resultados prácticos entre nosotros (Pedrosa, 1889, p. 15).

Una práctica que como se puede observar daba resultados positivos y si se hace una comparativa entre presente y pasado, nos daremos cuenta que el estímulo-respuesta todavía es bien ejecutado por una buena parte de los maestros en servicio del sistema educativo mexicano. Un tipo de respuesta conductista que no es más que una ingeniería del comportamiento que rebasa incluso su condición pedagógica, se puede observar por mera experimentación práctica que esto está implícito en cómo el gobierno a través del sindicalismo pragmático trata a los docentes, mayor trabajo, equivale posiblemente a un bono constituido por unos mínimos pesos.

LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN ZACATECAS. UNA DESCRIPCIÓN POR PARTIDO POLÍTICO DEL ESTADO, 1887-1888²

En un primer momento mencionamos que la tierra del zacate (Zacatecas) se dividió en 12 partidos políticos para demarcar territorio, sociedad y por supuesto, en cuestiones de institucionalidad.³ Adelanto que no se trata de un análisis a profundidad

² Este subapartado es construido con base en datos estadísticos, informes y noticias proporcionadas por el profesor E. Pedrosa en el documento ya citado con anterioridad y que está situado en la tercera parte de la memoria (Pedrosa, 1889).

³ Constitución Política del Estado Libre de Zacatecas, 1869, Artículo 8: partes integrantes del Estado de Zacatecas son los partidos de la capital, Fresnillo, Sombrerete, Nieves, Mazapil, Pinos, Villanueva, Nochistlán, Juchipila, Tlaltenango, Jerez y Ojocaliente (Huitrado Trejo, 1997, p. 67).

IMAGEN 2. MAPA DE ZACATECAS 1883



Fuente: <https://1.bp.blogspot.com/hpZso5mlWQ/UijIaG838II/AAAAAAAAACPk/Dk3m0af07oY/s1600/1786-OYB-7241-A+zacatecas+1883.jpg>

de lo que sucedía en cada partido, tan sólo es una pequeña hebra del tamiz histórico en torno a la construcción o reconstrucción de una idea educativa de cómo estaban las escuelas para ese periodo porfiriano.

EL PARTIDO DE FRESNILLO: conformado por pequeñas regiones como Valparaíso y Villa de Cos. En el partido se operó con un total de 44 escuelas, distribuidas

de la siguiente manera; la municipalidad de Fresnillo contó con un total de 16 escuelas. 14 de ellas dependientes del municipio, 1 dependiente del gobierno del estado y 1 Particular situada en la Hacienda del Mezquite. En la zona denominada Valparaíso se contará con 18 escuelas todas dependientes del municipio distribuidas en poblaciones rurales como: Valparaíso, Rancho del Pepinillo, hacienda de la purísima, rancho del Salitrillo, rancho de la mala noche, hacienda del astillero, potrero de gallegos, Hacienda de san Miguel, Rancho de las trojes, Rancho del Capulín, R. de Milpillars, hacienda de san Mateo, Sta. Potenciana, El Resbalón, Rancho del Tejuján y hacienda de San Agustín; destacamos el hecho de que en estas escuelas municipales desde el rancho del Pepinillo hasta la Hacienda de San Agustín, sólo se enseñaba a niños y a niñas elementos básicos de lectura, escritura, aritmética, moral y urbanidad. Por otro lado, en Villa de Cos, se dará cuenta de 10 escuelas, 3 de ellas municipales y 7 de ellas particulares.

En las escuelas municipales de Villa de Cos, se instruía con elementos de lectura, escritura, aritmética, geometría, ortología, gramática, historia de México y gimnasia. En cambio, en la mayoría de las escuelas particulares sólo encontramos elementos de Lectura, escritura, aritmética, ortología y gramática. Por lo que podemos entender, que los ramos de enseñanza no eran uniformes ni únicos. El total de los niños y niñas atendidos por las escuelas.

Retomemos algunos datos, en la Jefatura Política de Fresnillo se atendió a un total de 1520 alumnos inscritos, en Valparaíso un total de 930 y en Villa de Cos, 459 alumnos; por lo tanto, en el partido de Fresnillo para 1888 se atendió a un total de 2909 alumnos, es decir, un 9.27% de la población estudiantil de todo Zacatecas se encontraba en este partido, sólo contemplando el universo de los niños y niñas inscritos.

Entre los datos cualitativos informados por directores y directoras de las escuelas del partido de Fresnillo, me gustaría destacar algunos ejemplos empíricos que sustentan lo mencionado en torno a la pedagogía del tipo conductista que prevaleció para la época en algunas escuelas municipales de Valparaíso, sobre todo el tema de los castigos. El director José Elías Soto de la Escuela Municipal de Niños, mencionaba que era profesor con título, y daba cuenta de una característica particular, el tema de los castigos:

Las medidas de estímulo, en esta escuela, consisten en hacer amena y agradable la enseñanza a los niños, e inspirarles la idea de su utilidad, rigiéndoseles al mismo tiempo con

una disciplina más afable que rigurosa, contribuyen igualmente a ese fin, los premios que anualmente se distribuyen... Los castigos que hasta ahora han bastado para corregir las faltas de aplicación y de buena conducta, han consistido en extrañamiento en lo privado o en presencia de los demás alumnos; reparación natural de la falta, contrariedad en sus deseos, pérdida del lugar en la clase, destitución de algún cargo y permanencia en la escuela a horas extraordinarias de la clase (Pedrosa, 1889, p. 122).

Aunque no se menciona directamente, los regaños estaban presentes para disciplinar a los chiquillos de Valparaíso. Para la época, este tipo de medidas eran una realidad en la vida escolar moderna Zacatecana.

EL PARTIDO DE JEREZ: Conformado por zonas geográficas como Ciudad García en donde se encontraban aledaños numerosos ranchos y haciendas; también perteneció al partido las zonas de Monte Escobedo y Tepetongo. Contará con un total de 73 establecimientos escolares. Ciudad García con 39, Monte Escobedo 23 y Tepetongo con 11. La mayoría de los establecimientos de Ciudad García serán dependientes del municipio, sólo contará con 1 escuela particular de niñas, y 3 dependientes del gobierno estatal. Monte Escobedo por otro lado, tendrá todas las escuelas dependientes del municipio y finalmente Tepetongo tendrá 9 escuelas municipales y 2 mantenidas por el gobierno estatal. Del total de niños y niñas del partido de Jerez podemos hablar de una cantidad relativa a 2482 alumnos que representan un 7.91% del total de los alumnos inscritos en Zacatecas de 1888.

En Ciudad García, los ramos de enseñanza según datos de Pedrosa, podemos observar que eran encaminados a la lectura, escritura, geometría, urbanidad y gimnasia, en la mayoría de los establecimientos sobre todo los alejados de la población más importante sólo se enseñaba lectura, escritura y aritmética. Existió sólo una escuela con excepción, aquella escuela para niños o Escuela municipal de niños, núm. 3, Ciudad García, a cargo del director Narciso Pérez, también profesor que fue titulado en el Instituto Literario de Zacatecas, quien dio cuenta de ramos de instrucción como: lectura, escritura, aritmética mercantil, geometría, gramática, derecho constitucional, moral, urbanidad, cosmografía, geografía, historia de México, sistema métrico-decimal, caligrafía, dibujo, música vocal y gimnasia. Por su parte, en Monte Escobedo, el ramo de enseñanza fue mínimo, lectura, escritura y aritmética. Lo mismo sucedió en Tepetongo, salvo dos escuelas situadas en la población principal que se le agregó ortología, moral y urbanidad (Pedrosa, 1889, documento no. 10).

Es menester señalar cuestiones cualitativas relevantes, la educación de las niñas en el partido de Jerez era apremiante dado que Tepetongo y Monte Escobedo también destacaban sus escuelas, pero solamente en Ciudad García, llama la atención algunas cosas: la primera de ellas, radica en las diferencias entre la Escuela Municipal de Niñas núm. 1 de Ciudad García y la Escuela Municipal de Niñas núm. 2. Mientras que en la primera sólo se enseñaba urbanidad, lectura en cartel, escritura en pizarra, aritmética y Geometría Lineal; en la segunda contaba con mayor ramo de enseñanza: lectura, geometría, moral, urbanidad, gimnasia, dibujo lineal y costura. Parece que la distinción radica en virtud de las profesoras a cargo de las escuelas, en la escuela número 1, la directora Josefa Rodríguez y la ayudante Refugio Quintero, no eran tituladas, en cambio, en la escuela 2; la profesora directora Jovita Báez fue titulada en el Instituto Literario de Zacatecas como profesora de primeras letras y la ayudante Beatriz Báez, no lo era (Pedrosa, 1889, pp. 144-147). Así que, de este modo, podemos enunciar que la educación tanto de niñas y de niños en Zacatecas, también dependía lógicamente de la formación de los preceptores de primeras y segundas letras. Empero, un caso único a mencionar es la directora de la Escuela Municipal de Niñas no. 3, puesto que al igual que la directora de la escuela 2, también era titulada pero una maestra diferente ya que había sido egresada de la Universidad de Guadalajara, con casi treinta años de experiencia tanto en Guadalajara como en Villanueva e incluso en escuelas de la ciudad de Zacatecas. Su nombre era María de Jesús Rodríguez (Pedrosa, 1889, p. 150). Todas estas pesquisas aún sin incluir que la única escuela particular de Ciudad García era la Escuela «El Sagrado Corazón de Jesús». En donde obviamente se enseñaba historia, sí, pero historia sagrada y no de México.

EL PARTIDO DE JUCHIPILA: Se compuso de zonas y asentamientos poblacionales como el mismo Juchipila, Apozol y Mezquital de Oro. Estas poblaciones se destacan por ser rancherías y alguna que otra hacienda. La municipalidad de Juchipila contó con 12 escuelas, sólo una para niñas y las demás para niños, tenemos entonces que, según la Noticia Estadística de 1888, existían alrededor de 496 alumnos y alumnas inscritos sólo en la municipalidad de Juchipila (Pedrosa, 1889, documento no. 26).

En Apozol existieron 7 escuelas, 6 para niños y 1 para niñas, de las cuales la población escolar sumaba 192 alumnos. En Moyahua, igualmente podemos manifestar que hubo 7 escuelas, 2 de ellas para niñas y 5 para niños, con una población escolar de 349. Finalmente, Mezquital del Oro, sumó 11 escuelas, 10 de ellas para niños y 1 para niñas, de un total de 373 alumnos en esa municipalidad.

Cabe mencionar que las escuelas de estas municipalidades evidentemente estaban localizadas en distintas ubicaciones de acuerdo a los asentamientos poblacionales, generalmente pequeños (Pedrosa, 1889, documento no. 26). Si hacemos la sumatoria de alumnos en el partido de Juchipila para los años analizados tenemos la cantidad de 1037 alumnos que representaban el 3.30% del total de alumnos en Zacatecas para 1888, recordemos que era una cantidad de 31 364 aproximadamente. Las materias o contenidos de instrucción oscilaron en lo ya señalado anteriormente: Lectura, escritura, caligrafía, ortografía, gramática, geografía, sistema métrico, historia de México y dibujo. Entre los docentes destacados de la municipalidad de Juchipila estaba el director Epifanio M. Valdivia, quien fuera maestro titulado, proveniente de Guadalajara (Pedrosa, 1889, p. 161), en donde por colindancia geográfica hasta es lógico pensar que en los cañones de Zacatecas tuviera más influencia los tapatíos que los zacatecos.

Con respecto a la educación de las niñas se puede señalar lo siguiente: se manifestaba que eran muy estudiosas e incluso con menciones honoríficas, con excelente y «...hermosa letra inglesa, conociendo todos sus pormenores, pues la hacen de todas las dimensiones habiendo presentado cuadros caligráficos ejecutados con elegancia y corrección» (Pedrosa, 1889, p. 166) No obstante con ello, los directivos de la escuela municipal de niñas, se jactaban de enviar a dos niñas jóvenes a cursar los estudios superiores a la Normal de Señoritas de la Capital del Estado, «...cuyas becas les ha concedido el Supremo Gobierno» (Pedrosa, 1889, p. 166).

Hecho que resalta, pues hay quienes todavía manifiestan desde las ideologías de género en boga, que las mujeres, niñas eran oprimidas y no se les brindaba educación por parte de la sociedad patriarcal...nada más errado, pues como lo dejan en evidencia los datos empíricos, las niñas de los cañones de Juchipila, estaban bien atendidas en sus necesidades educativas. Y desde luego, las mismas profesoras como Felipa Cárdenas e incluso el secretario de la municipalidad del Mezquital del Oro, el ciudadano, S. T. Aquino manifestaba la necesidad de la educación de las niñas incluso con la oposición de algunos padres de familia:

Mayor hubiera sido el aprovechamiento de las educandas si a él no se opusieran la resistencia punible de algunos padres de familia que por desgracia creen aún como peligroso para la moralidad de sus hijas, el cultivo de su inteligencia, y la carencia de algunos útiles, los cuales nos permitimos indicar a ud., se sirva pedirlos al Supremo Gobierno

del Estado, cuya protección por el desarrollo de la enseñanza es notoria no solo en el Estado sino en las demás entidades federativas de la República (Pedrosa, 1889, p. 170).

Sobre si les llegaron los útiles escolares a las maestras para la educación de las niñas, no tenemos datos, seguramente no, pues la memoria de E. Pedrosa, fue publicada como ya lo mencionamos años después de recibir los datos estadísticos de cada escuela.

EL PARTIDO DE MAZAPIL: Se conformó por las regiones geográficas y municipalidades de Mazapil, Concepción del Oro, Municipalidad de Ocampo y Sierrahermosa. Por cuestión de lógica, podemos observar que Mazapil es uno de los lugares más alejados e inhóspitos de Zacatecas, aunque por la cuestión minera, resulta de cierto interés para análisis posteriores en la cuestión obrera, sin embargo, educativamente no resaltó. Mazapil sólo contó con 4 escuelas, 3 para niños y 1 para niñas; con un total de 286 alumnos en total. Por su parte Concepción del Oro, sólo tuvo una escuela para niños, con sólo 45 de ellos. La municipalidad de Ocampo igual, 1 escuela para niños con la módica cantidad de 27 escolares. Sin embargo, para nuestra sorpresa la Municipalidad de Sierrahermosa, contó nada más y nada menos que con 10 escuelas, 9 de ellas públicas y 1 particular para niños. Las escuelas públicas obviamente eran para niños y niñas; del total de todos los alumnos de ese lugar se contabilizaron 385 inscritos. Por lo tanto, el partido de Mazapil se hizo cargo de la atención de 743 niños y niñas que representaron el 2.36% del total de alumnos en 1888. Por ser un partido un tanto alejado de la capital encontramos que la cuestión de contenido escolar fue básica: lectura, escritura, aritmética, geometría, ortología, urbanidad y moral, música y sistema métrico decimal; en algunas escuelas se promovía la gimnasia, pero la historia de México quedó totalmente fuera, desconectada, allí nada se supo de los héroes que dieron patria, por así decirlo. De la educación para niñas, en realidad no destacó mucho, pues pequeños rudimentos de lectura, escritura, aritmética, doctrina cristiana, costura y flores, no daban para que las niñas aspiraran por lo menos a una educación del tipo superior, y era de esperarse, pues generalmente las maestras que atendían las escuelas municipales para niñas del partido de Mazapil, eran viudas, sin título, como por ejemplo María de Jesús Muñoz, viuda de Salaverria (Pedrosa, 1889, p. 193). Por lo tanto, las actividades recreativas de las niñas o era la gimnasia o los bordados.

EL PARTIDO DE NIEVES: Se compuso por asentamientos y municipalidades como Nieves, Río Grande, San Miguel del Mezquital y la municipalidad de San

Juan del Mezquital y según Pedrosa, se notaba que «poderosamente llama la atención cuanto mezquite había en Zacatecas...». De todas maneras, encontramos en Nieves, 4 escuelas, 3 para niños y 1 para niñas. Es destacable, por ejemplo, que en ese lugar existió una escuela en la Hacienda de Norias en la que el Gobierno del Estado se hacía directamente responsable de ella, pero, sobre todo, el hecho de que fuera hacienda, es todavía más interesante ¿qué había en esa hacienda que la hacía diferente de otras poblaciones? Pues en este momento no lo sé, pero ahí dejo la idea, por si algún anticuario quiere indagar más. El total de alumnos inscritos fue de 380. En Río Grande, por otro lado, –dicen que ni es río, ni es grande–, se encontraban 5 escuelas; 3 para niños y 2 para niñas, con un total de 170 alumnos inscritos, señalamos la particularidad que la hacienda de Tetillas, tenía la escuela particular para niños, sólo con 11 de ellos. San Miguel del Mezquital, daba cuenta de 1 escuela para niños, dependiente de la Sociedad Católica, muy interesante con la cantidad de 136 niños inscritos.

Dentro de los elementos pedagógicos a destacar, tomando como base a la Escuela Municipal de niños asentada en Nieves y su homóloga la Escuela Municipal de Niñas; podemos mencionar que igualmente se le daba continuidad al método sintético para la enseñanza de la lectura y escritura. La directora de la escuela primaria de niñas Virginia V., profesora titulada, mencionaba que en dicho establecimiento también se utilizaba para la enseñanza de los contenidos curriculares el método mixto.

EL PARTIDO DE NOCHISTLÁN: en él se encontraron un total de 35 establecimientos escolares en diferentes localidades desde la municipalidad de Nochistlán hasta la comunidad de R. San Roque. Destacan por ejemplo Llano Grande, la Jabonera, Arroyo hondo, Cofradía, la Villita, Monte de los Duranes, Sandoval, la Labor, Molino, las Huertas, San José y más localidades aledañas al partido. Llama la atención por ejemplo que en la Noticia sólo las 2 escuelas de la municipalidad de Nochistlán entregaron para 1887 datos de las escuelas más notables. Del resto, o sea, de 33 escuelas se desconoce, cuántas fueron para niños, cuántas, para niñas, los métodos de enseñanza y demás datos relevantes. Concentrándonos en los vestigios o huellas, esas dos escuelas del partido: una para niños y otra para niñas; encontramos la misma situación a otros partidos: sistema mutuo para niños, enseñanza de lectura, escritura, aritmética, historia de México y Urbanidad. Para las niñas: lectura, escritura, Aritmética, geometría, dibujo, bordados de todas las clases, corte de ropa, frutas de cera y flores artificiales.

EL PARTIDO DE OJOCALIENTE, también existió: En esta región geográfica se establecieron 21 escuelas; entre las localidades de Ojocaliente, Milagros, San José de los Llanos, Santa Elena, Chepinque, La Blanca, Palmillas, El Refugio, Tlacotes, El Horno, La Tesorera, Tahona, Saladillo, Santo Tomás, Saucedo de Mulatas. Podemos mencionar un aspecto relevante: en este partido, existieron 1 escuela particular a cargo de Joaquín Aguirre en Ojocaliente y de la misma manera 1 escuela parroquial atendida por el director Jesús Gaitán. Se constata que las demás pertenecían al municipio. Adyacente a esta información San Francisco de los Adames también fue parte de este partido con 4 más establecimientos escolares 3 de ellos municipales y 1 particular. De ahí que los métodos de enseñanza sean el mutuo y el sintético con ramos de enseñanza similares a otros partidos. Como siempre, se detallan las escuelas de Ojocaliente nada más, entre ellas 1 escuela para niñas con la directora Andrea L. Nava, quien dejó evidencia de lo siguiente: ramos de enseñanza: lectura, escritura, gramática, Aritmética, Urbanidad, Gimnasia y Costura, bordados y tejidos. Se les enseñó con base en el sistema sintético. De la escuela católica situada en Ojocaliente podemos mencionar lo siguiente: El director Jesús Gaitán mencionaba que la escuela pertenecía al curato y era para niños. Se enseñó: lectura, escritura, aritmética, doctrina cristiana, gramática, geometría y urbanidad.

Para nuestra sorpresa todavía el catecismo del padre Ripalda resonaba en la vida rural de Ojocaliente. Además, adyacente a la escuela de niños, se encontraba la escuela católica de niñas, atendida por la directora Leocadia Vázquez, igualmente con dependencia del curato. Se atendía igual que a los niños con lo del catecismo cada dos días. Terminamos este partido con el siguiente comentario: es uno de los partidos mejor documentados y para efecto de este artículo la discriminación de contenido es apremiante, por ello será fundamental para futuras investigaciones.

EL PARTIDO DE PINOS: Es menester mencionar que este partido estuvo conformado por 4 municipalidades, cada una de ellas con sus respectivos establecimientos escolares. Así tenemos el asentamiento o municipalidad de Pinos con 12 escuelas de niños y niñas. Entre ellas 1 particular. La municipalidad de Noria de Ángeles, también con 12 escuelas; 1 particular de niños y 1 parroquial de niños. En la municipalidad de Villa García existieron 2 escuelas municipales de niños y de niñas. En el municipio de Santa Rita solamente fueron 4 escuelas municipales 3 para niños y 1 de niñas. Por la composición económica de este partido, la mayoría de las localidades escolares entre municipalidades estuvieron asentadas en ranchos, estancias y

haciendas. Esta es una particularidad de este partido político. La escuela particular de Pinos, por ejemplo, estuvo en el rancho de Santa Elena.

Generalmente, la enseñanza en estos lugares fue rudimentaria: lectura, escritura, nociones de aritmética y geometría. Mientras que las escuelas de pinos tenían variantes en la enseñanza: Historia de México, urbanidad, ortología. Para las niñas: cosmografía, dibujo, costura, gimnasia. Esta escuela de niñas, lleva el nombre del prócer liberal de Pinos: Escuela Municipal de niñas «Luis de la Rosa Oteiza». El sistema de enseñanza predominante era el sistema sintético y el analítico. Terminamos los comentarios al mencionar que, en la escuela parroquial de la municipalidad Noria de Ángeles, no se llevaba el catecismo de Ripalda, sino que el director Leonardo Reyes explicaba los textos según lo considerara necesario. Pero, por otro lado, según la fuente, en la hacienda de carro, particularmente en la escuela particular para niños, igualmente resonaba el catecismo de Ripalda y el de García Maza en el ramo de enseñanza de la doctrina cristiana.

EL PARTIDO DE SOMBRERETE: Las municipalidades adjuntas tienen que ver con Chalchihuites, Sombrerete con sus localidades, Saín Alto y San Andrés del Teúl. Particularmente podemos señalar que este partido era uno de los más grandes en extensión poblacional dado que el número total de 55 escuelas para niñas y niños en rancherías y municipalidades dan cuenta de ello. Destacan, por ejemplo, aquellas sostenidas por el gobierno del estado y aquellas por municipalidades y otras por particulares católicos. Entre tanto, podemos mencionar que los ramos de enseñanza más destacados estuvieron en Sombrerete sobre todo en dos escuelas particulares tanto para niños como para niñas, sostenidas con la beneficencia pública legada por la señora «Doña María de la Luz Rivas de Bracho» en donde Pedrosa hace énfasis que la escuela era enteramente gratuita; así como la sostenida por el cura de la Iglesia (Pedrosa, 1889, documento no. 73, p. 196).

En la escuela sostenida por Doña María de la Luz, se enseñó Lectura, Escritura, Moral, Ortología, Gramática, Aritmética, Geometría, Geografía, Economía doméstica, Dibujo y Costura. En la escuela del cura podemos describir que se enseñaba lo mismo a excepción de idiomas como Francés o Inglés, así como Dibujo y Música instrumental. Por ser un pueblo eminentemente minero se entiende la enseñanza de los idiomas, gracias a la cantidad de extranjeros que llegaban a trabajar en las minas y producir con sus capitales de inversión. Las demás escuelas situadas en ranchos y haciendas y en otras municipalidades eran atendidas con elementos rudimentarios de la enseñanza: lectura, escritura y aritmética. El método de ense-

ñanza empleado por parte de las profesoras y profesores en su mayoría no titulados era el simultáneo y el mixto.

EL PARTIDO DE TLALTENANGO: Conformado por las municipalidades del propio Tlaltenango, el Teúl, Tepechitlán, Momax, Atolinga, Estanzuela, Santa María de la Paz. La totalidad de escuelas lleva a una sumatoria de 79 escuelas. 7 ellas sostenidas por municipalidades y el resto por el gobierno del estado. Se enseñó tanto a niñas y niños lectura, escritura, aritmética, geometría, urbanidad, moral, ortología, derecho constitucional, gramática, sistema métrico decimal, cosmografía e historia de México y gimnasia. Las escuelas al igual que en otros partidos, más alejadas de la capital del partido, dieron lección rudimentaria. Podemos destacar la idea de que, en este partido, no se manifestó el sostenimiento de escuelas por parte de particulares o religiosos. Predominan los métodos de enseñanza, simultáneo, mixto e individual.

EL PARTIDO DE VILLANUEVA: En él se encontraban la municipalidad de Jalpa, Villa del Refugio, Huanusco, y el Plateado. Con un total de 33 escuelas de niñas y niños. Al ser un partido geográficamente relativamente pequeño, 5 escuelas fueron sostenidas por municipalidades, igualmente las otras por el gobierno del estado y una particular. Los ramos de enseñanza fueron lectura, escritura, aritmética, geometría, sistema métrico decimal, historia de México, ortología, moral y urbanidad y gimnasia. Por supuesto que el sistema de enseñanza concuerda con los demás: el mixto, el sintético y el individual. Como dato adicional en la escuela municipal de niños del Plateado, el director Nicolás Santiago, daba cuenta de que el establecimiento escolar «... carece de condiciones higiénicas para el objeto que está dedicado» (Pedrosa, 1889, p. 381).

EL PARTIDO DE ZACATECAS: Finalmente llegamos a uno de los más extensos, conformado por la municipalidad de Zacatecas, Guadalupe, Vetagrande, San José de la Isla, Pánuco, Saucedo, Chupaderos, Calera, y por supuesto, la municipalidad de San Pedro. Con un total de 97 escuelas para niñas y niños; podemos manifestar que aquí se desarrolló un sostenimiento escolar diferenciado: mayor porcentaje por municipio (64), particulares (31) y después en su minoría por gobierno estatal (2). En el mismo tenor, dado que la enseñanza fue municipal y particular, los ramos de enseñanza fueron variados; entre los que destacan señalamos los siguientes entre las escuelas municipales: lectura, escritura, aritmética, geometría, urbanidad, moral, ortología, gramática, derecho constitucional, cosmografía, sistema métrico decimal, música, dibujo, costura y gimnasia. Entre las particulares, como, por ejem-

plo, la compañía lancasteriana: lectura, escritura, aritmética, gramática, historia de México, geometría, sistema métrico decimal, derechos políticos, moral, urbanidad, dibujo y gimnasia. El método empleado para la enseñanza es el sintético, mixto. Agregamos aquí un hecho importante a considerar para futuras investigaciones: el partido de Zacatecas conlleva una peculiaridad; allí se concentraron los establecimientos heterogéneos que implementaron un tipo de pedagogía moderna más eficaz que en otros lados, además se ha documentado ya que no solo se trataba de escuelas para niños y niñas; la escuela para adultos adyacente a la escuela para niños número 1; así como la escuela del asilo de niñas y del Hospicio de Guadalupe, que ya han sido analizadas son ese elemento a considerar. Es decir, escuelas que no existieron con esas características en otros partidos, aquí sí y la Compañía Lancasteriana de Zacatecas es otro aspecto a considerar.

Para finalizar esta última parte del trabajo, comento lo siguiente: José E. Pedrosa, desarrolló la mayor parte de su vida intelectual y académica en el partido de Zacatecas, sobre todo en los espacios de la Compañía Lancasteriana y eso en gran medida condicionó su contacto con las autoridades políticas y otros profesores para generar una idea global de la educación del estado de Zacatecas en las vísperas del porfiriato.

COMENTARIO FINAL

Al analizar el diagnóstico histórico que realizó José E. Pedrosa, me percaté que este trabajo requiere un acercamiento más cuidadoso bajo otras perspectivas y miradas subsecuentes. En la investigación resultó difícil relacionar los conceptos base: pedagogía, educación, liberalismo que quedó un tanto forzado; y todavía más el entrelazar geográficamente los aspectos educativos regionales por partido político. Podemos concluir que José E. Pedrosa, puede ser un pedagogo a destacar en el ámbito zacatecano de políticos liberales muy bien estudiados como Luis de la Rosa Oteiza. Como es bien sabido, cada impulso político tiene por obvias razones un impacto educativo. Sin embargo, aunque la educación liberal condicionaba la libertad de enseñanza, con el mapeo de las escuelas zacatecanas a inicios del porfiriato, pudimos observar que los pocos maestros y maestras tituladas no llegaban a las rancherías, los municipios o las estancias y por ende la enseñanza primaria se configuró como rudimentaria. En el título se hizo alusión a la pedagogía moderna en Zacatecas, pero para ser un poco más específicos deberá considerarse el hecho: la educación pedagógica y moderna solamente en el partido de Zacatecas y sobre

todo con aquellos maestros hombres y no mujeres intelectuales que tuvieron los medios para desarrollar sus ideas pedagógicas y dejarlas plasmadas en el tiempo en memorias generales como Covarrubias y Pedrosa. ¿Qué aspectos faltaron como proyecciones futuras? Buscar nuevas fuentes, variadas y comparar ideas educativas pedagógicas en las postrimerías de la Revolución mexicana (1910-1920) para interconectar con John Dewey y Pablo Natorp (2019) y arrastrar los planteamientos hacia la Nueva Escuela Mexicana.

FUENTES

Archivo Histórico «Salvador Vidal» de la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho»

IMPRESO

E. Pedrosa, José, *Memoria sobre Instrucción Primaria en el Estado de Zacatecas. 1887-1888, Formada por disposición del Supremo Gobierno del Estado con motivo de la Exposición Universal de París, Segundo Grupo- Clase 6, Zacatecas, Imprenta del Hospicio de Niños de Guadalupe. Dirigida por Irineo Cruz, 1889.*

BIBLIOGRAFÍA

- Amaro Peñaflares, René (2017), *La educación popular en Zacatecas. De las primeras letras a las escuelas de artes y oficios: trabajadores, pobreza, laicización (1767-1897)*, México, UAZ, SPAUAZ.
- Bolaños Martínez, Raúl (2018), «Orígenes de la educación pública en México», en Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coords.), *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)*, 2da Edición, México, FCE, pp. 11-41.
- Casillas Paredes, María de Jesús (2015), «El pensamiento filosófico-pedagógico en México: conocimiento, educación y cultura en Zacatecas, 1888-1921» (Avance de capítulo de la tesis doctoral), Doctorado en Historia, UAZ.
- Contreras Betancourt, Leonel (2005), *Escuelas Lancasterianas de Zacatecas en la primera República Federal, 1823-1835*, México, UPN-321.
- Díaz Covarrubias, José (1875), *Instrucción Pública en México, estado que guardan la Instrucción Primaria, Secundaria y Profesional en la República*, México, Imprenta del Gobierno del Palacio a cargo de José M. Sandoval.
- Díaz García, Israel (2019), «Párvulo escolar versus niño trabajador. Nociones y formación infantil a finales del siglo XIX y principios del XX», en René Amaro Peñaflares y Judith Alejandra Rivas Hernández (coords.), *Industrias, Empresarios y trabajadores. Educación para el*

trabajo industrial y sociabilidades laborales: México y Colombia, siglos XVIII al XX, México, UAZ, pp. 303-330.

Hanuszkiewicz, Wojciech (2019), «Concepts of pedagogy as an applied philosophy: Natorp, John Dewey and Sergius Hessen», *Argument*, vol. 9, núm. 2, pp. 201-223.

Huitrado Trejo, Guillermo (coord.) (1997), *Zacatecas y sus constituciones (1825-1996)*, Gobierno del Estado de Zacatecas, UAZ.

Magallanes Delgado, María del Refugio (2016), *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica, siglos XIX y XX*, México, Policromía Editores, UAZ.

Muñoz Carrillo, Samuel (2017), «El Normalismo en México: origen y trascendencia», en Irma Guadalupe Villasana y Tomás Dimas Arenas Hernández (coords.), *De los primeros alfabetizadores a la profesionalización de la docencia*, México, CAM, UAZ, Editorial Amate.

Ornelas, Carlos (2009), *El Sistema Educativo Mexicano. La transición del fin de siglo*, México, FCE.

Pérez Toledo, Sonia (1996), «Nuevo País, nuevos hombres. La instrucción pública en Zacatecas», *Signos Históricos*, Anuario de Humanidades, Año X, UAM-I, pp. 279-314.

Ríos Zúñiga, Rosalina (2005), *Formar Ciudadanos. Sociedad Civil y movilización popular en Zacatecas, 1821-1853*, México, CESU, UNAM, Plaza y Valdés.

Rodríguez Valadez, Juan Manuel (2016), *Evolución Municipal Zacatecana. Siglo XIX*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4249/9.pdf>

(Consulta el 8 de enero de 2024).

Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl y Bolaños Martínez, Raúl (coords.) (2018), *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)*, 2ª. edición, México, Fondo de Cultura Económica.

IMPULSORAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN ZACATECAS

MARTINA ALVARADO SÁNCHEZ

Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho»

INTRODUCCIÓN

Hablar de hombre o mujer desde la perspectiva de la biografía es un reto porque la interpretación de las emociones y los sentimientos del sujeto, el tejido de la historia de su vida con los roles que desempeña y los distintos contextos (íntimo, familiar, nacional e internacional) son un entramado difícil (Bazant, 2018, p. 54). Si se trata de sujetos que comparten, con quien escribe, pasiones por una profesión. Eso implica narrar la historia desde la neutralidad para que el lector recree la vida de los biografiados y comprenda los momentos vividos, así como sus sentires, sean sufrimientos o alegrías. Partimos con lo propuesto por François Dosse cuando afirma que «el estudio de una vida permite, como dice Jacques Le Goff, que la historia se convierta en un observatorio privilegiado pues descubre hechos del pasado que no se descubren con otros géneros históricos» (Bazant, 2018, p. 54).

Este trabajo es un acercamiento a la vida de mujeres académicas que tuvieron proyectos definidos en la vida profesional y compartieron entre ellas. Estas féminas fueron pieza clave para la institucionalización y consolidación de la formación de profesoras en Zacatecas, así como de lo que hoy se conoce en México como educación preescolar. Se realizó una búsqueda en torno al papel que desempeñó la mujer a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del XX, teniendo en cuenta su capacidad como ente pensante y transformador en el campo de lo educativo. También se consideró su importancia en el proceso de institucionalización.

Se recuperaron algunos antecedentes de la configuración del ser educadora y cómo influyeron estas mujeres intelectuales y empoderadas, pioneras en la consolidación de la formación de profesoras de niños pequeños y en la participación de la transición párvulos-*kirdengarten*-jardines de niños, hoy denominado educación preescolar. Respecto a la delimitación, se abordarán Dolores Vega Anza y María

Guadalupe Vega de Luévano, quienes, al igual que otras educadoras de la época, fueron fundamentales para la institucionalización de la formación de profesoras durante los años cuarenta del siglo XX.

Además, se decidió dilucidar respecto a las mujeres que fueron formadas de la primera generación de educadoras a partir de la institucionalización de la formación de profesoras de preescolar, porque tuvieron un rol relevante en la consolidación del nivel preescolar y la apertura de instituciones de este tipo en Zacatecas, algunas de ellas son: María del Carmen Bernal de Padilla y María del Carmen Villagas Luna, quienes incursionaron en los ámbitos estatales y federales; además, su función fue importante para que en los años posteriores se considere obligatorio el preescolar debido a su relevancia en la educación básica.

Al indagar sobre estas mujeres desde la perspectiva de género y acercarnos a sus biografías, fue necesario revisar la historiografía, así como la historia de mujeres para acotar lo teórico y conceptualmente el estudio. Se recuperan elementos del proyecto «Biografías de Mujeres Intelectuales en Latinoamérica», realizado por un colectivo conformado en el Seminario Interinstitucional de Historia de la Educación de las Mujeres «Aquelarre» llamado así en parte como una metáfora del poder de las mujeres y, en parte, porque convoca y describe al heterogéneo y vigoroso grupo de académicas que lo integran y se reúnen para dialogar, pensar y actuar en los violentos tiempos que vivimos (Arteaga *et al.*, 2021, p. 1).

Este proyecto es pertinente y relevante, por lo que se elaboró un estado del arte de los últimos años sobre biografía y biografía intelectual de mujeres; se indagó en textos publicados, tesis de grado, libros, capítulos de libros, memorias de congreso y revistas científicas de universidades y sociedades del conocimiento especializadas en Historia de la educación y Educación histórica de México como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE).

Se recuperó información reciente de la base de datos diseñada exprofeso para la elaboración del Estado del conocimiento del 2012-2021, ahí se recabaron 1044 trabajos relacionados con el área de Historia e Historiografía de la educación. Estos

hallazgos ayudaron a tener una visión panorámica más amplia para saber a qué mujeres académicas biografiar con el propósito de recuperarlas como entes pensantes e impulsoras del campo educativo en los espacios y momentos que le tocó vivir. Además, esto permitió conocer los procesos que enfrentaron para incursionar en el espacio público y posibilitó a identificar contextos, procesos y lugares, entre otros aspectos que ayudaron a construir el entramado conceptual de una biografía desde lo que señala François Dosse: «las biografías salen de la rutina, se alimentan de las adquisiciones de la historia cultural y del conjunto de las ciencias humanas. Se convierten en fuentes de innovación» (p. 22). Así, siguiendo las consideraciones del historiador francés:

[...] el género biográfico asume este interés fundamental de hacer estallar la absolutización de la distinción entre un género verdaderamente literario y una dimensión puramente científica ya que, cualquier otra forma de expresión, suscita la mezcla, el hibridismo, y expresa así tanto las tensiones como las connivencias existentes entre literatura y ciencias humanas (Dosse, 2007, p. 24).

Para adentrarnos a la vida de las biografiadas se elaboraron interrogantes que nos ayudaron a marcar la ruta a seguir en la búsqueda de fuentes y determinar el tipo de instrumentos para la recolección de datos, como las entrevistas que se realizaron a familiares directos y personas que participaron en su vida profesional. Las preguntas son: ¿Qué condiciones contextuales y subjetivas comprometieron a nuestras biografiadas con un proyecto intelectual y académico que determinó su vida? ¿Cuáles son los momentos emblemáticos que marcaron su empoderamiento en los espacios públicos en los que incursionaron?

A pesar del contexto, ¿cómo lograron su empoderamiento?, entre otros cuestionamientos del hilo conductor para dar cuenta de su trayectoria de empoderamiento y transformación. El acercamiento biográfico muestra elementos conductores para la indagatoria respecto a su proceso de formación profesional, el cual no fue fácil, pero, pese a ello, pudieron incursionar en el ámbito educativo para después generar condiciones laborales en beneficio de impulsar la institucionalización, consolidación y transformar la educación desde su espacio. En un primer momento, se describe la concepción de mujer de la época, se mencionan los trabajos recientes que sobre estudios de mujeres y su abordaje desde la perspectiva de las biografías; se enuncia el aspecto conceptual y se presenta

la vida de las féminas abordadas en este trabajo. El acercamiento biográfico se realiza desde tres ejes centrales: la mujer, la estudiante, la profesionista, en el que se incluye su desempeño en los diferentes ámbitos que incursionaron, así como en la función que tuvieron en la configuración de la institucionalización de la formación de profesoras y su impacto en la apertura y consolidación de lo que hoy se trabaja en los preescolares zacatecanos.

El trabajo cierra con reflexiones que posibilitan nuevos cuestionamientos para realizar futuras indagaciones con la finalidad de vislumbrar a más mujeres y destacar su trascendencia en la transformación educativa, particularmente en su desempeño profesional para así comprender los cambios, continuidades y rupturas que tiene esta profesión, específicamente las relacionadas con las mujeres.

LA HISTORIA DE LAS MUJERES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Al hablar de la mujer como ente pensante es necesario remitirnos al género como una categoría cultural y social que ha permitido hacer trabajos serios en torno al papel que la fémina ha tenido en la sociedad, así podemos señalar que su estudio comienza de manera formal a finales del siglo XIX, de manera más notable durante el siglo XX, con trabajos como los de Simone de Beauvoir en *El segundo sexo* o gracias a los movimientos feministas.

Esto ayudó que los estudios de mujeres permitieran visibilizarlas como sujetos en una sociedad marcada por el patriarcado que durante muchos siglos había impedido el avance en el proceso formativo de la mujer, especialmente en lo educativo porque esto era considerado como algo no relevante. Este proceso ha transitado por varias etapas en las que estaban presentes concepciones en las que la mujer se veía como el «ángel del hogar», como procreadora de hijos, así como la consideración de que solo podía incursionar en el ámbito privado y tenía prohibido involucrarse en el espacio público:

[...] esta situación no cambió de manera natural. Implicó luchas muchas veces silenciosas y otras francas y abiertas, a través de las cuales las mujeres expresaron proyectos autónomos. No son pocos los registros históricos que dan cuenta de los movimientos de mujeres que más tarde incluyeron expresiones feministas de distintos matices, que respaldaron agendas disruptivas a favor de la transformación del lugar de las mujeres en el mundo. Entre estos movimientos podemos citar expresiones muy tempranas como las que emergieron de la Revolución Francesa en un agónico siglo XVIII, los sufragistas del XIX, los anarquistas y

laboristas (Siglos XVIII y XIX) y la amplia gama de tendencias que hemos visto florecer hasta nuestros días. (Arteaga et al., *Estado del conocimiento 2012-2021*, área 2, p. 176)

Algunos trabajos correspondientes a la escritura desde la perspectiva de género permiten visibilizar investigaciones de gran valía como insumos de relevancia para conocer lo que se ha escrito sobre mujeres y también delimitan matices sobre el papel del hombre y el involucramiento de la mujer en la formación educativa.

Las desigualdades de género son un problema estructural que tiene como consecuencia directa la discriminación y violencia en su contra. Por lo cual, la investigación científica sobre las mujeres y su papel en la historia de la educación es importante para conocer, analizar y discernir sobre las dimensiones o elementos que permite tomar decisiones en el ámbito educativo, lo cual impacta en todas las esferas de vida. (*Estado del conocimiento 2012-2021*, área 2, p. 143)

Estos datos muestran la relevancia de profundizar sobre nuestras mujeres a biografar como sujetos de lucha y tenacidad. Al identificar trabajos sobre historia de mujeres en el ámbito intelectual y académico, se observaron cambios y continuidades respecto a su escritura, sobre todo lo correspondiente a biografías y biografías intelectuales de mujeres que enfrentaron adversidades al padecer estigmas sociales al considerárseles incapaces de pensar, decidir y actuar por ellas mismas, así como de la imposibilidad para tomar decisiones sin el permiso del hombre. La mujer fue partícipe, en algunos casos, de la prolongación de esta problemática, Cecilia Amorós señala que:

las mujeres están tan convencidas de su incapacidad y su diferencia a partir de su naturaleza, que en muchos momentos hacen virtud de soportarlo todo, como el maltrato, cuidado a los hijos, atender al marido, procurar un ambiente favorable al interior de la familia, entre otros sacrificios (Cazés, 2007, p. 40)

Estos aspectos, marcados durante el siglo XIX y en gran parte del siglo XX, siguen presentes, pero no nos atrevemos a comentarlos en algunos espacios, de este modo, la mujer aún es considerada la célula central de la familia y como un lugar de salvaguarda para los hijos. Aunque esta concepción poco a poco se ha modificado, aún sigue vigente la idea de mujer como pieza central en el cuidado del individuo, sobre

todo en la primera infancia. Philippe Ariés y Georges Duby plantean que la familia y la mujer son vistos como «un lugar de refugio en donde uno escapa de las miradas del exterior, un lugar de afectividad en donde se establecen relaciones de sentimiento entre la pareja y los hijos, un lugar de atención a la infancia» (Ariés 2001, p. 21).

Así, a finales del siglo XIX se crean los párvulos con la finalidad de atender en edades tempranas a los infantes, proporcionarles una educación y las mujeres eran las indicadas para realizar este trabajo, así comienzan a dar apertura a escuelas normales de señoritas, como sucedió en Zacatecas en 1878 y en gran parte del territorio mexicano. En estos espacios, por medio de los planes de estudios es posible conocer algunas clases impartidas como canto, piano, entre otras, las cuales permitían que las señoritas tuvieran el dominio para trabajar con la pedagogía frobeliana.¹ Incluso en el siglo XXI, en las escuelas normales donde se da formación de profesoras del nivel preescolar, la mayoría son mujeres, socialmente se sigue pensando que es la ideal para atender este nivel educativo.

Las investigaciones sobre historia de las mujeres dan cuenta de féminas que debaten, reclaman, accionan y desde la pluralidad promueven cambios que contribuyen a la construcción de identidades a partir de colectivos que tienen un mismo fin, establecen alianzas y protagonizan acciones en pro de generar nuevos escenarios en la vida pública, lo que posibilita su posicionamiento y valoración. El papel de la mujer en el espacio público es relevante para la transformación social y educativa, ejemplo de ello son las mujeres biografiadas en este trabajo.

El interés por abordar este género es para dar cuenta de mujeres que trascendieron senderos de gran valía y pretendieron consolidar lo que hoy se conoce como educación preescolar, teniendo en cuenta que:

el movimiento teórico-metodológico de la biografía transita actualmente entre la reconstrucción de la vida, los roles y los contextos en los cuales se desarrolla el biografiado o biografiada; tratando de tejer un puente entre el dato duro de la historia y la narrativa imaginativa. Es un texto versátil y auténtico (Arteaga *et al.*, 2021, p. 3).

Al aludir a esto, se propone un acercamiento que una los datos cotejables y la narración de los sucesos a partir de los recuerdos y las perspectivas de los informantes,

¹ Véase Hortensia Cuéllar Pérez, *Froebel: la educación del hombre*. En este libro se alude a la importancia del trabajo con cuerpos sólidos, superficies, líneas, puntos y material de construcción que muestra el tipo de orientación educativa de la época.

teniendo en cuenta los posibles sesgos e interpretaciones y visiones de mundo de quienes comparten sus anécdotas.

MUJERES QUE ABRIERON CAMINO PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN ZACATECAS

En el campo de la educación, es importante hacer una introspección en relación a cómo se gestaron los procesos de formación de los profesores y profesoras y el papel que tuvieron estos actores centrales, en esto radica la relevancia de investigar cómo se dieron estos procesos en la educación preescolar, sobre todo, encontrar datos que ayuden a comprender el papel de las primeras mujeres que laboraron para que la carrera de educadoras tuviera reconocimiento y una función fundamental en los cimientos de la educación básica. Además, es necesario dar cuenta de su rol en la institucionalización de la educación preescolar durante los años cuarenta del siglo XX, periodo en el que reabre la Escuela Normal antigua de la Constitución e inicia la formación de educadoras de manera formal entre 1943 y 1944.

Las precursoras transitaban por caminos diferentes, pero con una misma meta, posicionar la educación preescolar como nodal en la formación del sujeto de manera formal. Esto nos llevó a plantear la representación de su pasado. Ello ayudó a delinear el camino real e imaginario a partir de la palabra de los otros, quienes dan cuenta de sus vivencias y contacto con las biografiadas, asunto fundamental para tejer el entramado conceptual que permite presentar la trayectoria de mujeres profesionistas, intelectuales e impulsoras de la consolidación de los espacios formativos que son pieza fundamental en la educación formal.

Para acercarnos a la biografía de estas mujeres no se debe perder de vista una de las reglas primordiales para escribir una biografía: «el biógrafo contrae un compromiso con la verdad de los hechos y debe decirnos lo que sucedió en la vida del biografiado, más allá de sus propios deseos» (Caballé, 2012, p. 41). Caballé también alude que «el biógrafo, al no disponer de la misma profundidad de conocimiento cuando habla del otro, se ve obligado a recabar información en forma de testimonios, documentos y todo tipo de material que le permita ampliar al máximo sus posibilidades de conocimiento y de comprensión del biografiado (2012, p. 39). A partir de esto se decidió realizar entrevistas a informantes clave como Luis Eduardo Luévano Vega, hijo de María Guadalupe Vega de Luévano, sobrino nieto de María Dolores Vega Anza. También, por medio de otras fuentes fue posible dar cuenta del desempeño de estas mujeres impulsoras de la educación con niños pequeños.

Las circunstancias fueron singulares para su elección, en un primer momento se tenía contemplado a profesoras formadas a partir de la institucionalización de la carrera de educadoras, al indagar el archivo Salvador Vidal de la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho», encontramos datos sobre otras mujeres, Dolores Vega Anza y María Guadalupe Vega de Luévano, formadas profesionalmente en la Escuela Normal de señoritas, fundada en 1878, época en la que la mujer mexicana era «relegada a las oscuras labores del hogar, circunscrita a la incompleta educación de la familia, ignorante hasta de los rudimentos de la industria y las ventajas del trabajo fecundo por el arte» (Ibarra H, 2009 p. 44). Época donde la mujer no podía aspirar a incursionar en una formación educativa, sobre todo si era de bajos recursos.

Este no fue el caso de Dolores Vega Anza, quien ve la luz el 9 de enero de 1882 en la Hacienda de Cedros, municipio de Mazapil. Hija del matrimonio formado por el Sr. Melquíades Vega y de la Sra. Ma. Guadalupe Anza, provenía de una familia que gozaba de una posición económica favorable, pues aún pequeña, la familia se traslada a la Ciudad de México, donde cursó la instrucción primaria en el Colegio de la Santísima Trinidad.

Al término de su educación primaria, su padre decide trasladarse a la ciudad de Zacatecas porque es administrador de la Hacienda de Pozo Hondo, municipio de Villa de Cos. Dolores tuvo la fortuna de incursionar en el campo de la formación educativa al ingresar a la secundaria y a la Escuela Normal de señoritas, lo que le permitió obtener el título de maestra de Educación Primaria Elemental y Superior el día 8 de septiembre de 1900.² Además, es posibles destacar que «fue una mujer que tuvo ocasión de tratar con algunas personalidades de la vida educativa mexicana, como el Sr. Don Justo Sierra, quien influyó grandemente en su vocación profesional desde niña».³

Para este periodo, la Escuela Normal de señoritas ofertaba una formación completa y congruente con las necesidades locales y nacionales propuestas por el gobierno, las cuales eran «orden y progreso». Dolores Vega, desde su egreso, consagró la vida a su profesión, en 1906 se le invita a ser parte de la planta docente de la Escuela Normal Mixta como docente frente a grupo, al poco tiempo, la designan subdirectora de esta escuela y concluyó sus labores hasta 1912. Luis Eduardo Luévano señala que:

2 Datos proporcionados por Luis Eduardo Luévano Vega el 25 de abril del 2024. Todas las entrevistas se transcribieron sin modificaciones en la sintaxis del hablante.

3 Entrevista a Luis Eduardo Luévano Vega el 25 de abril del 2024.

Cuando Beatriz González Ortega fue directora de la Escuela Normal instalada en lo que hoy se conoce como escuela Valentín Gómez Farías, periodo de la Toma de Zacatecas, se habilitó un hospital para atender tanto a federales como a los revolucionarios y las querían fusilar, tanto a Beatriz González Ortega como a Dolores Vega Anza, ellas dijeron que solo son enfermos, cuenta la anécdota que las llevaron al paredón, en el transcurso, mucha gente se apiló de tal manera que dieron orden de alto al fuego y no les hicieron nada ya estando en el patíbulo, debido a que el prestigio que como mujeres académicas y sobre todo el reconocimiento social que tenían impidió tal atrocidad.⁴

Un punto de importancia para recrear la vida de un sujeto es ver los espacios por donde transita, ya sea «íntimo, familiar, urbano, rural, natural, artístico y todos aquellos donde vive su biografiado a diario, puesto que le ofrecen un abanico de posibilidades creativas» (Bazant, 2016, p. 29). Por ello, es relevante recuperar otro de los espacios para formarse como profesora en Zacatecas, el Hospicio de niñas, ubicado en Guadalupe, Zacatecas. Esta institución creada para niñas y jovencitas de la clase popular o desprotegida, llamada así en la época, la cual era un:

[...] periodo de efervescencia política en el que Vega Anza tuvo a su cargo el Hospicio de niñas, institución educativa para menores de escasos recursos, ahí formó innumerables generaciones y la mayoría de las egresadas del Asilo llegaron a ser profesionistas y siempre decían y señalaban el agradecimiento a Lolita Vega.⁵

Además de ser muy querida por la sociedad zacatecana debido a su dedicación, Dolores Vega era una mujer de carácter duro, firme y con una personalidad distinguida:

[...] se dice que en tiempos de la Revolución llegó el General Villa ahí al Asilo de niñas, enterado de que había mujeres, pues le interesó mucho, entonces llega al Asilo y toca, al salir Lolita se le afrontó al Gral. y le dijo «yo sé que el General Francisco Villa es todo un caballero y ni él y ninguno de sus hombres va a tocar a ninguna de mis muchachas, tocó la retirada de Villa».⁶

4 Entrevista a Luis Eduardo Luévano Vega el 25 de abril del 2024.

5 Entrevista a Luis Eduardo Luévano Vega el 25 de abril del 2024.

6 Entrevista a Luis Eduardo Luévano Vega el 25 de abril del 2024.

En el lapso de 1920 a 1929, Dolores ejerce como profesora en el Colegio Margil, mismo que estaba establecido en la ciudad de Zacatecas, para ese año regresa nuevamente al Asilo de niñas para seguir atendiendo a la niñez de la clase desprotegida. Según Luevano Vega «en esta segunda etapa se puede decir que si Zacatecas era la civilizadora del norte, Lolita Vega Anza fue la civilizadora de la educación en Zacatecas para los años veinte hasta los años cincuenta antes de su muerte».⁷ Esta mujer fue ejemplo de lucha y tenacidad, algunos pobladores señalaban que «era una maestra de los maestros que ya no hay».⁸ En la misma entrevista se menciona a Antonia Hernández Macías, quien alude Luévano Vega respecto a que eran:

un binomio que pasaron tragos muy amargos, les tocó vivir en épocas muy difíciles, como fue la Revolución y la Cristiada, las dos fueron pieza fundamental en el Asilo de Niñas en Guadalupe. Zacatecas estando al frente del referido establecimiento, llegó a ser un modelo en su género, terminó en 1933.⁹

Este dato es de trascendencia porque en ese año se decreta el cierre de la Escuela Normal de Zacatecas y del Instituto de Ciencias, hoy Universidad Autónoma de Zacatecas. De este modo, Dolores se traslada a Río Grande, a una Institución que se llamaba La granja, así lo plantea nuestro entrevistado «quiero entender que era una Escuela Normal rural, que fue el antecedente de la Escuela rural de San Marcos»,¹⁰ al respecto en el escrito proporcionado por este informante se da cuenta que venció muchas dificultades y atravesó por varios peligros, por lo que dicho periodo lo concluye en 1935, año en que comienza a incursionar en las filas de educadoras, iniciando en el Jardín de niños Blasa Salinas de García, ubicado en la ciudad de Zacatecas.

Académica que se desempeñó y mantuvo en constante actualización, como lo señala el entrevistado: «realizó un curso de especialización, pero además cada verano asistía a la Universidad Nacional Autónoma a cursos de actualización dirigidos por la profesora Estefanía Castañeda».¹¹ Fue una persona comprometida, impulsora del nivel preescolar con carácter firme, por eso las autoridades nacionales le encomiendan en 1938 estar al frente de la inspección federal de jardines de niños de la

7 Entrevista a Luis Eduardo Luévano Vega el 25 de abril del 2024.
8 Entrevista a Luis Eduardo Luévano Vega el 25 de abril del 2024.
9 Entrevista a Luis Eduardo Luévano Vega el 25 de abril del 2024.
10 Entrevista a Luis Eduardo Luévano Vega el 25 de abril del 2024.
11 Entrevista a Luis Eduardo Luévano Vega el 25 de abril del 2024.

zona de Zacatecas-Durango, cargo que desempeñó hasta 1957, cuando se modifica la zona y cambia a Zacatecas-Aguascalientes. Además, se responsabilizó de la supervisión estatal de forma honoraria. Durante esa labor, señala su sobrino nieto: «se caracterizó por su altruismo en la educación preescolar, al proporcionar los recursos necesarios para que las educadoras se capacitaran, se superaran y se desarrollaran profesionalmente en beneficio de la niñez zacatecana».¹² Su polifacética labor educativa fue siempre faro luminoso pues rindió ante los niños y las educadoras el más grande de los frutos que toda vida humana puede ofrecer: eficacia, cariño y comprensión para todos los que la rodearon, como se verifica en este comentario:

una anécdota, por ejemplo, es cuando iba yo con ella a misa al Sagrado Corazón a las 6 de la tarde, vi venir a Juana Gallo, yo le tenía pavor porque a los niños los agarraba a bastonazos porque le hacían alguna maldad, entonces la veo venir pero yo iba con mi tía abuela Lolita Vega, y Juana Gallo la ve y se hace a un lado de la banqueta y le dice «paso a la sabiduría». Eso da cuenta de todos los estratos sociales en que le tocó incursionar».¹³

Lolita deja este mundo en 1957 pero su legado en la educación zacatecana se mantiene. Fue pieza fundamental para el progreso de muchos infantes y formó parte de la consolidación del preescolar. La biografía «genera su propia metodología derivada tanto de las circunstancias singulares que la motivó y fundamentalmente de la singularidad del biografiado, cada personaje reclama su manera de acercarse a él (Caballé, 2012, p. 45). En este caso, el desempeño de Dolores Vega Anza y su sobrina, María Guadalupe Vega de Luévano dan cuenta de lo que comenta Caballé. María Guadalupe nace en el Distrito Federal un 8 de enero:

desconozco el año, hija del licenciado José González Ortega y de la señora Gabina Vega Anza, pero siempre llevó el apellido Vega por razones que desconozco, nunca llevó el apellido González Ortega, promovió un juicio para llevar el apellido Vega Anza, cuando ya se casó con mi señor padre, la sociedad la conoció como María Guadalupe Vega de Luévano.¹⁴

12 Entrevista a Luis Eduardo Luévano Vega el 25 de abril del 2024.
13 Entrevista a Luis Eduardo Luévano Vega el 25 de abril del 2024.
14 Entrevista a Luis Eduardo Luévano Vega el 25 de abril del 2024.

En los datos recabados en un manuscrito proporcionado por su hijo se señala que fue a radicar con sus familiares maternos a la ciudad de Zacatecas, ahí cursa estudios en el Asilo de Niñas cuando Lolita Vega, su tía, estaba al frente de la institución, la mayor parte de su vida convivió con ella, esto la inspiró a incursionar en la educación. Sus estudios de secundaria y profesional los realiza en la Escuela Normal para Maestros del Estado de Zacatecas, su examen profesional es el día 24 de agosto de 1929, su título fue de Profesora Normalista de Educación Primaria Elemental y Superior. Antes de la obtención de su título ingresa al servicio docente el 5 de agosto de 1928, como directora de la Escuela Elemental de Niños de la ciudad de Zacatecas, ahí laboró durante 11 años.

María Guadalupe Vega fue una profesora comprometida y responsable, a los tres años de haber egresado como profesora fue una de las mujeres que ya fungía como académica, prueba de ello es esta nota:

El martes se inauguraron los trabajos en la Escuela Normal con Asistencia del sr. Gobernador del Estado Gral. Leobardo C. Ruiz.

Han celebrado 2 festivales en el Calderón, vinieron más de Doscientos Profesores Procedentes de 7 Municipios y numerosas Rancherías.

En los últimos días de la presente semana regresó a esta ciudad procedente de Concepción del Oro, La Misión Cultural organizada por el Departamento de Educación Pública, al frente de su jefe el Sr. Profesor don Fernando Toriello.

La labor desarrollada por este Instituto en aquella región del estado fue muy interesante y benéfica para el profesorado que asistió a adquirir nuevos y valiosos conocimientos, habiendo seguido el mismo plan de enseñanza efectuado en las demás zonas en que se instaló con anterioridad, de lo que hemos venido informando ampliamente.

Uno de los actos que más destacaron durante la estancia de la Misión Cultural en Concepción del Oro fueron sus elementos del magisterios, entre quienes pudimos ver al señor profesor David Verdyzco, que pronunció brillantemente pieza oratoria, sobre un tema importantísimo que abarco la moral, psicología e idiosincrasia del maestro, a la señorita María Guadalupe Vega, que recitó una composición poética, al profesor León que leyó un importante trabajo a los maestros que forman los orfeones, labor de dirección del señor Catarino Hernández, y a dos simpáticas señoritas profesora que ejecutaron bellas canciones. El teatro estuvo muy concurrido por elementos de todas las clases sociales y la hora social fue presidida por el señor Gobernador del estado.

La segunda Hora Social del Instituto tuvo verificativo anoche en el Teatro Calderón con el mismo entusiasmo (*Orientación periódico libre*, sábado 21 de mayo de 1932).

Además de estas experiencias destacadas, la profesora, a partir del 6 de agosto de 1940 se hace cargo del *kindergarten* de la Escuela Normal del Estado:

puesto que ocupó por un año y seis meses, pasa luego a ocupar la plaza de maestra de planta docente de la Escuela Normal. Para esos años ingresa a estudiar en el Instituto de Ciencias para cursar la carrera de Jurisprudencia, lucha que enfrentó de manera tenaz contra las autoridades, pues su admisión era objetada, por ejercer el magisterio.¹⁵

En estos años, la carrera magisterial era demeritada, en comparación con otras profesiones:

se convierte en una de las primeras mujeres, junto con la C. Julieta Franco Talancón de las que se inscribieron a dicho Instituto, deja su carrera inconclusa, pues en ese momento contrae nupcias con el C. Ingeniero Luis Luévano Zamudio, de cuyo matrimonio nacieron tres hijos, Eduardo, ya fallecido, María Guadalupe y Luis Eduardo.¹⁶

En ese periodo, la Escuela Normal reabre sus puertas y comienza a tener gran importancia, viéndose esto reflejado con la participación en eventos nacionales e internacionales. Luis de la Fuente era el director, procuró que docentes formadores y estudiantes participaran con la finalidad de fortalecer su proceso formativo y pudieran ejercer una docencia con calidad. Por ejemplo, Vega de Luévano, en 1943, «realizó un viaje de estudios a la República de Cuba, en donde por palabras de ella que comentó a su hijo “que durante su estancia saluda a la también maestra normalista zacatecana María Guadalupe Carlos, religiosa radicada en La Habana”».¹⁷ Acontecimientos como este muestran que las egresadas de dicha institución destacaban en el campo de la educación, incluso a nivel internacional.

En el contexto político, social y educativo durante la presidencia de Ávila Camacho se impulsó la unidad nacional, así como la actualización de planes de

15 Entrevista a Luis Eduardo Luévano Vega el 25 de abril del 2024.

16 Documento personal de Luis Eduardo Luévano Vega y su hermana. Proporcionada el 25 de abril del 2024.

17 Entrevista a Luis Eduardo Luévano Vega el 25 de abril del 2024.

estudio, se abrió el Departamento de educación preescolar, dirigido por Rosaura Zapata. La unidad nacional se desarrollaba de la siguiente forma:

El nacionalismo, unidad nacional, espiritualidad y cooperación con la iniciativa privada fueron las consignas de la nueva política educativa que pretendía dar una nueva orientación al contenido de la educación pública cambiando la finalidad de instrumento transformador de la sociedad en herramienta propiciadora de la unidad de todos los mexicanos (Solana *et al.*, 1981).

Entre las modificaciones en educación, se llevó a cabo en 1944 un Congreso de educación normal, ahí se institucionaliza la formación de educadoras. La Escuela Normal de Zacatecas llevó una propuesta de formación en el que participaron el cuerpo docente y estudiantes de la primera generación, entre los participantes estaban María Guadalupe Vega, como docente, Lilia de la Fuente, Ma. Del Carmen Bernal, entre otras. Lupita Vega, el 16 de octubre de 1950, recibe las órdenes de comisión como Directora del Jardín de niños Anexo a la Escuela Normal, cargo que ostentó hasta el 13 de agosto de 1964, dejó su puesto por problemas de salud.

Esta mujer fue destacada en varios ámbitos pues «durante este lapso atendió varias cátedras en las carreras de Magisterio y educadoras en la Escuela Normal, [...] las asignaturas que impartía eran Ciencias de la Educación, Psicología, Técnica Pedagógica aplicada al jardín de niños, entre otras».¹⁸ También prestó sus servicios como catedrática en varias ocasiones al Instituto de Capacitación del Magisterio. Cuando se cierra la carrera de educadora en los años de 1954 y se abre el Colegio del Centro, al cual fue invitada para impartir clases. No dejó de impulsar la reapertura de la carrera en la Escuela normal, así como la promoción de la formación de secretariado, con la creación, junto con su esposo, de la Academia Técnica Comercial, su hijo relata:

mi padre fue un gran impulsor de la formación de las mujeres al grado que él le ponía muchas de las veces dinero para que la academia funcionara, de tal manera que las egresadas contaran con una formación de calidad, junto con mi madre, apoyaron a muchas zacatecanas a que incursionaran en el campo de la formación educativa que les permitiera tener, en cierta medida, una vida independiente y no supeditada al hombre.¹⁹

18 Entrevista a Luis Eduardo Luévano Vega el 25 de abril del 2024.

19 Entrevista realizada a Luis Eduardo el 15 de abril del 2024.

María Guadalupe Vega fue una profesora que incursionó en instituciones públicas y privadas, su paso dejó huella en la Academia técnica, Colegio del Centro, Colegio Margil, Escuela normal, jardines de niños y otros espacios. Siempre estuvo a la vanguardia, en constante actualización y profesionalización, por ejemplo, en 1953 el Ejecutivo del estado la comisionó para proporcionar datos relativos a la historia del estado al Comité estatal para la Conmemoración del segundo Centenario del Natalicio del Padre de la Patria al estado de Guanajuato.

En 1955 colabora en el Centro Regional de Cooperación Pedagógica de la ciudad de Zacatecas, atendiendo lo relacionado con Literatura Infantil en el jardín de niños, junto con elementos del cuerpo técnico de la Dirección General de Preescolar, de Primaria y del Instituto Nacional de Nutriología. En 1959 recibe el nombramiento de Inspectora Honoraria de los jardines de niños dependientes de la Dirección de Educación Pública en el Estado, cargo que ostentó hasta su jubilación. También participó en la política:

el 3 de diciembre de 1961 obtuvo la mayoría de los votos como Regidor Propietaria al H. Cabildo Municipal de Zacatecas, puesto que ocupó con atingencia; asumió la presidencia del Municipio interinamente al sufrir el propietario un accidente que lo mantuvo alejado del puesto. Participó en actividades culturales, perteneció al segundo Café literario que se organizó con los mejores exponentes de la cultura zacatecana, patrocinado por el Instituto de Ciencias y la Escuela Normal (1946-1958).²⁰

En varias ocasiones se le comisionó para fungir como representante de la Normal, de jardines de niños, supervisora y regidora, «tuvo participación en la vida política, sindical y social sentando un precedente de su capacidad profesional, su don de gente [también] fue una madre excelente [y] dejó un legado de gran valía, [falleció] el 7 de noviembre de 1965».²¹

Durante las primeras décadas del siglo XX y hasta los años ochenta, hubo una participación importante de mujeres normalistas que fueron relevantes en la consolidación de la educación preescolar, una de ellas fue Ma. Carmen Villegas Luna, nacida el 9 de marzo de 1927 en la finca No. 61 de la calle Abasolo, antes segunda de San Francisco de la ciudad de Zacatecas, era:

20 Entrevista realizada a Luis Eduardo el 15 de abril del 2024.

21 Entrevista a Luis Eduardo Luévano de Vega 15 abril del 2024

hija de José Villegas Casillas, contador privado de profesión, de ideas liberales, y de Sara Luna Contreras, ama de casa que también, por un tiempo, fue maestra en la escuela primaria de Malpaso, Zacatecas. Carmen fue la segunda de los siete hijos procreados por dicho matrimonio.²²

Al igual que María Guadalupe Vega, su ejemplo a seguir fue la profesora Apolinar Zúñiga López, mejor conocida como la tía Pola. Su padre varias veces fue regidor y secretario del Ayuntamiento de Zacatecas, en entrevista, su sobrino señala que su abuelo, antes de dedicarse a la minería, fue maestro de escuela primaria, por lo que quizá también fue su ejemplo. La infancia de transcurrió de manera alegre «jugaba con sus primas, patinaba en la Alameda, jugaba a las bicicletas, niña activa, desenvuelta».²³

Su educación de párvulos y primaria las realizó en las escuelas Francisco García Salinas y Severo Cosío, en el municipio de Guadalupe.²⁴ Secundaria y profesional las realiza en la Escuela Normal para Maestros, el inmueble donde estudió la primera generación que ingresó para formarse como educadoras fue el antiguo edificio del ex convento Juanino y Mercedario, ubicado en la avenida Juárez, número 33, en el centro de la capital del estado de Zacatecas, hoy es la Escuela primaria Valentín Gómez Farías, cuyo director era el profesor Luis de la Fuente García y la subdirectora era María de Jesús Márquez.

Es importante dar cuenta de la cultura que se gesta en las aulas normalistas para verla como:

parte de la concepción de la institución escolar, no solo como producto en sí misma, un conjunto de prácticas y acciones, una estructuración específica de los conocimientos, unos productos específicos o creaciones propias, y una cierta configuración de roles y agentes que los alumnos y profesores internalizan, a su vez transmiten al conjunto de la sociedad de este.²⁵

Es pertinente señalar que poco se habla del proceso a través del cual las chicas en la escuela eligen una asignatura o toman determinadas decisiones respecto a su

trabajo. Los modos en que la experiencia de las mujeres sirve para aumentar o estrechar sus aspiraciones y sus oportunidades es un tema virtualmente no estudiado. Las aspiraciones de las chicas no solo están influidas por el sexo sino también por variables como la clase social, la religión, la etnia y el tipo de escuela a la que asisten (Aker, 2003, p. 57). Esto lo podemos observar con Carmen Bernal de Padilla, Carmen Villegas y sus compañeras de generación, quienes cursaban dos carreras (primaria y preescolar) pero eligen la nomenclatura de Jardines de Niños, de este modo fueron impulsoras en todo el estado para crear este tipo instituciones de en varios municipios del estado. Algunas de ellas; Mary Contreras, Lili Gómez, Josefina Acuña y Aurora Montes, entre otras de la primera y segunda generación. al respecto, una de estas mujeres dice «éramos muy entusiastas, era muy fácil convivir con los gobernadores».²⁶

La primera generación que ingresa a la Escuela normal después de su reapertura se conformó con 76 alumnos, 44 mujeres y 32 hombres, sus edades oscilaban entre los 12 y 15 años, solo algunos superaban los 20, la mayoría procedía de la capital, algunos provenían de Pinos, Guadalupe, Nochistlán, Ciudad García o estados como San Luis Potosí. La mayoría de los estudiantes eran de familias de condición socioeconómica media o media baja, sus padres se dedicaban a oficios como minería, agricultura o comercio. El padre de Carmen Villegas trabajaba como ingeniero minero, también había padres que se dedicaban a otras actividades como el de calero, Padilla Belmonte señala que este último era el oficio del encargado de vender cal, la cual se metía en un horno, había trabajadores que hacían cuña y ladrillos y los quemaban, eso lo utilizaban para la construcción.

La formación en esta institución, en lo que correspondía a la secundaria, eran tres ciclos escolares, en el que se implementan alrededor de 15 a 18 asignaturas por ciclo, por ejemplo para primer año, en el ciclo escolar 1940-1941, se impartía Matemáticas, constaba de aritmética y nociones de álgebra de duración de cinco horas de clase por semana, el curso de dibujo con dos horas de clase por semana, primer curso de español de dos horas de clase por semana, geografía, física general, con tres horas de clase por semana, llevaban el primer curso de cultura física con dos horas, el cual era impartida por Marcelino González. En suma, el ciclo de esos años comprendió para los alumnos un total de 15 asignaturas de clase por semana, las cuales se plasmaron en el plan de estudios de formación de secundaria y que se tra-

22 Datos proporcionados por Francisco Villegas, sobrino de Tere Villegas el día 25 de mayo del 2022.

23 Entrevista F. Villegas del 23 de septiembre de 2023

24 Datos publicados en una semblanza por el periódico local: *La voz del pueblo*, el 24 de febrero de 1972, año de Juárez.

25 Véase: Julia Dominique (1995) y Viñao, Antonio (2002).

26 Entrevista a Josefina Acuña 13 junio 2011.

bajaría con otras generaciones. En las materias que comprendían prácticas dentro del plan de estudios del ciclo, se encontraba enfermería, misma que estaba a cargo del doctor Eligio Castañón Rincón, tenía una duración de dos horas clase por semana. Una de las nociones era realizar curaciones o primeros auxilios enfocados a niños. Al respecto, Padilla dice:

Así que si, por ejemplo, un chamaco se caía y se descalabraba, el maestro estaba preparado para ayudarlo. Por decir, detener la sangre, o que si se rompen un brazo qué pueden hacer o qué deben hacer, ahí se les enseñaba entablillado y primeros auxilios y sobre todo lo importante el cómo detener una hemorragia.²⁷

Para el ciclo de tercer año de secundaria se trabajaba un curso que correspondía a etimologías del idioma español, ahí, por ejemplo, en ese ciclo eran 18 asignaturas. Padilla Belmonte recuerda que «el sentido de esta materia era comprender el origen de las palabras latinas, griegas y nahualismos, principalmente, esta materia la impartía la maestra Elena Montoya de Espinoza.²⁸

Podemos observar que, dentro de la formación de la primera generación, en el caso de la secundaria, el plan de estudios estaba muy completo. Otra de las actividades que se implementaron en la formación de esta generación fue el apoyo a los intercambios, el gobernador Pánfilo Natera enuncia en su informe la aportación económica que dio para que la Normal tuviera sus programas al día y que maestros y alumnos se prepararan, planteaba que era importante compartir experiencias con otros estados, fue así que realizaron viajes a la Ciudad de México y a las escuelas normales de Saltillo, Monterey, Ciudad Victoria y San Luis Potosí con la finalidad de aprender nuevos métodos de trabajo el Profesor Padilla menciona que la excursión a los estados trajo un aporte importante a la Escuela normal de Zacatecas, en dicho viaje se observaron los diversos planes de estudio, programas de educación y métodos de trabajo que se implementaba en las diversas escuelas normales a las que se asistieron, dicho intercambio permitió retroalimentarnos.

El proceso formativo de la primera generación, en la que estuvieron Carmen Bernal de Padilla y Carmen Villegas Luna fue un proceso importante, al egresar fueron impulsoras de la creación de jardines de niños como el Rosaura Zapata en 1956. Luis de la Fuente apoyó para lograr dicho cometido, él gestionó en la Ciudad

de México la creación de dicho jardín y obtener el permiso. Para el 16 de octubre inicia actividades en una finca rentada en Juan de Tolosa. Carmen Villegas fue directora desde 1956 hasta 1972, posteriormente la nombran supervisora. Carmen Villegas era de carácter fuerte, su sobrino comenta lo siguiente:

tengo recuerdos de su capacidad intelectual, por ejemplo, pescaba las ideas en el aire, lo que permitía contestar y ubicar a la gente en su lugar según se ameritaba, en una ocasión una educadora le dijo «oiga maestra, usted no me cae bien», ella le contestó: «no te preocupes, tú tampoco». Capacidad de respuesta, rápida, directa y sincera (Villegas F., 2023)

Varias de las compañeras que cursaron la carrera de educadoras en la primera generación fueron importantes para ampliar y consolidar los jardines de niños en el estado. Tanto Carmen Bernal de Padilla como Carmen Villegas fueron supervisoras, una en el estado y otra en el nivel federal, fueron parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, sección 58 la primera y Sección 34, la segunda. María Concepción Castrellón (2023) las define como:

profesoras responsables, tenían trato directo con su personal cuando fueron supervisoras, así cuando fueron jefaturas en la Secretaría de educación en el Estado, ellas convocaban a sus educadoras para capacitarlas, ellas mecanografiaban los materiales que enviaban de México para actualizar los programas conforme se necesitaban en el estado.²⁹

Estas dos educadoras fueron ejemplo de responsabilidad, tenacidad y amabilidad, ellas entraban a los grupos para observar el trabajo de sus educadoras y orientarlas, por ejemplo, Juan José Torres Román señala que Carmen Bernal «entró a supervisar al salón en el que estaba dando la clase de cantos y si le gustaba el trabajo nos motivaba, así revisaba las instalaciones de los jardines y apoyaba a gestionar con su personal lo que fuera necesario para mejorar el ejercicio de la docencia» (entrevista del 16 de septiembre de 2023).

Respecto a Villegas como supervisora comenta que «durante su gestión, en su zona funda más de 18 jardines de niños, sin olvidar jamás su calidad de miem-

²⁷ Entrevista realizada al Profesor Cuauhtémoc Padilla el 4 de marzo 2020.

²⁸ Entrevista realizada al Profesor Cuauhtémoc Padilla el 4 de marzo 2020.

²⁹ Entrevista realizada a María Concepción Castrellón el 6 de septiembre de 2023.

bro activo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, al que brinda todo su apoyo y participación necesaria en momentos que fueron apremiantes para nuestra sección 34» (La voz del pueblo. Periódico oficial, 1972). Fue una mujer que también incursionó en la política, al respecto Villegas F. señala:

le voy a platicar un detalle, ella me lo platicó cuando estaba José Guadalupe Cervantes Corona, le solicita fuera diputada, debido a que ella tenía una cartera en la dirigencia del PRI, el gobernador le dice cuando entra a una cita que le pide asista a las oficinas del PRI, le dijo «Carmela, es hora de que me apoyes con un escaño en la legislatura», eso lo dejó al aire, su suplente iba a ser Pedro Goitia, pero como acababa de fallecer mi abuela, por tanto ella se iba a hacer cargo de la administración de las propiedades de la familia, además aún estaba dolida por dicha pérdida, pero como alguien le dijo que ya se quería echar para atrás, posteriormente, en una nueva reunión cuando la ve que entra le dice «Carmela, ya vienes a rajarte». Mi tía le responde: «quién te dijo que yo había aceptado». Le contesta el gobernador: «a ver, siéntate, pláticame». Ella le respondió: «mira, profesor, en este momento he decidido dedicarme a regresar a mis labores en los jardines de niños, así mismo voy a dejar la expresión política. Si ya eres inspectora». «Ya pedí mi cambio, voy al Adolfo López Mateos. Entonces, como la ve el gobernador, decidida», le dice, «discúlpame, pero no renuncies a la diputación». Pero como ella no se movía por cuestiones de poder, su decisión fue firme y se dedicó a la enseñanza y a defender a sus compañeros, por lo que siguió en el sindicato.³⁰

Estas educadoras fueron mujeres que dejaron huella por donde transitaron. Política, sindicalismo, jefaturas, etcétera. Lo trascendente es el amor por la enseñanza, de ahí que hayan puesto las bases del nivel preescolar en Zacatecas, lo que implicaba dirigir a sus estudiantes hacia lo que debería ser el aula a nivel preescolar, la educadora debía tener claro su apoyo al desarrollo integral de los infantes a su cargo. Todas estas mujeres impulsaron la consolidación a los jardines de niños. Carmen Villegas muere a los 78 años el 12 de junio del 2005.

REFLEXIONES FINALES

Acercarse a la vida de personas es ver su obra con matices y esto permite dar cuenta del contexto familiar, social, político y económico en el que se mueven. En nuestro

30 Entrevista realizada a Francisco Villegas el 23 de septiembre del 2023.

caso, las mujeres transitaron como profesionistas del campo educativo en particular de preescolar en el que nos formamos y desempeñamos. Este proceso fue complejo al acercarnos a fuentes e informantes clave, implicó guardar imparcialidad frente al biografiado. Tener este acercamiento y al recrear la vida de estas mujeres propició:

un vínculo mental y emocional que se puede detonar por el paisaje, la plaza o la habitación con lo que está relacionado el biografiado y es un vínculo que esta al centro de cada escena y es reconstruido por el biógrafo (Bazant, p. 4).

Este aspecto trastocó el sentimiento y emoción por permitir identificar el porqué del desempeño actual de las educadoras y, sobre todo, las costumbres y tradiciones que dan identidad al ser docente de este nivel educativo. Al estar relacionados los procesos de formación de desempeño en la vida laboral, nos pudimos percatar que no fue fácil su acceso para ser consideradas como entes pensantes, académicas y profesionistas. A pesar del contexto en la época en que cada una transitó, se atrevieron a incursionar en el campo de la formación como profesionistas educativas, esto contribuyó su ingreso en otros ámbitos como lo fueron el sindical y el político, sin dejar de lado su empoderamiento y su capacidad de decisión.

Acercarse a la vida de nuestras biografiadas desde la mirada académica permite ver la trascendencia de develarlas en torno a demostrar las aportaciones que hicieron en el campo educativo y en particular a la institucionalización de la formación de profesoras del nivel y en la consolidación y crecimiento de instituciones para la atención a niños pequeños. Reconstruir el acercamiento biográfico de estas mujeres nos llevó revisar sus trayectorias e identificar el proyecto de vida, tanto personal como profesional que las llevó a actuar. Este trabajo busca abrir aristas para indagar con mayor profundidad, asunto que se tiene contemplado en un proyecto que está en proceso.

REFERENCIAS

Aker, Sandra (2023), *Género y Educación, Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, Narcea Ediciones.

Alvarado Sánchez, Martina (2012), *De las preceptoras niñeras a las profesoras educadoras en Zacatecas, la formación en educación preescolar en la Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho», 1940-1960*. Academia Española.

- Alvarado Sánchez, Martina (2021), *De las escuelas de párvulos a la institucionalización de la educación preescolar. La formación de profesoras en Zacatecas (1978-1953)*, México, Taberna Libraria Editores.
- Ariés, Pilippe y Georges Duby (2001), *Historia de la vida privada; del Renacimiento a la Ilustración*, Madrid, Ed. Taurus, Grupo Santillán.
- Arteaga Castillo, Belinda *et al.*, (2021), *Alicia a través del espejo: las biografías intelectuales de académicas latinoamericanas y los vínculos entre historia y memoria*, México, ECORFAN-México.
- Bazant, Milada (2016), «Espacios, lugares e imágenes. Construcción biográfica. El Maestro Clemente Antonio Neve durante la época de Maximiliano», en *Desacatos* 50 enero-abril, El Colegio Mexiquense, Estado de México, pp. 28-51.
- Bazant, Milada (2018), «Retos para escribir una biografía», en *Revista de historia y ciencias sociales*, núm. 100, pp. 53-84. <https://doi.org/10.18234/secuencia.voi100-1518> (Consulta 10 de enero de 2024).
- Caballé Masforrall, Ana (2012), *Conferencia en la facultad de Historia de la Universidad de Barcelona*, Unidad de Estudios Biográficos. Artículos: Escribir historia: tácticas y técnicas, Universidad Barcelona.
- Cazéz Menache, Daniel (2007), *Obras feministas de Francois Poulain de la Barre*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Autónoma de México.
- Cuéllar Pérez, Hortensia (2003), *Froebel, la educación del hombre*, México, Ed. Trillas, Serie Grandes educadores.
- Dosse, Francois (2000), *El arte de la biografía: entre historia y ficción*, México, Universidad Iberoamericana.
- COMIE. *Estados del Conocimiento 2012-2021*.
- Ibarra Ortiz, Hugo (2009), *El Hospicio de Niñas de Guadalupe; educación arte y oficios (1878-1928)*, México, Universidad Pedagógica Nacional 321 Zacatecas.

DEL PORFIRIATO A LA POSREVOLUCIÓN: CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN EL LICEO DE NIÑAS Y LA ESCUELA NORMAL DE PROFESORAS EN AGUASCALIENTES, 1878-1927

LAURA OLVERA TREJO
SALVADOR CAMACHO SANDOVAL
Universidad Autónoma de Aguascalientes

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo analiza la creación y cambios importantes de una escuela secundaria para mujeres en Aguascalientes, México, que inició como Liceo de Niñas en 1878 y se transformó en Escuela Normal de Profesoras. Se parte del reconocimiento de que dicha institución para mujeres formó parte de un fenómeno socioeducativo ocurrido en todo México y en otros países de América Latina, sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX, y que, a la vez, tenía relación con la formación y consolidación de los Estados nación y un proceso de modernización económica.

Como parte de una historia nacional, esta institución educativa vivió los efectos de la guerra revolucionaria entre 1910 y 1920 y los cambios que impulsaron los gobiernos posrevolucionarios. Se destaca la agencia que las maestras tuvieron para ir ganando espacios en la dirección de la institución y para defenderse de las iniciativas gubernamentales que trastocaran sus principios y acciones. En este sentido, se analizan los cambios y continuidades de la institución antes y después de la Revolución mexicana, enfocado a la evolución de la plantilla docente, el mapa curricular del establecimiento y oportunidades de egreso y las reformas educativas y sociales marcadas por la normativa de la época.

En este trabajo se presentan en primer lugar las iniciativas de creación de escuelas secundarias para mujeres en varios países de América Latina, en especial aquellas que tuvieron como propósito central la formación de maestras. Se hace una aproximación al caso mexicano y se identifican fechas de creación de este tipo

de instituciones educativas en varias entidades del país, resaltando sus puntos en común. En un segundo apartado se describe la manera en que las maestras se fueron posicionando como responsables de la vida académica de la institución, teniendo como rasgo distintivo la formación de mujeres. Se anota cómo la plantilla de docentes fue pasando de ser inicialmente masculina a ser femenina y a evitar acciones externas que pretendieron hacerla mixta.

En el tercer apartado se analiza el mapa curricular de la institución, destacando cambios y continuidades. Se hace un análisis enfocado en cuatro grupos de materias; aquellas que se nombraban «propias para su sexo», las materias o cátedras de pedagogía, las asignaturas científicas y las opciones de conocimientos técnicos para ejercer algún oficio. En el apartado cuatro se anota la relación que tiene la formación de las mujeres y el desarrollo económico del momento, lo que impactó en la formación para que las egresadas se incorporaran al mundo laboral. En el último apartado se exploran las maneras en que las normas y reformas educativas en determinados casos y momentos se atienden y se respetan, pero en otros no. El texto cierra con una nota que alude los procesos y decisiones de cambio y de permanencia institucionales y sociales.

ORIGEN COMÚN: CREACIÓN DE ESCUELAS FORMADORAS DE PROFESORAS

Con los movimientos de independencia, al inicio del siglo XIX, los nuevos gobiernos en América Latina comenzaron a plantear ideas y planes educativos que fueran acordes con los proyectos de nación en marcha. La vida política cambiaba de manera acelerada y las exigencias económicas surgidas del rompimiento con las metrópolis demandaron condiciones para formar ya no a los súbditos de la corona sino a ciudadanos comprometidos con su Patria y, en algunos casos, continuar con la formación cristiana que había caracterizado a la educación durante los virreinos en la región. En este caso, el Estado latinoamericano, a diferencia de lo que ocurría en Europa, se consolidó en el momento en que una naciente burguesía se afianzó como una fuerza dominante en sociedades que adquirirían mayor cohesión nacional y articulación económica (Ossenbach, 1993).

Las autoridades de las nuevas naciones concibieron la instrucción como un importante agente para integrar a las nuevas generaciones a la vida republicana, fortaleciendo su poder y garantizando la permanencia de sus proyectos de país. Los nuevos sistemas educativos, por ende, impulsaron la formación elemental en la población, que consistía principalmente en la transmisión de rudimentos de lectura,

escritura y aritmética. También crearon liceos y escuelas secundarias, particularmente para los grupos sociales económicamente pudientes. Para ello, retomaron las ideas ilustradas europeas que señalaban la relevancia de ofrecer instrucción al pueblo como base fundamental en la integración social. Y esto era clave en los países latinoamericanos que necesitaban reconstruirse y dejar atrás modelos coloniales y monárquicos. Estas propuestas se repitieron en términos similares, primero, en los mensajes de los libertadores y, después, en los representantes de la nueva élite gobernante (Farber, 2017).

A pesar de estos planteamientos y acciones a favor de crear un nuevo sistema educativo en estos países nacientes, los resultados fueron magros, pues las condiciones políticas y económicas no lo favorecían. Hubo crisis y pobreza, guerras intestinas permanentes, graves conflictos políticos y desorganización y corrupción en los nuevos gobiernos. A mediados del siglo XIX, apenas iniciaba un cambio relevante en materia educativa, pues se extendió el servicio educativo a más grupos de la sociedad e incluía mayor participación de las mujeres. En este proceso de expansión fue necesario formar a quienes debían responsabilizarse de la enseñanza de las y los niños, para lo cual se crearon escuelas para maestros y maestras. De manera especial, aparecieron liceos de niñas, que tuvieron el propósito de dar una formación «femenina» una vez que terminaban su primaria y, en muchos casos, formarlas para la docencia.

Ejemplos de estas experiencias hay muchos. Está el caso de Chile donde se crearon liceos para niñas y, entre 1854 y 1909, 12 escuelas normales para mujeres (Pérez-Navarro y Rodríguez, 2021, p. 10). Los liceos, según Guzmán, Padilla y Rivera (2019), eran instituciones que tenían planes curriculares diferenciados por sexo y reproducían pautas para cada género. La preparación, en estos casos, estuvo encaminada a educar, por un lado, a las futuras esposas y madres y, por el otro, a padres proveedores, aunque esto fue cambiando con el tiempo, en la medida que las mujeres iban controlando la dirección de las escuelas.

En Argentina, en 1849, Domingo Faustino Sarmiento, destacado educador y estadista, presentó un informe a la Junta de Instrucción Pública, en el cual resaltó la importancia de la enseñanza y, de modo particular, se refirió a la formación de las niñas y su necesaria inclusión en el proyecto educativo del país. Además, mencionó la forma en que otros países, entre ellos Estados Unidos, habían optado por abrir escuelas normales femeninas, dando resultados alentadores (Sarmiento, 1849).

Este tipo de iniciativas influyó en la fundación de planteles secundarios para

las mujeres en este país sudamericano. El interés por atender la educación de las mujeres para que se involucraran en las actividades de docencia se dio también en Colombia. En este país, mediante el Plan Orgánico de Instrucción Primaria de 1870, se crearon «escuelas para señoritas» y, con ello, se tuvieron más oportunidades laborales para las mujeres, además de que se cambió, «en cierta medida, la mentalidad cultural de la mayoría de la población, que hasta ese entonces consideraba que las mujeres sólo debían aprender los oficios del hogar» (Báez, 2002, p.178).

Los liceos de niñas y las escuelas normales para profesoras que surgieron en estos países dieron como resultado un fortalecimiento en la feminización del magisterio. En el distrito de Lima, Perú, por mencionar un caso, entre 1876 y 1908, se quintuplicó la cantidad de maestras y se abrió la posibilidad de que las mujeres asumieran un rol social importante, como trabajadoras y como personas con las mismas capacidades intelectuales que la población masculina (Tello, 2019).

En Brasil, no obstante tener una historia diferente a la mayoría de los países latinoamericanos, que vivieron sometidos a la monarquía española y no a Portugal, el sistema educativo tuvo un rumbo parecido, toda vez que existió un interés por fundar escuelas para promover el progreso del país y, entre ellas, las escuelas normales, como la Escuela Normal de Calvario, la Escuela Normal de Corte y la Escuela Normal de Campos, que permitieron el ingreso de las mujeres a la educación profesional (De Castro y Martínez, 2007).

En Centroamérica y el Caribe ocurrió lo mismo. En Nicaragua, en un principio la formación femenina se limitaba «a enseñar a la mujer cómo administrar la casa y solucionar los problemas domésticos», pero más tarde se dieron «los primeros pasos y las bases para que las mujeres comenzaran a salir de los espacios privados y se insertaran en los públicos» (Rodríguez, 2006, pp.98-99), especialmente en el mundo de la educación, formadas en instituciones secundarias en donde se apropiaron de discursos favorables a la participación de la mujer en la sociedad. En el caso de este país, la educadora Josefa Toledo «puso los cimientos de la enseñanza moderna y abrió nuevos horizontes» para las mujeres (Rodríguez, 2006, p.103).

En Cuba, en la segunda mitad del siglo XIX, se incrementó «el número de escuelas dedicadas a la instrucción de las niñas» y «la presencia de maestras» en Puerto Príncipe, Santa Clara, Matanzas, Pinar del Río, Cienfuegos, Sancti Spíritus, Santiago de Cuba, Santa Isabel de Las Lajas, Trinidad y Sagua La Grande. En República Dominicana, a pesar de que hubo sectores que se opusieron a la educación femenina, las ideas positivistas y «el mensaje nacionalista y liberal», favorecieron

la apertura de planteles para la instrucción de la mujer, entre ellos, el Instituto de Salomé, fundado en 1881. Durante la segunda mitad del siglo XIX, en Puerto Rico también se fundaron establecimientos para la instrucción femenina, como el Colegio de Señoritas en Mayagüez. Aún en Haití, un país sumido en la pobreza extrema hubo profesoras que lucharon para mejorar las condiciones económicas y culturales de las mujeres (Ricardo, 2011).

México no fue la excepción, en varias ciudades del país la formación de mujeres en el nivel secundario fue importante, incluyendo la formación femenina para el magisterio. Luz Elena Galván sostiene que fue durante la República y el Porfiriato¹ cuando el magisterio se extendió (Galván, 2012, p.47). Específicamente, fue en 1856 cuando se colocó «la primera piedra en la construcción de la formación de las futuras maestras» (Menéndez, 2012, p. 198), aunque se encuentran antecedentes más atrás en algunas ciudades del país. En San Luis Potosí, por ejemplo, hubo un interés por la preparación de profesoras «desde la fundación de la Escuela Normal en 1849, y, a partir de entonces, la asistencia de las mujeres fue aumentando» (Escalante, 2014, p. 37). En Guadalajara, Jalisco, también en 1847 hubo iniciativas en el mismo sentido, aunque no fue sino hasta 1861 cuando se estableció el Liceo de Niñas y, con ello, la posibilidad de acceder a espacios de trabajo, aunque concebidas como una ampliación de lo doméstico (García y Figueroa, 2009).

En la segunda mitad del siglo XIX comenzaron a abrirse escuelas de este tipo. En 1866 se creó la Academia de Niñas de Oaxaca y de aquí egresaron las primeras maestras, creando un «nuevo modelo de mujer profesional que, junto al de enfermera y secretaria, se expandieron con facilidad» (López, 2004, p. 62). Posteriormente, se creó la Escuela Nacional Secundaria de Niñas, que tenía entre sus objetivos instruir preceptoras (Alvarado, 2001). En Veracruz, en 1870, había cuatro instituciones secundarias: en Orizaba, Córdoba, Veracruz y Xalapa; y en 1881 se fundó la Escuela Superior de Niñas, con el objetivo de formar maestras, pero también alumnas con cierta preparación técnica para que tuvieran «la posibilidad de emplearse en comercios, oficinas y fábricas» (García, 2014, p.201). También en 1870 se estableció el Instituto de Niñas en Durango, que «representaba una vanguardia educativa» de corte liberal (Valles y Corral, 2014, p.80).

Algo parecido ocurrió en Michoacán, con la Academia de Niñas en Morelia, que abrió sus puertas a mujeres de otros estados y tuvo un impacto sobresaliente

1 La revolución, en su fase de lucha armada, inició en 1910 y terminó en 1920. El porfiriato, periodo en el que gobernó el general Porfirio Díaz, abarcó de 1877 a 1880 y de 1884 a 1911.

en la región (López, 2016) o en Puebla, en 1879, con la Escuela Normal de Profesoras, impulsada por Guillermo Prieto (Herrera y Torres, 2019), o en las escuelas de Nuevo León, donde la educación de las mujeres en la docencia y otras áreas se vincularon al avance económico del lugar (Ramos, 2020), o más tarde, en Tamaulipas, con la Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria de Matamoros, establecida en 1890, y la Escuela Normal para Profesoras en Ciudad Victoria, fundada en 1896 (García, 1980).

En México, como país, dice Milada Bazant, las escuelas para mujeres, en especial las dedicadas a formar maestras, fueron muy importantes en términos sociales. Las «normalistas, telegrafistas, escritoras y profesionistas» –señala esta historiadora de la educación– exhortaron a sus contemporáneas a salir de la vida monótona, «a la que por siglos habían estado sujetas» (Bazant, 2014, pp.120-121). Y lo que se decía para las mujeres mexicanas, podría decirse para las mujeres en otros países de Latinoamérica.

En suma, durante la segunda mitad del siglo XIX, la apertura de liceos y escuelas secundarias para mujeres fue una constante en los países de América Latina, a pesar de sus diferencias políticas, económicas y socioculturales. En estas naciones hubo similitudes en cuanto al impulso educativo a favor de las mujeres, incluyendo, su incorporación al magisterio. Este posicionamiento social y cultural se debió a varios factores de índole estructural y también por las capacidades propias de las mujeres organizadas, pues ellas tuvieron la oportunidad de encontrar alternativas por estar «vinculadas entre sí por cadenas generacionales» (Terán, 2010, p.35), es decir, redes femeninas que se convirtieron en soportes para la acción social y cultural, incluso política.

Este proceso global en la formación de las mujeres vinculadas al magisterio ocurrido en América Latina, y específicamente en México, puede verse en detalle en el caso de Aguascalientes, una entidad con rasgos particulares, en cuanto a su desarrollo sociocultural y político. Fue aquí donde los años de la revolución (1910-1920) marcaron cambios y continuidades que coincidieron en algunos de sus rasgos con lo que sucedía en otros lugares dentro y fuera del país, también presentaron rasgos específicos que merecen ser atendidos con detalle.

UNA ESCUELA EN DEFENSA DE SU VOCACIÓN FEMENINA

El antecedente de la Escuela Normal de Profesoras en Aguascalientes fue el Liceo de Niñas, promovido por los señores José Bolado y Alfredo Lewis durante el go-

bierno de Francisco G. Hornedo en 1878. La institución abrió sus puertas con el objetivo de instruir a las futuras esposas y madres de los ciudadanos, de acuerdo con la ideología liberal y republicana de la época, y atendiendo los esfuerzos por consolidar el proyecto nacional, que comenzó a gestarse después de la independencia de México (1821), según se cita en el documento que enviaron Bolado y Lewis a la Junta de Instrucción Pública:

Dilatar pues los medios de hacer a la mujer de digna madre de ciudadanos de un país libre, es pues hasta cierto punto remachar las cadenas que la lucha de independencia y las convulsiones políticas, con mares de sangre, han tratado de romper (Bolado y Lewis, 1878).

La primera plantilla de profesores se conformó por hombres, salvo la directora, puesto que ese cargo lo desempeñó Antonia López viuda de Chávez. Con el tiempo, se fueron incorporando a la escuela las egresadas para desempeñarse como docentes y directoras, lo que benefició a la educación de las mujeres en la entidad, dado que estas nuevas generaciones de maestras promovieron la instrucción y la incorporación de mujeres al mundo laboral, y no únicamente como profesoras sino también como taquígrafas, mecanógrafas y tenedoras de libros.

IMAGEN 1. JOSÉ BOLADO, ANTONIA LÓPEZ Y ALFREDO LEWIS

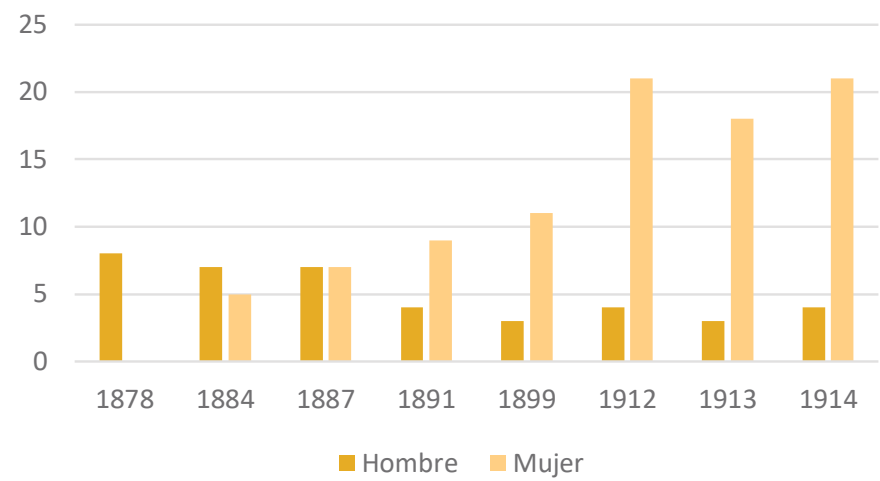


Fuente: AICA. Fondo Incorporados Alejandro Topete del Valle y AGMA.

En 1878, la plantilla docente del Liceo de Niñas se conformó en su mayoría por varones, vinculados al gobierno de Porfirio Díaz: «Ignacio N. Marín, Francisco Muñoz, José María González, Cipriano Ávila, José Ma. Peón Valdés, Justo Montiel, Eusebio N. Ortiz y Juan Mosqueda» (Valadez, 1905), aunque Antonia López de Chávez se encargó de las asignaturas de labores femeniles y economía doméstica. Por lo tanto, sus compañeros debieron ocuparse de las cátedras relacionadas con las ciencias, las artes y los aprendizajes técnicos.

De acuerdo con el proyecto que enviaron José Bolado y Alfredo Lewis a la Junta de Instrucción Pública, se especificó que ellos se encargarían de que personas aptas y de posición irreproachable prestaran sus servicios de manera gratuita, por lo menos en un año, y que posteriormente se incorporarían las egresadas de la institución. Sin embargo, esto no fue sino hasta 1884 cuando un grupo considerable de mujeres se responsabilizó de la vida del establecimiento, lo que marcó el camino a su feminización.

FIGURA 1. CATEDRÁTICOS DEL LICEO DE NIÑAS 1878-1914



Fuente: Elaboración propia, AHEA, Fondo Educación.

En 1891, el cuerpo de catedráticos se integró por Antonia López, Rosa J. de Buchanan, Rosa Valadez, Petra Aguilar, Manuela Morales, Vicenta Trujillo, María de Jesús Dávalos, Eloísa Torres, Elena Zavala, Melquiades Moreno, Victoriano Mu-

ñoz e Ignacio Ibarrola. La relevancia de la participación femenina en el Liceo de Niñas no estuvo únicamente en su aspecto numérico, el trasfondo se enlazaba con la preparación académica de las mujeres, ya que la mayoría eran egresadas de la institución y adquirieron, por ende, una instrucción distinta a la acostumbrada para las niñas en Aguascalientes en el siglo XIX, que se limitaba principalmente a las primeras letras (lectura, escritura, nociones de aritmética, moral, costura y bordados) y que era diseñada por hombres.

Esta situación permite inferir que se comenzó a gestar un nuevo modelo femenino, que daba cabida para que las niñas y jóvenes de la entidad aspiraran ser como las profesoras del Liceo, quienes marcaron un camino distinto al de la esposa y madre de los ciudadanos, lo cual se volvió más evidente con el fenómeno de la feminización del magisterio a nivel nacional e internacional.

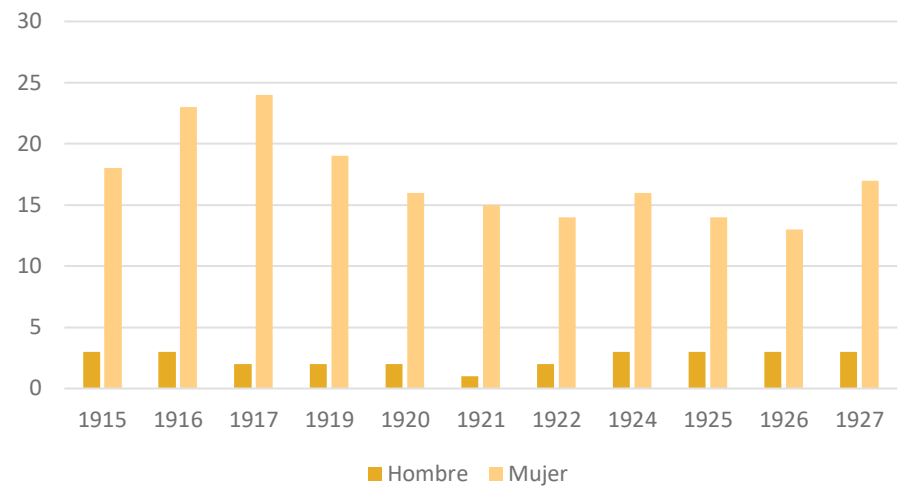
Dicho fenómeno formó parte de un «proceso mediante el cual las mujeres se fueron incorporando al trabajo docente y que fue evidente con el aumento gradual y sostenido de maestras en las primarias durante los siglos XIX y XX» (Jiménez, 2015, p.17). Inicialmente, esto estaba vinculado con los estereotipos femeninos y con los proyectos educativos nacionales que insistían que era vital formar profesores que se incorporaran a la tarea de instruir ciudadanos. En un contexto en donde las mujeres no tenían una gama amplia para ejercer laboralmente en comparación con los varones, muchas profesoras aceptaron salarios más bajos que el de los hombres, debido a que no disponían de otras opciones (Pérez-Navarro y Rodríguez, 2021).

A partir de 1891, la participación femenina en el Liceo de Niñas fue en aumento, incluso, después del inicio de la Revolución mexicana. Las maestras decidieron continuar con sus labores académicas a pesar de que el país se encontraba convulsionado en consecuencia de la crisis económica y política. Para 1912 más de 20 profesoras laboraban, aunque es probable que las nóminas contemplaran tanto las docentes que trabajaban en el Liceo de Niñas como en la Escuela Anexa.

En los siguientes años se mantuvo la participación destacada de las profesoras en comparación con la de los hombres en este plantel, que en algún momento llegaron a ser únicamente cuatro. Sin embargo, se nota una disminución de todo el personal al finalizar el conflicto armado en 1920, contrario a lo que se pensaría, en el sentido de que la realidad política y social del país comenzaba a estabilizarse, además porque se comenzaron a impulsar reformas sociales por parte de los gobiernos revolucionarios, incluyendo la educativa. Entonces, surgen preguntas al respecto: ¿por qué disminuyó el personal en vez de aumentar? ¿Qué impacto tuvo la crea-

ción de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el proceso de la federalización de la enseñanza en estos años?

FIGURA 2. CATEDRÁTICOS DE LA ESCUELA NORMAL 1915-1927



Fuente: Elaboración propia, AHEA, Fondo Educación.

En un análisis concerniente a la evolución de la plantilla docente del Liceo de Niñas y posteriormente Escuela Normal, se advierte que la conformación de un espacio femenino tuvo beneficios en varios puntos: primero, revalidó un modelo femenino que era compatible con la educación y el trabajo; segundo, era un espacio controlado y administrado por mujeres, algo relevante para ellas, porque recibieron conocimientos y aprendizajes distintos a los que impartían los profesores varones, ya que las profesoras compartían nuevos planteamientos ideológicos y pedagógicos que circulaban a nivel nacional, en América Latina y en otros países del mundo. Una de las nuevas ideas era que las mujeres podían desempeñar otras funciones y roles en la sociedad, no únicamente el de esposa y madre; por lo tanto, esta nueva orientación formativa abría nuevas oportunidades de vida para las mujeres en Aguascalientes, al mismo tiempo que ocurría en otros estados y países.

El tercer punto se relaciona con los dos anteriores. Las nuevas generaciones de alumnas paulatinamente tuvieron acceso a más carreras y oficios y, con ello, se integraron a otras áreas académicas consideradas exclusivas para hombres. Las

profesoras eran conscientes del efecto favorable que tenía la institución para el mejoramiento de las condiciones femeninas y, probablemente, fue una de las razones por las cuales buscaron proteger a la Escuela Normal en momentos difíciles, dado que era uno de los pocos centros educativos que formaban a las mujeres con habilidades y conocimientos para ser autosuficientes y promover sus derechos políticos y sociales.

La situación cambió en 1929, cuando el gobernador Manuel Carpio decidió unificar a la Escuela Preparatoria del estado con la Escuela Normal, lo que provocó que varias alumnas, impulsadas tal vez por los padres de familia, decidieran dejar sus estudios, y otras ni siquiera desearan inscribirse a primer año, pausando de cierta forma el avance educativo a favor de la mujer. El modelo educativo unisexual promovido en el siglo XIX en México y otros países latinoamericanos se oponía al modelo mixto que los gobiernos de la posrevolución promovían, al menos, en el caso de la Normal de Aguascalientes, más allá de significar un progreso en la coeducación. El cambio para las jóvenes de ese momento significó un obstáculo para continuar preparándose como mujeres con relativa independencia y como futuras trabajadoras.

El análisis de la plantilla docente muestra que la Escuela Normal fue parte del proceso de feminización del magisterio, como ocurrió a lo largo y ancho de México y de otros países de América Latina, además deja entrever la agencia de las mujeres en la creación de un nuevo modelo femenino, que buscó protegerse de los cambios producidos por la Revolución mexicana, que, paradójicamente trastocaba el proceso de empoderamiento que venían siguiendo las mujeres en la institución. Después de la fusión de la institución, las maestras debieron compartir nuevamente la autoridad con los catedráticos hombres de la Preparatoria y, hasta cierto punto, quedaron subordinadas. La decisión de unir ambos establecimientos fue un fracaso, por esto la Escuela Normal para Profesoras se volvió a abrir más tarde.²

EVOLUCIÓN DEL MAPA CURRICULAR: SECUNDARIA, NORMAL, TÉCNICA

Desde el inicio de la institución a las primeras décadas del siglo XX, hubo cambios y continuidades en el mapa curricular de la institución. Aquí se hace un análisis enfocado en cuatro grupos de materias; aquellas que se nombraban «propias para su

² En el presente, esta escuela sigue siendo una institución exclusiva para mujeres. Con la alternancia política en México, un diputado de un partido de izquierda quiso hacer mixta la Escuela Normal del Estado y no tuvo éxito.

sexo», las materias o cátedras de pedagogía, las asignaturas científicas y las opciones de conocimientos técnicos para ejercer algún oficio.

Las materias del primer grupo fueron etiquetadas como «propias para su sexo», porque de acuerdo con los estereotipos de la época la escuela preparaba a las alumnas para que realizaran actividades que eran consideradas exclusivas para las mujeres, como bordar, coser, lavar, planchar, cocinar y llevar la economía del hogar. Prácticamente, en cinco décadas de vida de la institución no hubo ciclos escolares que no las incluyera, incluso, algunas de estas materias se impartían en los siguientes grados escolares, es decir, eran cursos que tenían continuación para que las jóvenes una vez egresadas se desempeñaran «correctamente» en la familia y en la sociedad.

TABLA 1: MATERIAS «PROPIAS PARA SU SEXO»

Plan de estudios	Materias impartidas de este rubro
1878	4
1891	3
1894	3
1899	4
1907	5
1917	8
1922	4
1924	3
1927	1

Fuente: Elaboración propia a partir del AHEA.³

En 1917, la carga de materias consideradas femeninas aumentó en comparación a los últimos años del porfiriato. Contrario a la idea de que con la Revolución mexi-

~~~~~  
3 Se consultaron los siguientes documentos para la elaboración de esta tabla y las siguientes tablas: *Ley de Estudios del Liceo de Niñas 1878*; Proyecto de reforma a la *Ley de Instrucción Secundaria que rige en el Liceo de Niñas de esta Capital 1891*; *Ley de Instrucción secundaria para niñas 1894*; *Ley de Estudios Secundarios y Profesionales 1899*; *Ley de Estudios Secundarios y Profesionales del Liceo 1907*; Plan de estudios de 1917; Plan de estudios de 1922; Plan de estudios de 1924 y Plan de estudios de 1927.

cana llegaban ideas nuevas sobre las mujeres, la institución, al parecer, procuró la perpetuación de los roles de género en una sociedad de esferas separadas, aunque no todo era igual, pues había otras materias que les permitió ampliar sus perspectivas de vida, alejadas de los moldes tradicionalistas. Además, las circunstancias de la guerra revolucionaria, con todo lo que ello implicaba, afectó la formación de las nuevas generaciones de estudiantes.

En los hechos, el movimiento revolucionario sí cambió a maestras y estudiantes, puesto que las exigencias del momento lo ameritaban. Un caso particular lo muestra claramente cuando, con las batallas que sucedieron en Zacatecas y después en Celaya, muchos soldados mal heridos fueron llevados a la ciudad de Aguascalientes y, ante la falta de médicos y enfermeras, alumnas y maestras de la Escuela Normal ayudaron a la Cruz Roja. Esto ocasionó que años después se abriera una escuela de enfermería.

En lo que refiere a la evolución de las materias pedagógicas, las cuales permitían a las estudiantes adquirir conocimientos y habilidades para ejercer la docencia, se observa que los primeros ciclos escolares no se incluyeron a pesar de que algunas alumnas obtuvieron el título de profesoras. Formalmente, aparecen hasta el plan de 1891, pero unos años antes las educandas comenzaron a tener una preparación relacionada con la pedagogía, ya que en las listas de calificaciones aparece la materia, por lo menos desde 1883.<sup>4</sup>

TABLA 2: MATERIAS PEDAGÓGICAS

| Plan de estudios | Materias impartidas de este rubro |
|------------------|-----------------------------------|
| 1878             | 0                                 |
| 1891             | 1                                 |
| 1894             | 1                                 |
| 1899             | 1                                 |
| 1907             | 6                                 |
| 1917             | 7                                 |
| 1922             | 8                                 |

~~~~~  
4 Programa de exámenes, *El Republicano*. Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 2 de septiembre de 1883.

1924	0
1927	0

Fuente: Elaboración propia, a partir del AHEA.

Sobre esta composición de materias, caben las siguientes preguntas: ¿por qué los profesores varones de la primera plantilla docente del Liceo de Niñas no se interesaron por incluir materias de pedagogía en el mapa curricular?, ¿acaso no había avances tangibles de los nuevos planteamientos pedagógicos en Aguascalientes, que ya circulaban en otros establecimientos escolares a nivel nacional e internacional? o ¿seguían, acaso, manteniendo la idea de que la opción correcta para las mujeres era una educación que les ayudara a ser «buenas esposas y buenas madres de familia»?

La inclusión de cátedras asociadas a la pedagogía se dio de forma tardía en comparación con otros establecimientos escolares similares al Liceo de Niñas. El aumento de materias de esta disciplina en el año 1907 se debió a dos motivos: primero, a que las profesoras replicaban la importancia de preparar de manera óptima a las alumnas que se iban a incorporar posteriormente como docentes a las escuelas primarias y, segundo, a que las reformas al plan de estudios fueron realizadas por las maestras que habían egresado del Liceo y que conocían lo que era necesario para enseñar. En otras palabras, aunque tardíamente, el propósito fue seguir los modelos educativos implementados nacional e internacionalmente.

Con el tiempo, al interior del Liceo de Niñas en Aguascalientes sí se logró tener conocimiento de las aportaciones que se tuvieron en los dos congresos pedagógicos nacionales (Congreso Pedagógico, 1889–1890, y Congreso de Instrucción Pública, 1890–1891) y de algunas de las nuevas teorías educativas que circulaban en otras partes del mundo. Las maestras y la directora, con todo y sus limitaciones, buscaron romper el modelo de la memorización y sustituirlo por uno más práctico, implementando actividades en una escuela primaria anexa al plantel.

Este plan curricular se mantuvo hasta el año 1922 y en 1924 hubo una reforma que incluyó en el plan de estudio tres perfiles de egreso: la educación secundaria, que no incluyó ninguna materia de pedagogía; la formación técnica que sí las incluía, porque se trataba de la preparación para la docencia; y la formación mercantil, que tampoco tuvo materias relacionadas con la pedagogía, toda vez que las egresadas no trabajarían en educación y sí en oficinas de gobierno, comercio y empresas artesanales y febriles.

Algo similar ocurrió en el mapa curricular de 1927, ya que en los estudios secundarios no se consideraron asignaturas de pedagogía, aunque sí hubo una carrera de la docencia, en el sentido que se formaban maestras de educación primaria y educadoras de párvulos, de acuerdo con las teorías educativas de la época. Esta reforma fue importante, dado que formalmente se reconoció como un establecimiento que seguía los principios y requisitos estipulados por la Secretaría de Educación Pública, la cual se había creado en 1921 con una visión federalista.

En lo que concierne a las materias científicas, éstas se incluyeron desde el primer mapa curricular y fueron aumentando durante el porfiriato, periodo en el que se impulsó la educación positivista, que ponía énfasis en el método científico como el principal medio para llegar a la verdad. Por otro lado, la participación de los profesores del Instituto de Ciencias, algunos de ellos vinculados a la Escuela Normal, fue un factor relevante para que las alumnas tuvieran un diálogo con la formación preparatoria y universitaria, debido a que algunos de ellos tuvieron la oportunidad de estudiar en la Universidad Nacional de México, en la de Guadalajara o en otras instituciones de educación superior de la región. En otras palabras, el estudio de las disciplinas científicas era una obligación para quienes quisieran estar en esta escuela de mujeres.

TABLA 3: MATERIAS CIENTÍFICAS

Plan de estudios	Materias impartidas de este rubro
1878	7
1891	24
1894	14
1899	14
1907	18
1917	13
1922	14
1924	9
1927	9

Fuente: Elaboración propia, a partir del AHEA.

Durante la Revolución mexicana se mantuvieron las cátedras científicas, aunque fue en 1924 y 1927 cuando disminuyeron, para atender mejor la formación de profesoras y educadoras, ofreciendo cursos más vinculados a la práctica escolar.

Finalmente, las materias técnicas fueron aquellas que permitían aprender un oficio. En 1878, se impartió la asignatura de teneduría de libros con la intención de que las alumnas aprendieran acerca de una ocupación que comenzaba a incorporar a las mujeres en el contexto del desarrollo económico que se experimentó en algunas ciudades de México, a partir de entonces, el plantel se interesó por ofrecer opciones de egreso técnico.

ESCUELA PARA MUJERES Y MUNDO DEL TRABAJO

El crecimiento económico que tuvo lugar en México y en países de América Latina en las últimas décadas del siglo XIX fue una pieza fundamental para abrir espacios considerados adecuados para las mujeres. En Europa y Estados Unidos, la mujer trabajadora de las ciudades había alcanzado una notable preeminencia durante el siglo XIX, aunque su existencia era muy anterior al advenimiento del capitalismo industrial. «Ya entonces se ganaba el sustento como hilandera, modista, orfebre, cervecera, pulidora de metales, productora de botones, pasamanera, niñera, lechera o criada en las ciudades y en el campo tanto en Europa como en Estados Unidos». Pero en el siglo XIX hubo una participación de las mujeres sin precedentes, junto con una discusión sobre «la conveniencia, la moralidad incluso la licitud de sus actividades asalariadas» (Scott, 1993, p.405).

En las ciudades de América Latina el trabajo asalariado que desempeñaban las mujeres inició más tarde, pero no desaparecieron otras formas de trabajo marcadamente heterogéneas y muchas veces difícil de identificar, donde las relaciones asalariadas convivían con otros tipos de trabajo atravesados por vínculos de dependencia y no siempre con una remuneración monetaria (Pérez, 2017). En el mundo de la educación, paulatinamente las mujeres asumieron un protagonismo como trabajadoras con responsabilidades dentro de un horario determinado y con relaciones jerárquicas que obligaron a mantener acuerdos y, en el mejor de los casos contratos, que implicaron un salario permanente.

En las escuelas secundarias para mujeres en donde se formaba para la docencia en primaria y párvulos se favoreció que también hubiera planes para preparar a mujeres que quisieran tener un trabajo no necesariamente como maestras. El desarrollo económico lo requería y las mujeres se hicieron indispensables en va-

rias actividades, para lo cual era imprescindible que ellas tuvieran conocimientos y habilidades para realizarlas. En este sentido, escuelas, como la de Aguascalientes, contemplaron estas opciones.

Con esta mentalidad, las profesoras de la escuela en Aguascalientes comenzaron a replicar el argumento de que era necesario expandir el horizonte a sus alumnas, dado que no todas tenían interés ni eran aptas para el magisterio; por lo tanto, el establecimiento ofreció más opciones para que ellas pudieran integrarse a otros campos laborales.

La reforma del plan curricular de 1891 se destacó en comparación al programa anterior, por implementar las cátedras de teneduría de libros, telegrafía y fotografía; sin embargo, el proyecto no fue sostenible por la falta de recursos. En 1894, se impartía únicamente la cátedra de telegrafía y no fue sino hasta 1907 cuando se ofreció una gama más amplia de opciones, al incluir las cátedras de teneduría de libros, curso mercantil, taquigrafía y mecanografía.

Las alumnas que estudiaban para obtener un trabajo y que luego deseaban obtener el título de profesora, adicionalmente debían cursar las materias que llevaban las estudiantes que cursaban para ser docentes. Esto fue diferente a lo que se planteó en los siguientes mapas curriculares, en los cuales dividieron a las estudiantes que iban a la carrera comercial y, por separado, a las que estudiaban para ser docentes, sin posibilidad de cursar materias que permitieran tener los dos perfiles de egreso y, por ende, limitándolas para que tuvieran más oportunidades laborales.

En 1917, el plan de estudios se modificó y se incluyó la materia de enfermería, lo cual tuvo relación con la participación de las profesoras y alumnas en las actividades de la Cruz Roja antes señaladas, en el contexto de la lucha armada y ante la falta de personal. Ante esta situación, ahora las maestras se interesaron en instruir a sus colegas y estudiantes en los primeros auxilios y otras materias, con la intención de subsanar un problema de salud pública latente, considerando que para entonces no había una escuela de enfermería en la ciudad (Padilla, 2014).

En los siguientes planes de estudio de 1922 y 1924 se realizó una división tajante entre la educación comercial y la del magisterio. Si bien buscaron especializar a las alumnas en determinados perfiles, cambió la lógica interior del establecimiento que, desde la época del porfiriato, se habían ofrecido varias oportunidades de trabajo a las mujeres. La situación cambió radicalmente en 1927, dado que las reformas impulsadas por la SEP provocaron que esta escuela únicamente ofreciera a las estudiantes la opción para formarse como profesoras o educadoras. Con esta

decisión, la escuela dejó de tener los propósitos que por muchas décadas había promovido.

Con el nuevo planteamiento se mantuvo la materia de Pequeñas industrias, que ofreció oportunidades para aprender algún oficio de acuerdo con el trabajo empleado en las misiones culturales, aunque no era algo nuevo, dado que los aprendizajes eran similares a los que se impartían en las escuelas de oficios durante el porfiriato. Esto, al parecer, no cambió con la Escuela Normal de Aguascalientes.

No siempre los proyectos educativos tuvieron el mismo impacto, situación que manifiesta que los contextos sí importaban. Una escuela normal urbana, quizás debía instruir a sus alumnas con aprendizajes conforme a los mercados laborales a su alcance. Es decir, posiblemente, era favorable que las maestras aprendieran mecanografía y taquigrafía para que se integraran a las oficinas, en comparación a los ciclos de cultivo, porque hasta ahora no se ha localizado su implementación, más allá de la huerta de cultivo de la institución.

TABLA 4: MATERIAS TÉCNICAS

Plan de estudios	Materias impartidas de este rubro
1878	1
1891	3
1894	1
1899	1
1907	4
1917	1
1922	1
1924	0
1927	1

Fuente: Elaboración propia a partir del AHEA.

En los hechos, la intención de formar a las mujeres para el mundo del trabajo que no fuera para ser docente no correspondía con un mapa curricular ambicioso y explícito para ello. Seguramente, las egresadas de la escuela con deseos y necesidad de un trabajo remunerado se desempeñaron en los sectores públicos y privados con

mayores competencias que las mujeres y hombres que allí trabajaban pero que no tenían una formación en una escuela secundaria.

NORMAS Y REFORMAS CUESTIONADAS

En el siguiente apartado se analizan tres casos que ilustran cómo la normativa de la época traspasaba el interior de la institución tanto en el período del porfiriato como en la Revolución mexicana, incluso, anteponiéndose a las reformas educativas promovidas por los proyectos nacionales, lo que evidencia que a veces las normas, aunque no estén plasmadas por escrito, tienen mayor peso al adaptarse a las estructuras socioculturales.

La Escuela Normal de Profesoras se caracterizó por ser un espacio femenino, y hasta el día de hoy busca «formar mujeres, ciudadanas y profesionales con una clara visión del mundo de hoy y una amplia perspectiva sobre un futuro en constante devenir» (GEA, 2024). A grandes rasgos, este planteamiento es una réplica del modelo del Liceo de Niñas de 1878, en donde se estableció que era un plantel de instrucción femenina. Aunque la analogía puede estar fuera de contexto y parecer exagerado, es pertinente analizarlo, dado que, al integrarse a la plantilla docente cada vez más maestras y ya no sólo maestros, se reafirmaba la idea de que era una institución educativa para mujeres, controlada por ellas, lo cual era difícil cambiar. Ganaba la costumbre y la resistencia de la sociedad por mantener aisladas a sus hijas de lo que ellos consideraban vicios morales provocados particularmente por los hombres.

Por lo menos, hubo dos intentos por cambiar la modalidad de la institución. La primera aconteció en la década de 1910 con las reformas carrancistas y con la promulgación de la Constitución mexicana, en donde se buscó impulsar la educación mixta con la idea de frenar el proceso de feminización del magisterio. En palabras de Yolanda Padilla, cuando llegó el Inspector General de Instrucción Pública José Montes de Oca a Aguascalientes, éste consideró que «la gestión educativa de la mujer [era] notablemente inferior a la del hombre y altamente inconveniente en las escuelas de niños» (Padilla, 2017, p. 55), por lo que era necesario formar profesores varones. Al final, a diferencia de otros estados, como San Luis Potosí y Jalisco, en Aguascalientes esta iniciativa no prosperó y las autoridades federales no lograron establecer la Escuela Normal Mixta, debido a la resistencia y oposición de los padres de familia y las maestras del plantel.

En 1929, el gobernador Manuel Carpio ordenó la fusión de la Normal y la Preparatoria, pero también fue un fracaso. Grupos importantes de la sociedad

aguascalentense volvieron a rechazar la coeducación, los mismos estudiantes de ambas escuelas no deseaban compartir sus espacios con jóvenes del sexo opuesto. La iniciativa provocó que muchas mujeres no se inscribieran en el nuevo plantel mixto, imposibilitando continuar con la formación de mujeres en una escuela secundaria, tal como se venía haciendo desde su origen en 1878.

Al final, las profesoras de la escuela enviaron una propuesta para separar en dos planteles la Escuela Preparatoria Normal y de Comercio en 1933. La propuesta fue aceptada y el impacto se vio en la matrícula: en 1930 eran sólo 45 estudiantes y para 1934, después de la separación e instauración de los establecimientos, en la Normal se registraron 131 señoritas. En otras palabras, muchas jóvenes egresadas de primaria tenían interés en continuar con su formación, pero no con la reforma educativa que los gobiernos posrevolucionarios proponían e imponían.

En este ejemplo se puede observar una continuidad del modelo unisexual de la institución e indica que, en este punto, no hubo ruptura radical entre el modelo educativo del plantel durante el porfiriato, la Revolución y la posrevolución. Esta resistencia, en gran medida, fue propiciada por grupos conservadores, los mismos que luego se resistieron a la impartición de la educación sexual en Aguascalientes y en otros lugares, durante el siglo XX:

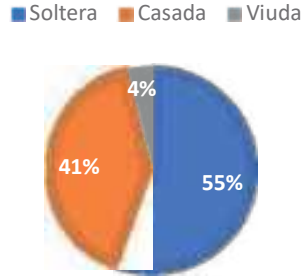
Los resultados de esta experiencia educativa fueron diferentes en las regiones y estados del país. Hubo lugares donde la oposición impidió que el proyecto gubernamental cumpliera con sus objetivos. Puebla, Jalisco, Querétaro y Aguascalientes, por ejemplo, fueron estados donde hubo resistencia de los grupos católicos, lo que provocó que los maestros católicos renunciaran a sus puestos y padres de familia católicos no enviaran a sus hijos a la escuela (Camacho, 2019, p. 61).

Otra norma implícita que se implementó en la institución y que analizan Salvador Camacho y Yolanda Padilla se relaciona con el estado civil de las profesoras. Ambos autores concuerdan que «las maestras debían obedecer en todo al gobierno y no tener hijos». Esto fue una realidad, puesto que muchas profesoras que trabajaron como docentes durante el porfiriato y la Revolución mexicana se quedaron solteras, a pesar de que en sus reglamentos y planes de estudio no se les obligara. Fue una regla implícita en la carrera magisterial, pues el modelo de la «Señorita Profesora» era la de una persona entregada completamente a su labor docente, además de ser «portadora asceta de virtudes morales» (Camacho y Padilla, 2017, p.264), por ende,

renunciaba a su maternidad biológica por una cultural, en donde se encargaría de los hijos del Estado.

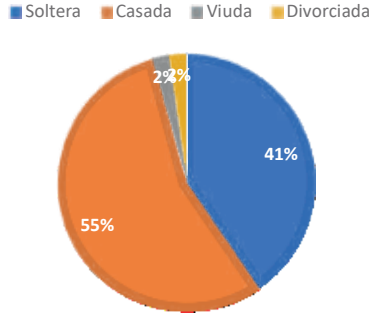
Esta norma sobre las maestras y su fragilidad laboral sí cambió años más tarde, cuando dentro y fuera del país se avanzó en la defensa y aplicación de los derechos civiles y políticos de las mujeres. En la década de los años treinta, en esta institución aparecieron en la nómina profesoras casadas y un caso ilustrativo de una maestra divorciada, que es parte de los cambios de normas y, específicamente, resultado de la *Ley de Divorcio* de 1917. No obstante, un número considerable de maestras seguía portando el título de señorita profesora, cargando consigo un deber moral, aprendido e interiorizado en los aprendizajes de sus profesoras, quienes se convirtieron en un modelo a seguir.

FIGURA 3. ESTADO CIVIL DE LAS MAESTRAS QUE NACIERON ANTES DE 1900



Fuente: Elaboración propia, AHEA, Fondo Educación.

FIGURA 4. ESTADO CIVIL DE LAS MAESTRAS QUE NACIERON DESPUÉS DE 1900



Fuente: Elaboración propia, AHEA, Fondo Educación.

El tercer aspecto que aquí se analiza trata de los aprendizajes académicos que recibían las alumnas. Por un lado, la institución tuvo un proyecto curricular que ofreció una educación sexuada, la cual determinaba qué roles y espacios debían ocupar las mujeres en la sociedad. Cuando se tuvo la oportunidad de vincular la formación recibida con el mundo del trabajo, las autoridades institucionales pensaron en instruir las para que fueran maestras, taquígrafas, mecanógrafas y tenedoras de libros, respondiendo a una división de trabajo entre los sexos. A pesar de esta tendencia, fue muy importante que el Liceo de Niñas (y después la Escuela Normal) impulsara una educación práctica para que las mujeres una vez egresadas de la institución pudieran incursionar en la esfera pública, particularmente en espacios educativos y laborales. Por otro lado, hubo una ruptura significativa después de que las autoridades educativas decidieron que los planes de estudio de esta escuela se adaptaran a lo que la SEP indicara. Con esta reforma el perfil de egreso fue ya únicamente magisterial, formando profesoras de primaria y educadoras. Tal vez con los nuevos planes y programas de estudio, se formó mejores docentes; sin embargo, se dejó de ofrecer oportunidades educativas a quienes querían tener una formación para el trabajo o para continuar sus estudios en el nivel superior. Esta medida, en cierto sentido, representó un retroceso a la idea de abrir un horizonte femenino y dar oportunidades laborales a las mujeres jóvenes de la entidad.

NOTA FINAL

A manera de corolario, se puede mencionar que la Escuela Normal tuvo una vida de continuidades y rupturas al modelo educativo implementado en el Liceo de Niñas durante el porfiriato. Dicho de otra manera, la complejidad del fenómeno histórico de la Revolución mexicana, no se puede entender como un cambio tajante y radical al modelo que le precedió. El proyecto educativo de la Revolución tuvo cimientos importantes en los avances educativos porfirianos y con las primeras generaciones de profesoras en el estado.

Esta escuela, de algún modo, era el reflejo de lo que pasaba en otras instituciones secundarias para mujeres dentro y fuera del país. El desarrollo económico de finales del siglo XIX e inicios del XX en la región demandó la participación de las mujeres en el mundo laboral, para lo cual era importante impulsar la educación secundaria para ellas. En este proceso, en muchos casos, las mujeres dieron rumbo a planes y programas de estudio y, de manera directa e indirecta, tomaron decisiones en cuanto al perfil de egreso de las estudiantes. Hubo años en que la escuela formó

a jóvenes para el magisterio, pero también hubo periodos en los que la escuela fue útil e importante para formar mujeres que se desempeñaran en otros trabajos. Y este fenómeno fue clave en la historia social, porque ellas se conformaron como protagonistas de cambios y también de permanencias en las dinámicas y procesos institucionales.

REFERENCIAS

- Alvarado, L. (2001), *La educación Superior Femenina en el México del siglo XIX. Demanda Social y Reto Gubernamental*. (Tesis de doctorado), México, UNAM.
- Bazant, M. (2014), *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México.
- Báez, M. (2002), «El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia», en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 4, pp.157-180.
- Camacho, S. (2019), *La temible sexualidad. Reformas educativas en México y libros de texto en debate*, México, UAA.
- De Castro, S. y Martínez, S. (2007), «A emergência de escolas normais no Rio de Janeiro do século XIX Escola Normal do Município da Corte e Escola Normal de Campo», en *Revista Brasileira de História de Educação*, núm. 7 (3), pp. 53-77.
- Escalante, M. (2014). «Revolución mexicana y formación de profesoras en San Luis Potosí», en *Caleidoscopio*, núm. 17(31), pp. 37-54.
- Farber, A. (2017). «La educación en América Latina», en Jaramillo, A. (coord.), *Atlas histórico de América Latina y el Caribe*, Argentina, Ediciones UNLA, pp. 118-143.
- Galván, L. (2012), «Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921)», en *Historia de la Educación*, núm. 16(38), pp. 43-62.
- García, A. (2014), *Un nuevo espacio educativo para las veracruzanas. La Escuela Superior de Niñas de Xalapa, 1881-1910* (Tesis de doctorado), México, UNAM.
- García, M. y Figueroa, Y. (2009), «La escolarización de lo femenino en Guadalajara en la segunda mitad del siglo XIX». Ponencia, X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- García, R. (1980), *Apuntes para la historia de la educación en Tamaulipas*, México, Editorial JUS.
- Guzmán, F., Rivera, L. y Padilla, C. (2019), «De ‘madres de familia’ a una educación no sexista. Liceo N° 1. Javiera Carrera y la educación femenina ayer y hoy», en *Cuadernos chilenos de historia de la educación*, núm. 12, pp. 96-112.
- Herrera, M. y Torres, R. (2019), «La Escuela Normal del Estado de Puebla: proyectos y realizaciones, 1879-1900», en Hernández, A. y Hernández, T. (coords.) *Repensar la educación en México. Textos a deliberación*, México, Ediciones Monosílabo, pp. 43-72.

Jiménez, Z. (2015), *La Escuela Normal de Profesoras de Oaxaca 1890-1916* (Tesis de Maestría), Mérida, CIESAS.

López, O. (2004), «Con Dios y sin toga. La educación de mujeres en las academias liberales porfirianas», en *Revista Géneros*, núm. 12(32), pp. 56-63.

López, O. (2016), *Educación, lectura y construcción de género en la Academia de Niñas de Morelia 1886-1915*, México, UNAM.

Menéndez, R. (2012), «Los proyectos educativos del siglo XIX: México y la construcción de la Nación», en *Revista Estudios*, núm. X (101), pp. 191-202.

Ossenbach, G. (1993), «Estado y educación en América Latina a partir de la independencia (siglos XIX y XX)», en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 1(1993), pp. 1-15.

Padilla, Y. (2014), «Prácticas femeninas católicas de cuidado del otro. El caso de Concepción Aguayo, enfermera improvisada durante la Revolución Mexicana e impulsora de la profesionalización de la enfermería en Aguascalientes», en *Caleidoscopio*, núm. 17(31), pp. 73-92.

Padilla, Y. (2017), «Revolución Mexicana, reforma educativa y resistencia. La maestra Vicenta Trujillo ante los reformadores carrancista en Aguascalientes, México. 1918-1919», en González, T. (ed.), *Identidades docentes. La renovación del oficio de enseñar*, España, Tirant-Humanidades, pp. 45-67.

Padilla, Y. y Camacho, S. (2017), «Vicenta Trujillo, los carrancistas y los estereotipos de la época o cuando las maestras debían obedecer en todo al gobierno y no tener hijos», en Reyes, A. (coord.), *Aguascalientes. La influencia de los años constitucionalistas*, México, UAA, pp. 263-283.

Pérez, I. (2017), *Introducción. Dossier Trabajo, género y política en América Latina, siglos XIX y XX*, historiapolitica.com, Argentina.

Pérez-Navarro, C. y Rodríguez, L. (2021). «Las escuelas normales en Chile y Argentina (1821-1974). Un estudio comparado». *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 9(18), pp. 1-21.

Ramos, N. (2020), «Profesiones de cuello blanco para las mujeres: apuntes de sus orígenes en Nuevo León», en *Revista de investigación educativa de la Rediech*, núm. 741, pp. 1-17.

Ricardo, Y. (2011), «Educadoras antillanas de todos los tiempos», en Vera, M. et al. (eds.). *Educadores en América Latina y el Caribe. De la Colonia a los siglos XIX y XX*, Colombia, Búhos, pp. 285-311.

Rodríguez, I. (2006), «Educación de las mujeres en el siglo XIX o la construcción de la identidad doméstica», en *Encuentro*, núm. 73, pp. 97-108.

Sarmiento, F. (1849). *De la Educación popular*. Santiago: Imprenta de Julio Belin y Compañía.

Scott, J. (1993), «La mujer trabajadora en el siglo XIX», en Duby, G. et al., (dirs.), *Historia de las mujeres en occidente*, España, Taurus, pp. 405-436.

Tello, P. (2019), *Mujeres intelectuales e instrucción pública femenina en Lima, 1900-1910* (Tesis de Licenciatura), Perú, Universidad Nacional Federico Villarreal.

Terán, R. (2020), «La emancipada: las primeras letras y las mujeres en el Ecuador decimonónico», en *Historia de la educación*, núm. 29, pp.35-55.

Valles, B. y Corral, B. (2014), *La presencia femenina en el Instituto Juárez 1872-1957*, México, UJED.

ARCHIVOS

AHEA, Fondo Hemeroteca: El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado, Reglamento del Liceo de Niñas, 1878.

AHEA, Fondo Hemeroteca: El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado, Programa de exámenes, 1883.

AHEA, Fondo Hemeroteca: El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado, Proyecto de reforma a la Ley de Instrucción Secundaria que rige en el Liceo de Niñas de esta Capital, 1891.

AHEA, Fondo Hemeroteca: El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado, Ley de Instrucción secundaria para niñas, que regirá en el Estado, 1894.

AHEA, Fondo Hemeroteca: El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado, Ley de Estudios Secundarios y Profesionales para Señoritas, 1899.

AHEA, Fondo Hemeroteca: El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado, Discurso de Rosa Valadez la noche del 29 de diciembre de 1904, con motivo de la conmemoración del 26° aniversario de la Fundación del Plantel, 1905.

AHEA, Fondo Hemeroteca: El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado, Reglamento de la Ley de Estudios Secundarios y Profesionales para Señoritas, 1907.

AHEA, Fondo Educación, Plan de estudios de 1917, Caja 61, Exp. 25.

AHEA, Fondo Hemeroteca: El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado, Plan de estudios, 1922.

AHEA, Fondo Hemeroteca: El Republicano. Periódico Oficial del Gobierno del Estado, Plan de estudios, 1924.

AHEA, Fondo Hemeroteca: Periódico Labor libertaria, Plan de estudios, 1927.

GEA, (2024). Escuela Normal de Aguascalientes, Objetivos. Obtenido de: <https://www.aguascalientes.gob.mx/ena/>

ICA, Fondos Incorporados Alejandro Topete del Valle, Proyecto de Liceo de Niñas, escrito por los señores José Bolado y Alfredo Lewis, 1878.

EL ARCHIVO DEL INSTITUTO DE CIENCIAS
EN AGUASCALIENTES (1867-1973)
HISTORIA Y DOCUMENTOS PARA CONFORMAR UN CATÁLOGO

MARCELA LÓPEZ ARELLANO

Universidad Autónoma de Aguascalientes

INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva de la historia narrativa y de acuerdo con Swiderski y Araujo, «el principal anclaje con lo real es el documento» (Swiderski y Araujo, 2020, p.11). Aunque puede considerarse que el origen de los archivos data del inicio de la misma escritura, fue a través de la historia que se conformaron los criterios para preservar y conservar los documentos en cada sociedad y cultura. En el siglo XIX los archivos del mundo occidental tomaron su carácter de públicos, mucho por el positivismo historiográfico y por la necesidad de contar con fuentes oficiales para escribir la historia. Los documentos, entonces, legitimaron las nuevas naciones y sus instituciones políticas.

El archivo se constituyó en un lugar físico para el resguardo de documentos y en un espacio metafórico para custodiar el poder político y la palabra escrita. El término *Archivo* proviene del latín *archivum*, que se refiere al «edificio público», al «registro», y a la «residencia del magistrado». *Archivum* también deriva del griego ἀρχεῖον *archeíon*, que significa «lugar que ocupa el *archon*, magistrado superior», espacio para «mandar o gobernar». Ambos proceden a su vez del término *arche*, que tiene significados múltiples como «origen», «poder» y «principio» (Dorantes, Aceves y López, 2024, p. 5). Estos tres significados son fundamentales para comprender cómo se conforman los archivos, y cómo éstos se relacionan con la historia, la memoria y la vida cotidiana.

A partir de lo anterior se advierte la importancia del resguardo de los documentos de las instituciones, entre estas las de educación. El historiador alemán Leopold Von Ranke fue uno de los representantes más acuciosos de esta historia

científica, su argumento fue que los acervos de los estados contenían las fuentes primarias para escribir la historia «real», y propuso un método para seleccionar, reunir y organizar los documentos que fueran auténticos. Con ello propuso también el análisis, la interpretación y la explicación que seguiría el proceso histórico con el fin de escribir la historia desde la verdad (Hunt, 2018, pp. 43-44). Lo anterior es relevante en el caso del Instituto de Ciencias de Aguascalientes en México, una institución educativa que nació al cobijo del gobierno del estado en el siglo XIX, y fue transformado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) en 1973. Resulta interesante revisar, especialmente desde la perspectiva de que fue una institución pública desde 1867 hasta 1942 cuando logró su autonomía y continuó sus labores de manera autónoma hasta 1973, cómo se dio la conformación de su acervo documental al interior de sus puertas.

El presente capítulo tiene como objetivo seguir la historia de esos papeles y documentos que transcurrieron desde los albores del Instituto hasta su transformación en universidad, cuando se cerró el círculo de la gestión documental bajo la figura de «Instituto de Ciencias.» Se trata de reconocer la «ruta de los papeles», como propone la antropóloga Anna Laura Stoler (2010), a través de una etnografía que ha permitido, hasta ahora, examinar algunos aspectos sobre cómo se realizó dicha gestión de los documentos, en dónde quedaron guardados, cuáles fueron importantes para conservar y quiénes pudieron decidir conservarlos.

En segundo lugar, se busca escudriñar la historia del archivo ya no sólo como la fuente para el conocimiento, sino siguiendo su proceso de desarrollo histórico a la par de los cambios que surgieron en el funcionamiento del Instituto dependiendo del contexto social, económico, cultural y político que le rodeó, conceptualizando el archivo como objeto mismo de su historia. Y, en tercer lugar, se proponen ocho aspectos clave de acuerdo con los documentos que conforman el Fondo del Instituto de Ciencias, desde los cuales será posible estructurar su catálogo. Es decir, armar un índice para estructurar un instrumento de consulta para investigadores e investigadoras cuyos temas de trabajo refieran al mismo, y que permita ampliar el panorama del conocimiento sobre el Instituto y la historia educativa local, estatal y nacional.

ANTECEDENTES DE UN ARCHIVO HISTÓRICO INSTITUCIONAL

La historia de las universidades inició en el siglo X de nuestra era, la más antigua fue fundada en 1088 en la ciudad italiana de Bolonia. Asunción Luch Adelantado

señala que «estas instituciones [lucharon] en todo momento, por la adquisición de una autonomía, aún a costa de enfrentarse con los poderes eclesiásticos y laicos que [intentaron] controlarlas» (Lluch, 2003, p. 13). En la historia de las universidades puede reconocerse también la historia de la cultura, tanto porque son espacios de transmisión de saberes y conocimientos, como por su relación con la vida cotidiana que les rodea. Por tanto, la posibilidad de consultar los fondos archivísticos históricos de las universidades abre a la posibilidad de rescatar y/o ampliar el conocimiento de la historia de la educación, de los contenidos educativos de distintos contextos y de las transformaciones sociales a partir de las corrientes intelectuales de cada época, entre muchos más. Igualmente, a través de sus documentos históricos pueden conocerse las circunstancias políticas que las rodearon, por ello «reconstruir la historia de una universidad [implica] no aislar a dicha institución concreta del medio cultural general, en que se debaten ideas dominantes o subversivas, o prácticas de conocimiento diversas, pero históricamente conectadas» (Lluch, 2003, p. 15).

El Instituto de Ciencias de Aguascalientes tiene sus orígenes en la segunda mitad del siglo XIX con la fundación de la Escuela de Agricultura en 1867, una época de México en que las leyes enfocaron la ciencia, la modernidad y el progreso, y pusieron de lado la religión en la educación. Este instituto desde su inicio fue establecido en el edificio del antiguo convento de San Diego en el centro de la ciudad de Aguascalientes, espacio que había sido exclaustrado a mediados del siglo XIX al amparo de las Leyes de Reforma (Medina, 2013, p. 21). En dicho recinto transcurrió toda su vida institucional hasta su transformación en la UAA en 1973, quedando así el edificio como el Patrimonio Cultural más importante de dicha institución, en donde actualmente se tienen oficinas de Rectoría, se celebran mes a mes las reuniones del Honorable Consejo Universitario y alberga varias salas del Museo Nacional de la Muerte de la UAA.

Desde su fundación en el siglo XIX, el Instituto tuvo profesores tanto del estado como oriundos de otros lugares, la mayoría habían tenido la oportunidad de estudiar en las Escuelas Nacionales de Profesiones y posteriormente en las universidades, y con sus títulos de ingenieros, médicos o licenciados llenaron los pasillos del antiguo convento de los dieguinos con sus conocimientos y voluntad por enseñar a los jóvenes estudiantes, que al igual que ellos saldrían a estudiar en otros lugares y regresarían a compartir lo aprendido en el Instituto.

IMAGEN 1. INSTITUTO DE CIENCIAS AGUASCALIENTES, CA. 1890.



Fuente: AHUAA. BJFC. Fondo Rafael Durón Badillo (en adelante FRDB).

A lo largo de ciento seis años el Instituto realizó su labor educativa, en un inicio fue sólo para varones y luego, ya desde las primeras décadas del siglo XX vio integrarse también a alumnas que buscaron formarse en sus aulas, tanto en la secundaria como en la preparatoria. Este establecimiento fue testigo de infinidad de acontecimientos históricos, culturales, educativos y políticos, y con el paso de las décadas fue testigo de la fundación de otras instituciones en el estado como el Liceo de Niñas en 1878 que en 1914 se convirtió en la Escuela Normal de Estado, y, a principios de la década de 1960, el Instituto Tecnológico Regional de Aguascalientes (hoy ITA).

Además, en 1967 el Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología celebró sus «primeros cien años» como lo señalaron los académicos organizadores de los festejos (López Arellano, 2022), y pasarían otros seis años para que finalmente en 1973, el Instituto fuera transformado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Sin embargo, a pesar de haber sido un espacio educativo tan significativo para la historia y desarrollo del estado y la región, y que además dio origen a la primera universidad en la entidad, su trayectoria e importancia ha sido contada en referencia a algunos momentos y personajes de su historia, los cuales aportan para comprender

su evolución y significado, pero poder rescatar el amplio panorama de su historia y la influencia que tuvo en el crecimiento y progreso del estado, ahora desde su fondo documental, permitirá conocer con mayor profundidad la evolución intelectual y profesional de Aguascalientes.

Por ello es tan importante contar con un catálogo de los documentos que conforman dicha historia. El *Archivo General de la Nación* de México señala que los archivos pretenden «conservar y difundir el patrimonio documental de la nación que da cuenta del desarrollo histórico de nuestro país y aportan evidencias de los sucesos más trascendentales que han marcado nuestro andar como sociedad» (AGN), y de acuerdo con Lluch, un archivo universitario se define como:

El conjunto de documentos de cualquier fecha, formato o soporte material, producidos o reunidos en el desarrollo de las funciones y actividades de los diferentes miembros y órganos universitarios, organizados y conservados para la información y gestión administrativa, para la investigación y la cultura. Se entiende igualmente por archivo universitario, el servicio especializado en la gestión, conservación y difusión de los documentos con finalidades administrativas docentes, investigadoras y culturales de la universidad (Lluch, 2003, p. 16).

Por ello el rescate, organización y descripción de los documentos de una institución educativa es interesante, permite estudiar el entorno histórico, cultural y político de las universidades, recuperar las historias de vida de profesores, de estudiantes, de administrativos y de grupos colegiados al interno de las mismas, observar las relaciones entre ellos, las redes de poder, los conflictos al interno y al externo, y los grupos sociales que conformaron la comunidad en determinado momento histórico. Los archivos de las instituciones educativas muestran distintas dimensiones de la historia, como las relaciones políticas de sus autoridades con el gobierno y los intercambios con otras instituciones del estado o de otros lugares, la comunicación con las familias del estudiantado, la conformación de la legislación y reglamentos internos, las colaboraciones culturales con su entorno, la vinculación con el desarrollo económico del estado y mucho más.

ALGUNOS HITOS HISTÓRICOS EN EL DESARROLLO DEL INSTITUTO DE CIENCIAS

El Instituto de Ciencias de Aguascalientes nació con el título de «Escuela de Agricultura» en 1867 por decisión del entonces gobernador J. Jesús Gómez Portugal,

un militar liberal que acogió la propuesta del Gobierno de la República de crear instituciones para educar a los jóvenes varones del país, e inició con estudios de secundaria, preparatoria y varias carreras profesionales. Dicha escuela cambió de nombre muy pronto, en 1971 la nombraron Instituto Científico y Literario, más adelante fue el Instituto de Ciencias del Estado, y en la década de 1880 las autoridades decidieron que sólo se impartiría educación secundaria y preparatoria, por lo cual sus egresados interesados en educación profesional debieron irse a otras ciudades, principalmente a la capital mexicana y a la ciudad de Guadalajara, en Jalisco. Ya comenzando el siglo XX, llevó el nombre de Escuela Preparatoria del Estado y Escuela Preparatoria y de Comercio. Posteriormente, luego de 1942 cuando logró su autonomía del gobierno estatal, primero fue el Instituto Autónomo de Ciencias y luego el Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología (IACT), nombre con el que llegó al año de 1973 cuando fue transformado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (López Arellano, 2022, pp. 33-34).

IMAGEN 2. INSTITUTO DE CIENCIAS AGUASCALIENTES, CA. 1915



Fuente: AHUAA. BJFC. FRDB.

Bajo sus diferentes nombres el Instituto fue testigo de infinidad de acontecimientos históricos, culturales, educativos y políticos en Aguascalientes y en el país. Ya fueran las tensiones entre conservadores y liberales de finales del siglo XIX; los cambios de gobierno con su consecuente impacto en las políticas educativas y en la administración del Instituto; la Revolución mexicana (1910-1920) cuando Alejandro Topete contó que el establecimiento dejó de funcionar en 1913 por algunas semanas debido a motivos políticos (De León, 2007, pp. 222-223); la Guerra Cristera (1926-1929) cuando profesores y profesoras católicas dejaron las aulas de las escuelas de gobierno por defender sus creencias; la aparición, desde 1899, de profesoras en el Instituto, primero como sinodales de exámenes y posteriormente como docentes ya contratadas (López y Olvera, 2022); la unión del Instituto con la Escuela Normal del Estado en 1929, con las resistencias de profesoras como Vicenta Trujillo y la creación de su propia academia para señoritas; y el regreso en 1933 a ser sólo el Instituto ya separado de la Escuela Normal.

Asimismo, el Instituto experimentó los cambios sociales, educativos y culturales de las siguientes décadas, como el establecimiento de la educación socialista de la década de 1930, a la cual las familias conservadoras y católicas del estado consideraron «comunista» (López Aparicio, 2018). El establecimiento también registró el crecimiento de la población estudiantil de los años cincuenta y sesenta paralelo al aumento de universidades en el país, lo cual intensificó su relación con la Dirección de Profesiones en la Secretaría de Educación Pública y, por otro lado, debió sentir las inquietudes y tensiones que provocaron los movimientos estudiantiles generados en la capital mexicana en los años sesenta o «Movimiento del 68,» lo cual ya ha sido examinado por Salvador Camacho respecto al Instituto de Ciencias en Aguascalientes (Camacho, 2019). Y, precisamente desde la década de 1960, en el IACT nacieron varias carreras, algunas técnicas como Enfermería en 1960, y profesionales como Contador Público y Administración de Empresas a finales de la década y la Escuela de Medicina en 1972. Situación que debió complejizar los trámites administrativos al interior del Instituto al ofrecer carreras profesionales sin ser universidad, continuar con los estudios de Secundaria y Preparatoria, al tiempo que debieron mantener una relación de correspondencia casi cotidiana con la Dirección Nacional de Profesiones en la Ciudad de México.

EL FONDO DEL IACT SIGLOS XIX Y XX

Los procesos de los archivos comienzan desde la misma generación de los documentos y de las decisiones de quienes los producen respecto a lo que se conserva y lo que se deshecha. Es el llamado «principio de procedencia» que en este caso el fondo se constituye con los documentos que fueron generados en una institución educativa a lo largo de más de diez décadas, aunque no se tienen todos los documentos desde inicio. De acuerdo con Lluch:

Un documento universitario es toda expresión textual, en lenguaje oral escrito, natural o codificado, así como toda imagen gráfica o impresión sonora, recogida en un soporte material de cualquier tipo que constituya un testimonio de las actividades y de las funciones de la universidad. Se exceptúan de esta definición aquellos documentos producidos por miembros de la comunidad universitaria en el ejercicio de sus actividades privadas o profesionales» (Lluch, 2003, p. 16).

Las instituciones educativas en general producen documentos similares, como aquellos que se relacionan con la administración como nombramientos, expedientes de trabajadores, presupuestos, oficios de funciones, correspondencia al interior de la escuela y comunicación oficial con instancias externas, las minutas de reuniones académicas o de Consejo, entre otros. Así como los referentes a la gestión educativa, como pueden ser los programas curriculares, los expedientes de estudiantes, de profesores, los eventos culturales, de premiación y cierre de cursos, por mencionar algunos.

En muchas universidades e instituciones educativas del siglo XIX en España, quienes fueron encargados de «custodiar» la documentación antigua e histórica fueron los archiveros-bibliotecarios, y la documentación administrativa fue encargada a los funcionarios responsables de cada área (Lluch, 2003, p. 17). En el caso del Instituto de Ciencias de Aguascalientes, hasta ahora no han sido localizados documentos que señalen si la actividad de archivar y/o de resguardar los documentos fue encargada a una u otra persona. Pero es posible pensar que a lo largo de los años fueron las secretarías del Instituto quienes tomaron la responsabilidad de dicha tarea. Por un lado, por ser ellas quienes generaban los oficios y demás documentación en sus espacios de trabajo, y por el otro, porque su formación en las academias comerciales, por ejemplo en la década de 1950, incluía las materias de: »Documentación y prácticas», »Nociones de Correspondencia», »Nociones de Co-

rrespondencia Mercantil y Documentación» y »Documentación y Prácticas Oficiales de Archivonomía.» (González, 2016, p. 99). Con esta formación es de suponer que fueron las secretarías y los secretarios –si acaso los hubo–, quienes tenían el conocimiento de las formas de archivar de su tiempo, y seguramente los directivos les encargaron el resguardo, organización y cuidado de la documentación como evidencia de su trabajo.

También debe considerarse que, desde su inicio en 1867 hasta 1973, la comunicación oficial producida y recibida por el Instituto de Ciencias fue esencialmente manuscrita, impresa y mecanoscrita, y se tienen pocas imágenes fotográficas. Es decir, el Fondo del Instituto de Ciencias se conserva esencialmente en papel, su tiempo de existencia fue anterior a los documentos electrónicos que comenzaron en las décadas de 1980 y 1990, con el uso de las computadoras, como son ahora los correos electrónicos o los documentos enviados en formato digital.

Enfocando el archivo del Instituto de Ciencias de Aguascalientes desde la perspectiva de la educación, hay que considerar que por ciento seis años recibió alumnos y alumnas del estado y de la región con sus respectivos documentos e información personales; contrató profesores y profesoras de los cuales debió recibir sus currículum vitae, sus datos personales, sus diplomas de formación profesional y sus fotografías; desarrolló currículos educativos para cada grado y cada materia, los cuales debieron modificarse cada vez que las circunstancias externas e internas del plantel lo requirieron; instituyó sus cuerpos colegiados como los grupos de Consejo y de Representantes; designó autoridades internas como fueron sus rectores o directores (según la época y su reglamento), así como a los tutores y preceptores. Igualmente, designó a los profesores y profesoras para los grupos de secundaria o para los de la preparatoria según su formación y conocimientos, y gestionó la autonomía con las autoridades políticas del estado que fue lograda en 1942, entre muchas más actividades administrativas necesarias para su correcto funcionamiento.

Para todos estos procesos las autoridades debieron circular la información pertinente en papel, inicialmente documentos manuscritos con tintas de distintos colores y caligrafías diversas, seguramente con sus plumas de ganso –como eran los usos de la época– y, a partir del inicio del siglo XX, se advierte que la mayoría de los documentos oficiales del Instituto fueron escritos a máquina, un artefacto que marcó la modernidad de las sociedades y a la que Aguascalientes no fue ajena. De acuerdo con Martyn Lyons, en 1873 el escritor estadounidense Mark Twain compró por curiosidad una máquina Remington no. 1, al igual que muchos otros pro-

fesionistas, empresarios y educadores que vieron en el nuevo invento una forma de agilizar su trabajo (Lyons, 2023, p. 67). De hecho, en los anuncios en periódicos de muchos países para que adquirieran máquinas de escribir, se ponía: «El estudiante universitario, el autor, el dramaturgo, el abogado, el periodista, todos deben tener su propia máquina de escribir» (Lyons, 2023, p. 72).

Vale preguntarse si la inclusión de máquinas de escribir en el Instituto de Ciencias en Aguascalientes suscitó que se crearan más documentos, tanto para entregar a padres y a estudiantes, como para la gestión interna del mismo. Como sea, entre la comunidad estudiantil –estudiantes, docentes y administrativos–, la producción de documentos fue continua, al tiempo que se mantuvo la correspondencia, fuera manuscrita o a máquina, con autoridades educativas locales, estatales y nacionales, así como con autoridades políticas según fuera necesario. Igualmente, los profesores y profesoras del Instituto establecieron modos de comunicación escrita con los padres de familia, por correspondencia o con el llenado de formatos con la información de los y las estudiantes, la solicitud de certificados médicos, notas con instrucciones, circulares con indicaciones para excursiones, eventos especiales, fotografías grupales o solicitudes de apoyo, y más.

Merece también señalar las publicaciones estudiantiles surgidas desde la imprenta con la cual contaba el Instituto desde su fundación, de la que da cuenta el escritor aguascalentense Eduardo J. Correa (1874-1964) en su autobiografía en el siglo XIX (Correa, 2016, pp. 105-106), y luego, a mediados del siglo XX (y tal vez impresas en las imprentas de la ciudad), las publicaciones de los estudiantes del Instituto, como las del *Círculo de Estudiantes Aguascalentenses* (el CP Humberto Martínez de León donó ejemplares al AHUAA); o la revista *Voces Estudiantiles. Órgano Estudiantil de Difusión Cultural y Literaria I.C.A.*, publicada en la década de 1960, en donde participaron docentes y estudiantes con textos (algunos números se resguardan en el Archivo del Instituto Cultural de Aguascalientes).

Siguiendo en la indagación sobre la ruta de los documentos del Instituto de Ciencias, debe considerarse que paralelamente al funcionamiento docente, las autoridades debieron gestionar los presupuestos para adquirir equipos con el fin de conformar y mantener espacios de apoyo pedagógico, como los laboratorios de física y química según los refirieron en sus autobiografías los alumnos del siglo XIX los del siglo XX, materias científicas esenciales para la formación que se deseaba ofrecer (Correa, 2016; de Alba, 1981; Pani, 1951; Guerra, 2022, p. 834). Junto con lo anterior, los profesores debieron conseguir los instrumentos musicales para las

clases de música y los materiales para los cursos de dibujo que también relataron sus ex alumnos.

De la misma forma, las autoridades consiguieron lo necesario para la Banda de Guerra del Instituto fundada en la década de 1940 (Díaz Cervantes, 2022, p. 817), y gestionaron recursos para la compra de libros para la biblioteca, sobre la que han escrito Ramírez y González, parte de la cual ahora conforma el Fondo Antiguo de la UAA (Ramírez y González, 2023). Actualmente, libros provenientes de la que fuera la Biblioteca del Instituto, forman parte del catálogo del Departamento de Información Bibliográfica de la UAA, como ejemplo existen varias reediciones de libros del Dr. Jesús Díaz de León (profesor del Instituto de Ciencias a finales del siglo XIX), de las décadas de 1930 y 1940.

Cada uno de los momentos mencionados tuvo relación directa con la producción y recepción de documentos, con la gestión de los mismos y las decisiones de conservarlos y resguardarlos en las oficinas del Edificio Central, o de destruirlos cuando se consideraron inocuos o inservibles.

ALGUNOS APARTADOS IMPORTANTES PARA ESTRUCTURAR EL CATÁLOGO DEL IACT

1. LAS ACTAS DE EXÁMENES DEL IACT EN EL AHUAA

Los documentos más antiguos que resguarda el Archivo Histórico de la UAA son las Actas de Exámenes del Instituto de Ciencias de finales del siglo XIX y principios del XX, que fueron rescatadas por la Mtra. Aurora Figueroa Ruiz, quien fue Jefa del Archivo General de la UAA desde 1985 a 2019 (cuando se jubiló). Según ella lo relató en una entrevista para Radio UAA, a mediados de los años ochenta le avisaron que dichos documentos se encontraban en el Edificio Central e iban a ser desechados por administrativos que no alcanzaron a apreciar la importancia de los mismos. Les llamaron «libros viejos, del año del caldo», pero la Mtra. conociendo su valor histórico y archivístico supo conservarlos en el Archivo de la UAA. (Figueroa, 2017).

Se trata de tres Libros con las Actas de Exámenes del Instituto de Ciencias, el primer libro va de 1876 a 1906, el segundo libro de 1906 a 1924, y el tercero de 1924 a 1929. Son libros impresos, seguramente en imprentas de la ciudad, con líneas para anotar los nombres de los estudiantes que presentaron el examen, la materia examinada y los tres sinodales que atendieron el acto, así como su calificación. En las más antiguas los datos fueron escritos a mano, en donde se aprecia el cambio de secretario o escribano según su caligrafía, y a partir del siglo XX muchas de las

actas tienen los datos escritos a máquina. El contenido de las Actas permite conocer las materias que se impartieron, los nombres y apellidos de los estudiantes según los años y sus calificaciones, los nombres y apellidos de los catedráticos que fungieron como jurados, así como los maestros y las maestras de otras instituciones que participaron como sinodales. Son documentos trascendentales por su valor histórico, cultural y educativo, y por tratarse del único antecedente documental del inicio de la institución.

No se conoce el destino que tuvieron los demás documentos que fueron producidos en el Instituto desde sus inicios en 1867 hasta los años treinta del siglo XX, tales como listados de alumnos, correspondencia con el gobierno del estado y con otras instituciones, comunicados oficiales o personales de los directivos y trabajadores del mismo, entre otros. Se ignora en dónde pudieron quedar resguardados, si se extraviaron o fueron destruidos. El Instituto nació como parte del gobierno del estado por lo cual podría pensarse que sus documentos, o al menos ciertos rubros de comunicación desde 1867 hasta la gestión de la autonomía en 1942, deberían estar en el Fondo Educación del Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes (AHEA), pero no es así.

El AHEA fue fundado en la ciudad de Aguascalientes a finales de la década de 1970 a iniciativa de Alejandro Topete del Valle (1908-1999), maestro, intelectual, funcionario público y cronista del estado por varias décadas del siglo XX, además de que fue alumno y maestro del Instituto de Ciencias. Topete llevó a cabo gestiones con los gobernantes en turno para recopilar acervos antiguos de las distintas instancias del gobierno para conformar el Archivo Histórico del Estado. Uno de los fondos recuperados por Topete fue el de la Secretaría de Educación Pública Estatal, nombrado Fondo Educación del AHEA. En este Fondo se conservan una gran cantidad de documentos del Liceo de Niñas de Aguascalientes que nació en 1878 y en 1914 se convirtió en la Escuela Normal del Estado; también comprende documentos relativos a escuelas primarias de la ciudad y de los municipios, pero nada del Instituto de Ciencias.

En años recientes, investigadoras como la Mtra. Laura Olvera Trejo y la Mtra. Sara Sofía Calvario Ruiz, con el apoyo de la Mtra. Dolores García Pimentel Jefa de Acervo Histórico del AHEA, han localizado información sobre el Instituto de Ciencias concernientes a finales del siglo XIX y primeras décadas del XX, en cajas que todavía no han sido incorporadas al Fondo Educación por estar en proceso de catalogación. Estos documentos no fueron producidos por el IACT sino por la

Junta de Instrucción del Estado o la Secretaría de Educación Estatal. Uno de ellos es la transcripción del Acta de Fundación del Instituto el 15 de enero de 1867, localizada por la Mtra. García Pimentel (García Pimentel, 2022).

Los libros de Actas del Instituto antes mencionados, ya han sido transcritos y pueden consultarse en formato digital en la página web del Archivo General e Histórico de la UAA (archivo.uaa.mx). Sin embargo, no se tiene un listado y organización de los contenidos en cada acta, por lo cual se convierten en los primeros documentos que deben ser descritos de manera exhaustiva en el Catálogo del IACT.

2. LA HISTORIA DEL EDIFICIO

IMAGEN 3. INSTITUTO DE CIENCIAS AGUASCALIENTES,
ESCUELA PREPARATORIA CA. 1925.



Fuente: AHUAA. BJFC. FRDB.

Para la conformación del catálogo es necesario conocer la historia del Edificio Central, sede del IACT de 1867 a 1973, y que debió ser el único espacio en el que se resguardaron los documentos del desarrollo de la institución. Aun cuando las actividades del IACT fueron extendidas a otros espacios con la creación de la nueva Preparatoria en 1964, y de la ECA (Escuela de Comercio y Administración)

en 1966, que se ubicó en el edificio adyacente, antes «Escuela Melquiades Moreno» (García R., 2022, p. 158), la administración general y las autoridades del Instituto siguieron en el Edificio Central. Deberá examinarse si se dieron mudanzas de oficinas con el aumento de estudiantes y cambios de espacios de administración; si acaso ocurrieron incendios, inundaciones o humedades en las oficinas. También si hubo ataques al lugar en tiempos de conflictos sociales como la Revolución mexicana, la Guerra Cristera o por los movimientos estudiantiles de los años sesenta. Los periódicos de la Sección Hemerográfica del AHEA y los mismos oficios al interior del IACT podrían dar cuenta de situaciones que de alguna forma hubieran puesto en peligro o dañado los documentos del Instituto.

Con lo revisado hasta ahora se puede decir que las cajas con documentos, o el «archivo» del Instituto debió estar guardado en las oficinas de las secretarías del rector y de los directores de áreas, para que continuaran con sus respectivas tareas. Es posible suponer que fueron las secretarías las que tuvieron en sus manos las labores de la organización y el acomodo de los papeles que se generaban día a día en las labores educativas, de gestión y de administración. Es interesante reflexionar que los rectores y los académicos que administraron el Instituto, por su formación profesional y como administrativos, debieron estar conscientes de la importancia de las «evidencias» en los documentos firmados por ellos, y por tanto, debieron contar con lineamientos de «gestión documental» basados en las clases de «Archivo» que se daban en las carreras comerciales y en la misma Normal del Estado, cuyas egresadas y maestras daban clases en el Instituto.

3. LOS CAMBIOS DE NOMBRE DEL IACT Y LA GESTIÓN DOCUMENTAL

Una de las modificaciones estructurales que sufrió el Instituto desde su fundación fue su título como institución. Fueron once cambios de nombre de 1867 a 1973 que debieron provocar transformaciones en los procesos administrativos, por ejemplo, en los impresos en la papelería oficial, en los nombramientos y contratos del personal y los maestros, en la organización de los cursos, en la descripción de los programas curriculares, y en los diplomas y títulos que se otorgaron en su momento, por mencionar algunos. En la introducción del libro *El Centenario del Instituto de Ciencias (1867-1967). Su historia y trascendencia en la educación, la cultura y la sociedad*, se señala que los Institutos Científicos y Literarios de México que surgieron en el siglo XIX cambiaron sus nombres continuamente, ya fuera por el énfasis educativo de la época, por su interés en destacar las ciencias, por los estu-

dios de preparatoria, o cuando lograron la autonomía de sus respectivos gobiernos. Camacho señala que estos cambios «mostraron intenciones educativas y también ideológicas y sociopolíticas» (Camacho, 2022, p. 242). Estos institutos pasaron de ser Literarios, a Científicos o de Ciencias, luego a Escuelas Preparatorias, y poco a poco la mayoría fueron transformados en universidades. Los cambios de nombre del Instituto de Ciencias de Aguascalientes, además de exponer los intereses educativos de sus académicos y los propios gobiernos, implicaron cambios en la gestión de documentos:

En Aguascalientes a lo largo de ciento seis años desde su fundación, el Instituto sufrió varios cambios de nombre, inició como Escuela de Agricultura en 1867, En 1871 cambió a Instituto Científico y Literario; en 1885 a Instituto de Ciencias del Estado; en 1906 se transformó en la Escuela Preparatoria del Estado; en 1916 fue la Escuela Preparatoria y de Comercio, título con el que permaneció hasta el año 1929. En 1929 fue nombrada Escuela Preparatoria Normal y de Comercio, cuando se fusionó la Escuela Normal del Estado con la Escuela Preparatoria; en 1933 volvió a ser Escuela Preparatoria del Estado al ser separadas ambas instituciones. En 1938 nuevamente fue nombrado Instituto de Ciencias del Estado, y en 1942 se le denominó Instituto de Ciencias Autónomo al lograr su autonomía concedida por el Congreso del Estado. En 1949 cambió a Instituto Autónomo de Ciencias del Estado de Aguascalientes, siendo modificado a Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología (IACT) en 1963, título con el que llegó sus primeros cien años en 1967, y a su transformación en la Universidad Autónoma de Aguascalientes en 1973 (López Arellano, 2022, pp. 33-34).

Algo que nos permitirá descubrir un catálogo detallado de los documentos del Fondo IACT, será la modificación en los membretes de la documentación, las indicaciones para los estos cambios dadas por los directores, y tal vez, las instrucciones para su resguardo. Los cambios de nombre son una parte importante en la historia del Instituto, pero también de su archivo, una marca de cómo fueron los procesos educativos al interno de las escuelas y cómo sus documentos de cada contexto nos muestran mucho más de los que pensamos.

4. EL LISTADO CON LOS NOMBRES DE LOS Y LAS ALUMNAS DEL INSTITUTO

En el Archivo Histórico de la UAA, como parte del Fondo IACT, se resguardan nueve mil expedientes de estudiantes que se inscribieron en el Instituto de Cien-

cias, aunque algunos son de la misma persona, porque estuvieron en secundaria y en bachillerato. Los registros de sus nombres, apellidos y fecha de ingreso van de 1918 a 1973 (los anteriores no se localizaron), en secundaria y en bachillerato hasta la década de 1960, cuando, además de secundaria y bachillerato aparecen, la carrera técnica de Enfermería y la de Contador Privado, en las cuales se inscribieron hombres y mujeres. Luego en 1963 se tienen los nombres y apellidos de las estudiantes de la carrera técnica en Trabajo Social (sólo mujeres), en 1967 aparece la Licenciatura en Administración de Empresas con una mujer inscrita, y ya en 1968 los alumnos y las alumnas que se registraron en dicha carrera. En 1969, se tiene a una alumna en la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, que a juzgar porque ya no aparece más adelante, no debió tener el éxito que se esperaba y cerró (AHUAA, 1960s).

En el listado que se revisó en el Archivo Histórico de la UAA se aprecia el aumento de las y los estudiantes inscritos en las carreras durante la década de 1960, tanto en las técnicas como en las licenciaturas. La demanda debió ser muy importante dado que ya podían profesionalizarse en sus áreas y luego sumarse al mercado laboral del estado sin salir de Aguascalientes. Y en 1972, con la fundación de la Escuela de Medicina del Instituto, se sumaron los hombres y las mujeres que se inscribieron en la carrera. Ese año también fundaron la carrera Técnico en Ventas y Mercadotecnia, con alumnos y alumnas, y luego el mismo año la carrera Técnico en Integración Familiar, en la que se inscribieron sólo mujeres (AHUAA, 1960-1970).

Este listado muestra varias dimensiones del desarrollo social e histórico del Instituto de Ciencias y de la educación en Aguascalientes, que vale enumerar. La primera es que permite conocer cuándo inicia el registro de mujeres en un establecimiento que nació en el siglo XIX para «instruir» sólo varones, y vemos que fue en 1921, en el Bachillerato, cuando aparecen las hermanas «Rodríguez Urrutia Carmen, Rodríguez Urrutia Mercedes» (AHUAA, 1921). Con los años fueron inscribiéndose más mujeres, tanto por los permisos de sus padres como por la apertura misma del Instituto que no restringió su admisión. El análisis del ingreso de mujeres a educación secundaria, a bachillerato, y ya en los años sesenta a las carreras técnicas y licenciaturas que se abrieron, constata los tiempos y momentos en los cuales las mujeres fueron accediendo a los institutos educativos de «educación superior,» vista desde el bachillerato y las carreras. Esto marca también cómo los años sesenta influyeron, desde los feminismos de esa década, en los deseos de muchas jóvenes de la provincia mexicana por estudiar profesio-

nes, ya no sólo ser maestras y estudiar en la Escuela Normal, que era el espacio pensado como ideal para ellas.

En segundo lugar, el listado con las y los estudiantes a lo largo de seis décadas del siglo XX, permite conocer cómo fue aumentando la matrícula al ritmo del crecimiento demográfico, comercial, industrial y cultural del estado, mostrando que el Instituto de Ciencias fue el espacio que abrió a miles de jóvenes la oportunidad de contar con educación preparatoria, gracias a la cual muchos (y algunas) (Terán, 2005), pudieron irse a otras ciudades a estudiar en universidades.

En tercer lugar, con los nombres y apellidos de quienes estudiaron en el Instituto también es posible rastrear a las familias de la ciudad, el estado y la región, su interés en la educación de los hijos e hijas, su colaboración con el Instituto y las profesiones con las que, luego siendo exalumnos, coadyuvaron al crecimiento de la ciudad y el estado. Entre los estudiantes del Instituto por ejemplo, se encuentra Edmundo Games Orozco en Bachillerato en 1942, seguramente hijo de quien fue gobernador del estado, Edmundo Games Orozco (1950-1953); también se encuentra el nombre de Luis Ortega Douglas, como estudiante de bachillerato en 1929, quien fuera gobernador del estado de 1958 a 1964; y el registro de Miguel Ángel Barberena Vega, quien estuvo inscrito en Bachillerato en 1942, y fue gobernador del estado de 1986 a 1992, y cuyo archivo personal fue donado a la UAA en 2023.

De la misma forma, en el listado de expedientes se encuentran los nombres y apellidos de estudiantes de secundaria y bachillerato que estudiaron profesiones en otras ciudades para regresar a Aguascalientes y ponerlas en práctica. Se encuentran los nombres de los arquitectos que transformaron la imagen de la ciudad; de los médicos que fueron maestros de la Escuela de Medicina y conformaron el colegio que ofreció los servicios de salud en los distintos hospitales del estado; los de los abogados que se convirtieron en los jueces y magistrados en la localidad; también de los ingenieros en distintos rubros como la construcción, la electricidad, la computación, y de los que se dedicaron a temas del campo en Agronomía y Veterinaria para colaborar con el crecimiento de dichas áreas en el estado, entre otros. Y con esos nombres, están también los de las mujeres, aunque fueron menos que los hombres las que obtuvieron el permiso de sus padres, el apoyo económico y la oportunidad para salir a estudiar fuera en universidades, ellas igualmente regresaron a su terruño para abrir sus consultorios, despachos y oficinas, y trabajaron para la sociedad. Un ejemplo es María Elena Jiménez López Velarde, quien estudió en el Instituto su secundaria en 1958 y su bachillerato en 1961, y se fue a la UNAM

a estudiar Química Fármaco Bióloga, con lo que regresó al estado y fue una de las primeras mujeres en poner su laboratorio en la ciudad, o María Teresa Leticia Guel Serna, quien estudió su bachillerato en 1964 y pudo salir a la UNAM a estudiar la Licenciatura en Nutrición, convirtiéndose más adelante en una reconocida profesional y prestigiosa académica de su área en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. (AHUAA, 1960s)

5. LOS DOCUMENTOS EN LOS EXPEDIENTES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

El listado del apartado anterior es la guía de los expedientes de cada estudiante que ingresó al Instituto y resultan fuentes de información primaria en sí mismos. Ya no sólo por el nombre, el apellido, el grado y el año en que se registraron, sino que la revisión de cada expediente permitirá conocer aspectos detallados de los procesos educativos de su tiempo. Al interior de la carpeta que resguarda la información concerniente a cada alumno o alumna, se encuentran los documentos que les solicitó el Instituto de Ciencias para admitirlos, lo cuales constituyen un conjunto de papeles que muestran la comunicación entre el Instituto y los padres de familia, así como los lugares de origen, el estado de salud general con el certificado médico que debían entregar, la fotografía del estudiante y lo referente a lo educativo. En una primera revisión en el Archivo Histórico de la UAA, se pudo observar que cada expediente comprende más o menos, los siguientes documentos:

a) El certificado de terminación de estudios del grado anterior, con fechas y la institución firmante del certificado (SEP, ICAA, etc) y el grado, como: Bachillerato en Ciencias Biológicas; Primaria; Estudios Secundarios Preparatorios y Profesionales para ser Maestra; Secundaria; Bachillerato en Ciencias y Letras; Bachillerato en Derecho y Ciencias, y más.

b) La escuela de procedencia (nombre, calle, ciudad), por ejemplo: Primaria No. 63 Fray Bartolomé de las Casas (1931); Colegio Francés (1931); Escuela Preparatoria y Normal del Estado (1930); Primaria Superior «Melquiades Moreno» (1943); Instituto de Ciencias Autónomo de Aguascalientes (1942-1944); Escuela Federal «José Reyes Martínez» (1938); Escuela Preparatoria del Estado; Academia «Asuntos Complementarios» (1940); Escuela Primaria Federal Tipo «Dr. Jesús Díaz de León» (1936); Colegio Alcalá (1931), entre otras.

a) El grado anterior que cursó el estudiante:

- a. La fotografía del estudiante (en blanco y negro), no todos la contienen.
- b. El currículum de materias que estudiaron en su anterior grado (no en todos dice)
- c. Nombres y firmas de los directores de las escuelas anteriores.
- d. Nombre y firma del Inspector de Zona correspondiente (SEP).

b) Información del estudiante

- a. Certificado médico (con información del médico, la dirección de su consultorio, su número de registro.)
- b. El récord de estudios (constancia de los estudios que se cursaron)
- c. Certificado de exámenes realizados.
- d. Certificado de materias cursadas.
- e. Certificado de grado.
- f. Aclaración respecto a un certificado de materias cursadas.
- g. Número de asistencias del alumno.
- h. Informe de un examen profesional y/o de exámenes a título de suficiencia.
- i. Carta de buena conducta.
- j. Notas de maestros, manuscritas y/o a máquina.
- k. Constancia de curso complementario.
- l. Carta de felicitaciones al alumno.
- m. Boleta de examen.

c) Comunicación del Instituto con otras instituciones, con profesores/as y con las familias:

- a. Petición de documentos para registro de título y respuesta.
- b. Comunicación con la Dirección General de Profesiones.
- c. Peticiones de documentos y certificados.
- d. Petición de constancias.
- e. Correspondencia para petición de documentos (AHUAA 1918-1970s).

Lo anterior son sólo ejemplos de los documentos que contienen los expedientes, algunos casi todos, y otros solamente uno o dos que les hubieran requerido, como el certificado de estudios anterior y el certificado médico. No obstante, cada certificado, carta o petición muestra los espacios de la vida cotidiana alrededor del Instituto en cada época: los médicos de su tiempo, los directores y directoras de las escuelas

primarias y secundarias de las escuelas o colegios en donde estudiaron antes; los funcionarios de la SEP en el estado y aquellos en la Dirección General de Profesiones, o de la misma SEP en la capital mexicana; las materias que daban por grado, y la comunicación continua que tenían las autoridades del Instituto con las familias, como las cartas de felicitación para alumnos o la respuesta a peticiones de documentos.

6. EXPEDIENTES DE PROFESORES, PROFESORAS Y TRABAJADORES ADMINISTRATIVOS

En el Archivo Histórico de la UAA también se tiene un listado de ochocientas personas que trabajaron en el Instituto de Ciencias. Una revisión detallada de cada expediente permitirá conocer si fueron docentes o fungieron con algún cargo administrativo, como directivos o en las labores de administración, organización y funcionamiento general del Instituto. El contenido de los expedientes permitirá conocer sus trayectorias, espacios anteriores de trabajo, formación profesional, académica o comercial, y mucho más que abonará a la historia de las instituciones educativas en el estado.

7. LA AUTONOMÍA EN 1942

IMAGEN 4. INSTITUTO DE CIENCIAS AGUASCALIENTES, CA. 1950.



Fuente: AHUAA. BJFC. FRDB.

Otro cambio estructural de fondo fue cuando el Gobierno del Estado de Aguascalientes le otorgó al Instituto su autonomía en octubre de 1942. El rector del Instituto era el Dr. Rafael Macías Peña (1894-1985), y el gobernador del estado, el médico Alberto del Valle (1890-1947), ambos habían sido estudiantes y profesores del Instituto. Macías Peña estudió allí de 1907 a 1914, luego fue profesor de 1921 a 1950, fungió como director del Instituto de 1936 a 1938, y posteriormente como rector de 1939 a 1946 (BJFC, 1907). Por su parte el Dr. Alberto del Valle fue alumno de 1906 a 1908, profesor de 1918 a 1934, y director del Instituto 1931-1932 y 1934. Fue presidente municipal en dos períodos y gobernador de 1940 a 1944 (BJFC, 1908).

De acuerdo con Héctor de León: «Luego de un extenso debate en el seno de la XXXLVI Legislatura, llevado a cabo el 28 de octubre del mismo año, el Congreso lo aprobó, en decreto promulgado el 18 de noviembre y publicado en el Periódico Oficial el 22 del mismo mes y año [1942]» (De León, 2015, p. 34).

Es posible pensar que no fue casualidad que ambas autoridades, el gobernador Alberto del Valle y el rector Rafael Macías Peña, tuvieran un interés especial en la autonomía del Instituto. Los dos habían sido estudiantes, maestros y directores del mismo en distintos momentos, y habían experimentado las vicisitudes de la gestión de la institución educativa desde el control de los gobiernos del estado que les tocaron. Lo interesante en cuanto al archivo del Instituto es preguntarse, ¿cómo se gestionaron los encuentros entre gobierno e Instituto para discutir la autonomía? ¿qué documentos se inscribieron para tal fin? ¿cuáles oficios se generaron en el Instituto dirigidos a los congresistas y al mismo gobernador? Hasta ahora se conocen algunos de los documentos oficiales, por ejemplo, el Decreto que se promulgó y las memorias del gobernador durante su gestión (AHEA). Ahora, desde lo que se tiene en el Fondo del Instituto se podrá conocer este lado de la historia. Cecilia Pérez Talamantes señala que:

El Instituto de Ciencias de Aguascalientes, obtiene su autonomía plena en 1942. En ese año, en la Universidad Nacional aún se debatían por el tipo de autonomía que tendrían y cómo lo lograrían. Este dato es de suma importancia para la historia de nuestra Institución y posteriormente de la UAA, ya que nos muestra cómo la voluntad política del entonces gobernador del Estado, Alberto del Valle y la buena relación que mantenía con el entonces rector el ICE, doctor Rafael Macías Peña, lograron que en este pequeño Estado de la República mexicana, su Instituto de Ciencias, obtuviera su

autonomía plena, años antes de que ésta se consolidara en la Universidad Nacional (Pérez, 2022, p. 620).

Incluir en el catálogo del Fondo IACT los documentos concernientes a la autonomía en 1942, marca un punto de inflexión en cuanto al funcionamiento interno del Instituto. Hasta ese año las decisiones habían tenido que consultarse con el gobierno del estado y la documentación había transitado entre el Instituto y el gobierno. Una vez lograda la autonomía, las decisiones se gestionarían al interior del establecimiento, con una administración documental diferente.

8. LOS DOCUMENTOS DE UN INSTITUTO DE CIENCIAS AUTÓNOMO 1942-1973

En 1942 el *Periódico Oficial del Estado de Aguascalientes* publicó la Ley Orgánica del Instituto de Ciencias del Estado, con la conformación del Consejo Directivo con directivos, catedráticos y alumnos. Allí se estableció que:

Art. 4. El Consejo Directivo la Suprema Autoridad en el Instituto [...] dictará todas las normas y disposiciones encaminadas a organizar y definir el régimen del mismo y la ingerencia (sic) que en él deba tener la asociación de padres y tutores de alumnos del Instituto. Art. 6. El Rector será el Jefe del Instituto, su Representante Legal y Presidente del Consejo Directivo. Art. 7. El Rector será elegido por el Consejo Directivo (P.O.Edo. Ags. nov. 1942).

Esto debió cambiar las formas de gestión de los documentos, ahora serían producidos en el Instituto y circularían al interno entre los directivos, los catedráticos, los administrativos y los estudiantes, ya no sería necesario solicitar todas las autorizaciones al gobierno del estado. Es posible que entre lo que se tiene actualmente en el Fondo del IACT, la mayor cantidad de documentos correspondan a este periodo cuando los documentos se fueron quedando archivados en las oficinas del Edificio Central y por ello fue posible que se recuperaran para su resguardo y conservación en el Archivo Histórico de la UAA.

De los años en los que ya fue autónomo el Instituto de 1942 a 1973, se tienen los siguientes documentos, de algunos se ha comenzado su organización y clasificación, los demás deberán ser igualmente enlistados, organizados, clasificados y detallados en el Catálogo del IACT, con el fin de abrirse a consulta:

- a) Expedientes de las carreras profesionales creadas en el Instituto de Ciencias 1960-1972 (Técnico en Enfermería, Contador Privado, Técnico en Servicio Social, Enseñanza del Inglés, Administración de Empresas, Técnico en Ventas y Mercadotecnia, Medicina y Técnico de Integración Familiar).
- b) Expedientes de profesores y profesoras del Instituto.
- c) Expedientes de trabajadores y trabajadoras del plantel.
- d) 39 Libros de Consejo Universitario del IACT de 1942 a 1973.
 - a. El AHUAA cuenta con documentación referente al Máximo Órgano de Gobierno del Instituto de Ciencias.
 - i. Información ya encuadrada.
 - ii. Microfilmada (su procesamiento inició en 1999).
 - iii. Actas ordinarias, solemnes y extraordinarias que contienen gestiones académicas y administrativas del desarrollo del Instituto.
- e) Expedientes de eventos especiales:
 - a. 1942, Enero 15. Expediente «Bodas de Brillantes.» Festejos del Aniversario 75 del Instituto:
 - i. Documentos, oficios, carteles, invitaciones y los textos literarios de los concursantes del festejo.
 - ii. Los presupuestos de donaciones y el ejercicio de gastos del festejo. Los ganadores del concurso, y más.
 - b. 1942, Octubre. Expediente Autonomía.
 - i. Documentos, peticiones, oficios, Ley Orgánica, etc.
 - c. 1967. Expediente «Álbum del Centenario del Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología». Donado a la UAA, disponible para consulta en Historia Universitaria en la Bóveda Jesús F. Contreras.
 - f) 36 Libros de correspondencia del Instituto Autónomo de Ciencias del Estado 1929 a 1942.
 - i. Ya han sido catalogados cuatro libros identificados de correspondencia.

Contienen oficios de comunicación entre los directores, los académicos, los padres de familia, con instituciones externas, y más.

- ii. Se han revisado, organizado y fichado estos cuatro primeros libros con las siguientes categorías:

1. Remitente
2. Destinatario
3. Fechas
4. Lugar (de remitente y de destinatario)
5. Asunto central
6. Observaciones

- g) 8 Libros de correspondencia del IACT 1972 a 1974.
 - i. Refieren al desarrollo y administración del Instituto.
 - ii. Cada libro: 250 fojas.

- h) Libros de Actas de Exámenes del IACT siglo XX.
 - a. Exámenes Ordinarios Extraordinarios.
 - b. Varias carreras, secundaria y preparatoria.
 - c. Son aproximadamente: 100 Expedientes/libros.

CONCLUSIONES

Generalmente los usuarios de archivos históricos, en su mayoría investigadores e investigadoras, no suelen preguntarse de dónde vienen los documentos, quién los resguardó y bajo qué premisas. Tampoco suelen acerca de lo que pudo suceder con papeles que no se encuentran en dicho archivo, si fueron destruidos por contener alguna información comprometedor, por desconocimiento o simplemente por no tener espacio para conservarlos. Sammie Morris y Shirley Rose argumentan que se deberían reconocer las manos de los y las archivistas que hacen posibles los registros para consultar los documentos en los archivos. Ellos señalan lo siguiente:

Para la mayoría de los investigadores el trabajo hecho por los archivistas para poner a consulta una colección o un fondo, es un misterio [...] Creemos que si los investigadores en archivos supieran reconocer los resultados de los procesos archivistas, y comprendieran los principios detrás de las decisiones de dicho proceso, tendrían un mejor entendimiento de los materiales de archivo que estudian (Morris y Rose, 2009, p. 2)

Llaman a su estudio «Manos invisibles», porque son precisamente eso, invisibles, sin considerar que, en realidad, los documentos que se consultan en los archivos han sido definidos, organizados, inventariados y catalogados (cuando los catálogos existen) por esas manos de archivistas.

El Instituto de Ciencias fue un espacio educativo tan significativo para la historia y desarrollo del estado y la región, y que además dio origen a la primera universidad en la entidad, que rescatar su historia y su influencia en los cambios que ha vivido el estado puede ampliar la comprensión del desarrollo intelectual y profesional de la ciudad y el estado. Los acervos del AHUAA pueden aportar a la Historia de la educación, del desarrollo curricular, de la evolución económica y profesional del estado, de la conformación social, de la vida cotidiana, de la historia social de la cultura escrita, de los médicos en el estado, de los ferrocarrileros padres de los alumnos, de las mujeres en la región, de la profesión del magisterio, entre muchos temas más.

Este Instituto fue desde su inicio un espacio significativo para la ciudad y el estado, valioso tanto por los cientos de jóvenes que formó como por las contribuciones culturales, literarias y profesionales que sus directores, profesores y egresados aportaron a la sociedad a lo largo de las décadas. ¿Cómo no mencionar que el insigne pintor Saturnino Herrán pasó por sus aulas en 1901 y 1902?, ¿o que el gran poeta y escritor Ramón López Velarde fue alumno al lado de Pedro de Alba y Enrique Fernández Ledesma, por nombrar sólo algunos? Ciertamente el Instituto tuvo un efecto inicial en los estudiantes varones, pero fue significativo también para las alumnas que a partir de la segunda década del siglo XX fueron ingresando –si bien a cuentagotas– a sus aulas, una huella que llegó a sus familias al irrumpir en los hogares en forma de libros, discusiones, debates y nuevos aprendizajes.

La influencia del plantel irradió iluminando a las personas alrededor aun cuando no hubieran estudiado allí. El catálogo del Fondo IACT como instrumento de consulta contribuirá al conocimiento de la historia de la ciudad, del estado y del país.

ARCHIVOS

AHUAA	Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Aguascalientes
BJFC	Bóveda Jesús F. Contreras, UAA.

REFERENCIAS

- Archivo General de la Nación, ¿Qué hacemos? Disponible en: <https://www.gob.mx/agn/que-hacemos>. <https://www.gob.mx/agn/que> (consulta el 5 de enero de 2024).
- Bóveda Jesús F. Contreras UAA (1907), *Rafael Macías Peña, Acta del Instituto Científico y Literario del Estado*. Disponible en https://bovedacontreras.uaa.mx/documento_type/rafael-macias-pena-acta-del-instituto-cientifico-y-literario-del-estado-1907/ (consulta el 10 de enero de 2024).
- Bóveda Jesús F. Contreras, UAA (1908), *Alberto del Valle, Acta del Instituto Científico y Literario del Estado*. Disponible en: https://bovedacontreras.uaa.mx/documento_type/alberto-del-valle-acta-del-instituto-cientifico-y-literario-del-estado-1908/ (consulta el 12 de enero de 2024).
- Díaz Cervantes, Emilio (2022), «Mi paso por el ICA (Instituto de Ciencias) de Aguascalientes,» en López Arellano, Marcela (coord.) (2022). *El Centenario del Instituto de Ciencias en Aguascalientes (1867-1967). Su historia y trascendencia en la educación, la cultura y la sociedad*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 815-822.
- Salvador Camacho Sandoval (2022), «100 años de avatares en un instituto para jóvenes en Aguascalientes, 1867-1967», en López Arellano, Marcela (coord.) (2022), *El Centenario del Instituto de Ciencias en Aguascalientes (1867-1967). Su historia y trascendencia en la educación, la cultura y la sociedad*, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 241-296.
- Camacho Sandoval, Salvador (2019), «Tres rostros de la rebelión estudiantil del 68 en Aguascalientes», en *Caleidoscopio*, Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 22(40), pp. 235-252. <https://doi.org/10.33064/40crscsh1411> (consulta el 15 de enero de 2024).
- Correa, Eduardo J. (2016), *Una vida para la poesía y la literatura. Autobiografía íntima y notas diarias*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- De Alba, Pedro (1981), «Viaje al pasado. La tradición heroica del Estado de Aguascalientes», en Acevedo Escobedo, Antonio (ed.), *Letras sobre Aguascalientes*, 1ª. Edición 1963, México, Editorial Libros de México S.A, pp. 72-114.
- De León, Héctor (2015), *60 años de Autonomía*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- De León, Héctor (ed.) (2007), *Cien Años del Instituto de Ciencias en Aguascalientes, Tomo 1*. Aguascalientes, Departamento de Procesos Gráficos UAA.
- Dorantes, Alma, Fernández, Teresa y López, Marcela (coords.) (2024), *Archivos, escrituras y memoria. México siglos XIX y XX*, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, Instituto Mora (En prensa)

- Figueroa Ruiz, Aurora (2017), Audio de entrevista del 27 de febrero de 2017 al personal del Archivo General de la UAA, cuando se recibió el reconocimiento de Memoria del Mundo UNESCO en ese año.
- García Pimentel, Ma. Dolores (2022), *Entrevista por Marcela López Arellano en Aguascalientes, sobre los fondos del IACT en el AHEA*.
- Guerra Vela, Claudio (2022), «Memorias, recuerdos y experiencias en el Instituto de Ciencias en Aguascalientes», en López Arellano, Marcela (coord.) (2022), *El Centenario del Instituto de Ciencias en Aguascalientes (1867-1967). Su historia y trascendencia en la educación, la cultura y la sociedad*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 823-870.
- González, Yolanda (2016). *Educación comercial y trabajo femenino en Zacatecas* (Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes).
- Hunt, Lynn (2018), *History: Why it Matters*, Cambridge, Polity Press.
- «Ley Orgánica del Instituto de Ciencias» (1942), *Periódico Oficial del Estado de Aguascalientes*, 22 de noviembre.
- López Aparicio, Carlos (2018). Entrevista por Marcela López Arellano en Aguascalientes, sobre su experiencia en la educación de los años 1930 y 1940.
- López Arellano, Marcela (coord.) (2022), *El Centenario del Instituto de Ciencias en Aguascalientes (1867-1967). Su historia y trascendencia en la educación, la cultura y la sociedad*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- López Arellano, Marcela (2022), «Introducción», en López Arellano, Marcela (coord.), *El Centenario del Instituto de Ciencias en Aguascalientes (1867-1967). Su historia y trascendencia en la educación, la cultura y la sociedad*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 13-63.
- López Arellano, Marcela y Laura Olvera (2022). «Ocupar el sillón del catedrático. Las primeras maestras en el Instituto de Ciencias en Aguascalientes (1899-1929)», en López Arellano, Marcela (coord.) (2022), *El Centenario del Instituto de Ciencias en Aguascalientes (1867-1967). Su historia y trascendencia en la educación, la cultura y la sociedad*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 461-521.
- Lyons, Martin (2023), *El siglo de la máquina de escribir*, Buenos Aires, Ampersand.
- Lluch Adelantado, Ascensión, «Los fondos universitarios para la historia de las universidades», en Cruz Mundet, José Ramón (2003), *Archivos Universitarios e Historia de las Universidades*, Madrid: Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la universidad, Universidad Carlos III de Madrid, pp. 13-60.
- Medina López Velarde, Christian Jesús (2013), *El convento de San Diego y su influencia en la villa de Aguascalientes 1664-1775*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Sammie L. Morris y Shirley K. Rose (2009), «Invisible Hands: Recongnizing Archivist's Work to Make Records Accesible,» *Library Research Publications*, 1-1, Purdue University, pp. 1-39.
- Pani, Alberto J. (1951), *Apuntes biográficos I*, México, Librería de Manuel Porrúa/ Biblioteca Mexicana.
- Pérez Talamantes, Cecilia (2022), «Obtención de Autonomía del Instituto de Ciencias de Aguascalientes en 1942», en López Arellano, Marcela (coord.), *El Centenario del Instituto de Ciencias en Aguascalientes (1867-1967). Su historia y trascendencia en la educación, la cultura y la sociedad*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 613-654.
- Ramírez Hurtado, Luciano y José Luis González (2023), *Libros ocultos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Trozos de su historia, patrimonio bibliográfico y legado cultural*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Stoler, Anna Laura (2010), «Archivos coloniales y el arte de gobernar», en *Revista Colombiana de Antropología*, núm. 2.
- Swiderski, Graciela y Araujo, Facundo (2020), *Archivos y narratividad en la primera historiografía nacional. La polémica entre Mitre y López*, Buenos Aires, Editorial de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Terán Fuentes, Evangelina (2005), *Memorias ancladas. Mujeres en la historia de la ciudad de Aguascalientes 1945-1970*, México, Editorial Filo de Agua.

MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES DE LAS ESCUELAS NORMALES RURALES EN MÉXICO (1960-2018) UNA REVISIÓN CRÍTICA DE LA LITERATURA

MAYELA LEGASPI LOZANO

INTRODUCCIÓN

El interés por estudiar los movimientos estudiantiles de las escuelas normales rurales en México de 1960 al 2018 surge de la inquietud por indagar el origen, naturaleza y resultados de estas movilizaciones, buscando reconocer los avances que existen en su estudio. De esta revisión, como veremos en los siguientes párrafos, destaca la participación de sus protagonistas, los estudiantes y sus egresados, que son apoyados por padres de familia, profesores, indígenas, campesinos y miembros de las comunidades aledañas a los planteles. Particularmente emergen las estrategias de protesta y demandas de los estudiantes que dan origen y mantenimiento a las movilizaciones, pero también las estrategias contestarias que implementa el Estado que contradictoriamente se han caracterizado por su extrema violencia hacia el estudiantado y sus simpatizantes. Este capítulo inicia explicitando la metodología para la indagatoria, luego se abordan los movimientos estudiantiles, los cuáles se han organizado por temporalidad y escuela o escuelas normales. En esta revisión se ha hecho énfasis particularmente en cómo lo autores abordan el papel de las emociones y la perspectiva de género en las movilizaciones, elementos que en resumen requieren de trabajarse con mayor profundidad en futuras líneas de generación de conocimiento.

METODOLOGÍA

Este estudio se sitúa en un paradigma de investigación cualitativa y se trata de una revisión sistemática de la literatura, en la que se consideraron los buscadores Dialnet, Redalyc, Eric, Scielo, Google Scholar y Scopus, que están especializados en la literatura científico-académica. La búsqueda se realizó por el intervalo específico

de 2013–2023, colocando en el buscador las palabras clave: «movimiento estudiantil y escuela normal rural», en el caso de ERIC y SCOPUS la búsqueda de estas palabras se hizo en inglés. Se utilizó esta combinación de términos porque las palabras «movimiento estudiantil» se localizó en el tesoro de la UNESCO y «escuelas normales rurales» es el tema en el que se concentró la búsqueda.

Los criterios de inclusión eran que se tratara de resultados de investigaciones publicadas en ponencias, capítulos de libros y artículos de revista en idioma español o inglés de movimientos estudiantiles de escuelas normales rurales en México. La búsqueda se realizó del 22 de octubre al 5 de noviembre de 2023. Los artículos que cumplieran con estos parámetros se fueron descargando y organizando por carpetas con el nombre de cada buscador. Los archivos se guardaron con el título «año – nombre breve del texto». Derivado de la selección, los resultados quedaron como se muestra en la Tabla 1.

TABLA 1. DOCUMENTOS SELECCIONADOS

Buscador	Total	Seleccionados
Dialnet	6	4
Redalyc	70	13
Eric	0	0
Scopus	0	0
Scielo	3	3
Google Académico	1750 (se revisaron sólo los primeros 500 resultados)	28
Total	579	48

Fuente: Elaboración propia.

Luego se eliminaron los documentos repetidos quedando un total de 28 textos. Enseguida se procedió a la lectura de cada uno, para ello se creó un concentrado en una hoja en Excel, en la que se numeraba consecutivamente los artículos, se anotaba el nombre del buscador y la referencia mediante el estilo APA. En los textos se localizó la siguiente información que se colocó en la una columna independiente de la hoja de cálculo: Objetivo de investigación, nombre de la escuela normal rural, temporalidad, metodología, técnicas de recuperación de información, pers-

pectiva teórica, ¿qué originó el movimiento?, ¿cuál fue su desarrollo?, ¿cuál fue su resultado?, ¿qué hechos llevaron a su conclusión?, ¿qué consecuencias tuvo el movimiento estudiantil?, estrategias empleadas por los estudiantes, estrategias de las autoridades, abordaje con perspectiva de género, perspectiva de análisis desde las emociones y observaciones.

En la revisión de los textos algunos de ellos, aunque hacían alusión a movimientos estudiantiles en su título o resumen, referían más a un recorrido histórico de las escuelas normales rurales, o bien, se trataba de movimientos estudiantiles de otro tipo de instituciones de educación superior, por lo que se fueron depurando. El total de documentos seleccionados fueron 13, todos en idioma español. En la tabla 2, se presenta el periodo o año en qué se ubican los movimientos estudiantiles y la escuela o escuelas normales rurales que fueron estudiadas por los autores y las autoras. De esta manera es que se organizó la información de los resultados encontrados.

TABLA 2. TEMPORALIDAD DE LOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES POR ESCUELA NORMAL

Periodo o año	Escuela Normal
1950 – 1960	Movimiento estudiantil de normales rurales en Chihuahua
Década de los sesenta	Escuela Normal Rural «Justo Sierra Méndez» de Aguascalientes
1968 – 1969	Escuela Normales Rurales en el movimiento del 68
1970 – 1976	Escuela Normal Rural de Tamatán, Tamaulipas
1973 – 1976	Escuela Normal Rural «Gral. Emiliano Zapata» de Amilcingo, Morelos
1981 – 1982	
1994	Escuela Normal Rural «Luis Villareal» de El Mexe, Hidalgo
2000 – 2008	
2016 – 2018	
1988 – 2015	Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo de Atequiza, Jalisco
2003	Escuela Normal Rural Mactumactzá de Chiapas
2007 – 2008	Escuela Normal Rural «Gral. Lázaro Cárdenas del Río» de Tenerife, Estado de México

2011	Escuela Normal Rural «Raúl Isidro Burgos» de Ayotzinapa, Guerrero
2014	
2012	Escuela Normal Rural «Vasco de Quiroga» de Morelia, Michoacán

Fuente: Elaboración propia.

MOVILIZACIONES DE LAS ESCUELAS NORMALES RURALES

Los siguientes párrafos fueron organizados por escuela normal rural a fin de dar a conocer los sucesos ocurridos en cada una de ellas, en general, se explicita cómo se daba el mantenimiento de la filiación, las demandas de los estudiantes y sus estrategias de protesta, así como las estrategias contestatarias del gobierno, dado que las primeras no se pueden explicar sin las acciones de las segundas, y finalmente se contextualiza en función de las emociones.

MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE NORMALES RURALES EN CHIHUAHUA 1950 – 1960

Padilla (2019) examina el papel que desempeñaron los estudiantes de las normales rurales de Salta y Saucillo en Chihuahua y las dinámicas locales, nacionales e internacionales que configuraron el proceso de lucha, a partir de un estudio cualitativo de análisis de archivo y entrevista a maestros, relata que docentes y normalistas rurales se unieron a los campesinos para exigir que la reforma agraria fuera una realidad, puesto que había empresas que eran propietarias de grandes latifundios de tierra. Por su parte Vega y Trujillo (2023) dan cuenta de la formación de estudiantes normalistas y su participación en los movimientos sociales de la década de 1960, mediante un estudio cualitativo en el que recurrieron a documentos primarios, fuentes hemerográficas y bibliografía secundaria.

Como antecedente Vega y Trujillo (2023) señalan que para fomentar una ideología a favor de las causas populares, los estudiantes de las escuelas normales rurales organizaban círculos de lectura de marxismo; pertenecían a la FECSM (Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México) y enviaban delegados a sus congresos; orientaban a los estudiantes de nuevo ingreso sobre lo que era la FECSM; participaba en mítines y manifestaciones públicas de otras escuelas normales y sectores de la población; fomentaban el ateísmo al desmitificar todo el sistema de creencias; mantenían vínculos entre sus estudiantes, por ejemplo, los varones de Salta visitaban a las alumnas de Saucillo para conversar sobre sus posicionamientos ideológicos; y, había un comité ejecutivo estudiantil que se renovaba anualmente.

Acorde con estos autores, los estudiantes normalistas participaron en tres movimientos sociales, el primero fue la caravana de la justicia, el segundo las huelgas y paros de maestros, y el tercero la guerrilla e intento de toma al Cuartel Militar de Madera.

El movimiento «Caravana de la justicia» surge a raíz de la visita del presidente Adolfo López Mateos a Chihuahua para pedir el reparto del latifundio de Bosques de Chihuahua y exigir justicia por el asesinato de los líderes campesinos. Inicialmente el apoyo de los normalistas fue en la promoción de la caravana y entregar víveres.

Padilla (2019) indica que tanto estudiantes como profesores debido a que provenían de familias de campesinos y habían sido formados en normales rurales, se involucraron en la causa de los campesinos invadiendo latifundios, realizando manifestaciones, marchas y mítines. Para contener la participación de los estudiantes, el subdirector de escuelas normales rurales visitó la normal de Saucillo para pedir que no se involucraran y solicitar a sus maestros disuadirlos. El oficial mayor de la SEP indicó a los directores de las normales rurales la imposición de sanciones a los que participaran y mandar llamar a sus padres, sin embargo, como éstos eran campesinos, lejos de desalentar la participación la avalaban. Desde una perspectiva de género, la colaboración de las estudiantes implicaba romper con normas de género al dormir en el campo con los campesinos cuando tomaban la tierra. Entre las acciones que llevaron a cabo los estudiantes, cuando eran detenidos sus líderes, fue congregarse fuera de la cárcel, permaneciendo hasta altas horas de la noche y organizar manifestaciones demandando su libertad y la solución de los problemas agrarios. También llegaron a tomar instalaciones, pero fueron desalojados por policías con el uso de gases lacrimógenos, 35 estudiantes fueron detenidos para procesarlos, aun así, continuaron manifestándose bajo la mirada vigilante de la policía judicial, municipal, el servicio secreto y los granaderos.

En el segundo movimiento al que se sumaron los estudiantes normalistas fue el magisterial (Vega & Trujillo, 2023), ahí se buscaba la mejora de las condiciones salariales y laborales. Fue dirigido por la Sección XL del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) e involucró una huelga ante la falta de atención a los problemas que se plantearon a las autoridades. Este movimiento recibió el respaldo de campesinos, obreros, ferrocarrileros y población en general, pero la prensa se ocupó de desacreditar las demandas y señalar que se trataba de un movimiento orquestado en las escuelas normales. Como no llegaron a acuerdos,

el gobierno enviaba granaderos para disolver las manifestaciones de estudiantes de las escuelas normales y mandaba cesar a maestros normalistas que trabajaban en la Escuela Normal Rural «Ricardo Flores Magón».

Con el descontento del magisterio y el estudiantil, en 1963 comenzaron a crearse encuentros para conformar grupos de guerrilleros. En las reuniones participaron estudiantes de la escuela normal rural de Salaices, que propusieron que antes de hacer revolución había que enseñar ética, postura que no fue bien recibida por los participantes.

El gobernador finalmente solicitó a la SEP el cierre de las normales de Chihuahua (Padilla, 2019), por lo que los estudiantes se fueron a huelga; para evitar que se sumaran las normales rurales se propuso posponer el inicio de clases, pero los alumnos se negaron, una vez iniciadas las actividades académicas, nuevamente funcionarios de la SEP fueron a disuadir a los estudiantes de participar, pero de nada sirvió, la normal rural de Saucillo planeó paros escalonados e invitó a los campesinos a manifestarse, la policía interceptó los vehículos que trasladaban a los campesinos para que no se involucraran. Sin embargo, las manifestaciones se volvieron constantes, los paros en las escuelas normales eran continuos o estaban ocupadas por el ejército. Esta situación alcanzó su mayor auge el 23 de septiembre de 1965, en el que maestros y campesinos, integrantes de la guerrilla, atacaron el cuartel militar de Ciudad Madera, sin éxito. Vega y Trujillo (2023) indican que cinco de los trece participantes sobrevivieron, de ellos, seis eran normalistas. El gobierno mandó volar por avión a los estudiantes de la Escuela Normal Rural de Salaices donde condenaban el asalto al cuartel y de manera velada recomendaba no sumarse a este tipo acciones.

En 1968 los normalistas de Chihuahua repudiaron la represión en Tlatelolco, quisieron manifestarse, pero el ejército se los impidió, sólo algunos pudieron entrar a Parral a informar a la gente lo que había ocurrido, meses después el gobierno anunciaría el cierre de la Escuela Normal Rural de Salaices y los alumnos serían reubicados en la Normal de Durango.

En estos artículos, se pueden rastrear los primeros indicios sobre los aspectos que mantendría la filiación en las normales rurales en sus movilizaciones, el apoyo a la lucha de los campesinos, ya que sus estudiantes regularmente son de este origen familiar; la organización de círculos de lectura y orientación ideológica: su afiliación a la FECSM; el fomento del ateísmo; los vínculos entre estudiantes de escuelas normales rurales; y la existencia de un comité ejecutivo estudiantil.

Las acciones de protesta que emplean los alumnos son manifestaciones, marchas, mítines, toma de instalaciones, huelgas, paros escalonados, informar a la población sobre los eventos ocurridos y congregarse fuera de la cárcel para solicitar la liberación de sus líderes. Las demandas de los estudiantes primero fueron en torno a resolver los problemas agrarios, mejora de las condiciones salariales y laborales de los profesores, después fue la liberación de sus líderes.

Las estrategias contestatarias del gobierno van desde desacreditar las demandas a partir de la prensa; la visita de autoridades de la SEP federal para disuadir a los estudiantes de participar en las movilizaciones; solicitar a los directores de las escuelas normales rurales imponer sanciones a los estudiantes que se movilen y mandar llamar a sus padres; desalojar a estudiantes con gases lacrimógenos con el uso de la policía judicial, municipal, el servicio secreto, granaderos y el ejército; ocupar las escuelas con el ejército; cesar a docentes de las escuelas normales rurales; hasta interceptar los vehículos que trasladaban a los manifestantes para que no lleguen a la manifestación.

Padilla (2019) hace el análisis de la participación de las mujeres con perspectiva de género y señala que las estudiantes rompen las normas establecidas por el patriarcado, pues dormían junto con los campesinos al tomar las tierras, este elemento fue utilizado por el gobierno para demeritarlas.

En el texto, además, de manera reiterada se puede inferir que la emoción de solidaridad con los campesinos y el magisterio lleva a los estudiantes a movilizarse para apoyarlos, éstos a su vez, cuando anuncian el cierre de las escuelas normales, también se solidarizan con los estudiantes.

ESCUELA NORMAL RURAL «JUSTO SIERRA MÉNDEZ» DE AGUASCALIENTES, DÉCADA DE LOS SESENTA

Ortiz y Camacho (2017) analizan la dinámica que se generó entre estudiantes normalistas y autoridades durante los primeros años de la década de los sesenta, identificando, por un lado, las estrategias usadas por el estudiantado para hacerse visibles y que sus demandas fueran atendidas y, por otro lado, las medidas que tomaron las autoridades gubernamentales. Del mismo modo Ortiz (2019) identifica algunas preocupaciones expresadas por el normalismo rural a través de la FECSM y de la Escuela Normal Rural «Justo Sierra Méndez» enfocando el nivel de participación de las estudiantes en apoyo al movimiento universitario de 1968. Ambas investigaciones son de corte cualitativo mediante análisis documental y entrevista a líderes

estudiantiles. Estos autores relatan que los estudiantes normalistas a nivel nacional debido a que mantenían una posición contraria al gobierno, se enfrentaban a una prensa que las demeritaba provocando su persecución y hostigamiento; además, eran vigilados por la policía secreta del Estado, policías estatales y municipales, el ejército, por espías del Buró Federal de Investigaciones (FBI) y la Agencia Central de Inteligencia (CIA); y había infiltración de estudiantes «oficialistas» que habían sido sembrados por las autoridades para intervenir en las decisiones y la vida política de la FECSM, que en ese tiempo a pesar de que se encontraba dividida en facciones, lograban exigir en conjunto al gobierno el cumplimiento de los acuerdos para la mejora de sus internados y las instalaciones escolares. Entre las demandas de los estudiantes se encontraban la solicitud de plazas para el servicio de alimentación, mecanismos adecuados para adquirir víveres mediante compras de contado, cuidar los fondos destinados a la alimentación, que se otorgaran becas a los estudiantes, la creación de plazas para atender las escuelas, incremento de medicamento para los alumnos, aumento del monto asignado para la ración alimenticia y las partidas de recreación escolar, así como transporte escolar.

Cuando no obtenían respuesta, los estudiantes participaban activamente en paros de actividades académicas y manifestaciones simultáneas en ciudades y plazas públicas, de manera que las movilizaciones fueran visibles a nivel nacional, efectuando acciones de solidaridad entre escuelas normales rurales al enviar a estudiantes de sus instituciones a apoyar a sus pares. Durante ese tiempo fueron aprendiendo que tenían mayor respuesta sus demandas cuando negociaban directamente con la SEP, que con las autoridades de la escuela.

En 1963 ante la negativa de la SEP de atender su pliego petitorio, llevaron a cabo diversos paros en el mes de octubre, como no hubo respuesta, los estudiantes se declararon en Huelga Nacional el 25 de octubre y así fue como consiguieron la firma del acta de acuerdos. Con estos hechos constataron los alumnos que sólo a partir de estas acciones las autoridades respondían. De las negociaciones, los aspectos en que se concentraban más los líderes estudiantiles fueron en la partida de recreación escolar, el aumento de becas y la matrícula. Las autoridades por su parte, expresaban que lo que no se pudiera cubrir en ese año, sería incluido en el siguiente. La FECSM aprovecharía esa coyuntura para solicitar en 1964 la eliminación de las cuotas de inscripción. Ortiz (2019) indica que la sociedad de alumnos de las normales rurales durante esta época mantuvieron espacios de intercambio que fomentaba la unidad entre los estudiantes, como lo fueron los festejos de aniversario

de las escuelas, las Jornadas Culturales y Deportivas anuales con sede itinerante y la solidaridad con otras organizaciones de estudiantes.

En lo que refiere a las estudiantes de la escuela Normal Rural «Justo Sierra Méndez» igual podían recibir a candidatos a la Presidencia de la República y participar en eventos de la autoridad oficial, que ser anfitrionas de la reunión de sus representantes estudiantiles. El 7 de noviembre de 1964 en este plantel se llevó a cabo el Congreso de la Unidad con la participación de 27 escuelas normales rurales, así se unificó la FECSM con una conciencia de unidad nacional; para Ortiz y Camacho (2017) esto era un movimiento estudiantil que además de la unidad buscaba la mejora de su formación como docentes con un enfoque social.

Para febrero de 1968, la Sociedad de Alumnas inició una huelga para exigir la atención de sus demandas, previamente habían realizado paros escalonados de 48 y 72 horas, ante esta situación las autoridades educativas, a partir de la prensa, demeritaron a las estudiantes catalogándolas como intransigentes ya que se habían atendido el 80% de sus peticiones. Los padres de familia al sumarse al movimiento provocaron que las autoridades resolvieran las demandas. Meses después las estudiantes anunciaban otro paro de actividades de 12 horas para protestar por la intervención del ejército en otros planteles, ante esta situación, las alumnas hicieron guardias en los patios y azoteas para vigilar que su institución no fuera tomada por las fuerzas armadas (Ortiz, 2019).

Entre 1967 y 1968 a diversas normales rurales les fueron suspendidos los servicios, lo que obligó al estudiantado a salir a las calles a «botear» para hacerse de recursos económicos, sin embargo, en la Escuela Normal Rural «Justo Sierra Méndez» no ocurrió porque el gobernador continuó proporcionando el servicio, quizá, según Ortiz (2019) se trataba de una estrategia para desmovilizar a las estudiantes. También una vez que ocurrieron los hechos del 2 de octubre de Tlatelolco, se pidió a los directores de las escuelas normales rurales que recordaran a los estudiantes que cuando abandonaban la escuela ya no eran responsabilidad de la institución, argumentando que con esta advertencia buscaban evitar muertos y heridos.

En estos artículos para el mantenimiento de la filiación los estudiantes llevaban a cabo diversas actividades para fomentar la unidad, a partir del desarrollo de eventos de aniversario de las escuelas o encuentros deportivos y culturales entre instituciones.

Las principales protestas que efectuaron los estudiantes normalistas en la década de los sesenta fueron el desarrollo de paros escalonados de actividades académica

y manifestaciones simultáneas de las escuelas normales rurales para hacerse visibles y exigir en conjunto el cumplimiento de sus demandas, enviar estudiantes de un plantel a otro para apoyar las movilizaciones, declararse en huelga, realizar acciones de vigilancia de su escuela normal en patios y azoteas para evitar que su institución fuera tomada por el ejército y salir a «botear» para hacerse de recursos económicos para subsistir. Otro tipo de acciones fueron el negociar directamente con SEP y mantener relaciones cordiales con autoridades gubernamentales y con los miembros de la FECSM.

Las estrategias contestatarias de gobierno han sido desde negarse a atender el pliego petitorio de las escuelas normales rurales; hacer uso de la prensa para demeritar a los normalistas y con ello provocar su persecución y hostigamiento; utilizar la policía secreta, estatal, municipal, el ejército, el FBI y la CIA para vigilar a los alumnos; infiltrar «estudiantes» para intervenir en las decisiones y vida política de la FECSM; posponer el cumplimiento de las demandas o señalar que se habían cumplido; suspender los servicios de alimentación, o proporcionárselos para desmovilizarlos; amenazar a las estudiantes para que no salgan de la escuela ya que podrían poner su vida en peligro; y, que el ejército ocupe los planteles.

Entre las principales demandas se encuentran la solicitud de plazas para atender el servicio de internado, garantizar el abastecimiento de víveres para la alimentación, la solicitud y aumento de becas, medicamentos, partidas de recreación escolar, transporte, mantenimiento de la matrícula y eliminación de cuotas de inscripción.

En los artículos se pueden inferir que la emoción de cooperación está presente cuando los estudiantes de las escuelas normales rurales se unen para exigir en conjunto el cumplimiento de los acuerdos al realizar diversas actividades de protesta, a pesar de que esta emoción Paredes y Otárola (2019) la han identificado como un elemento movilizador, en este texto no se le da la relevancia necesaria para su análisis. Del mismo modo Ortiz (2019) en sus conclusiones señala la importancia de la emoción de solidaridad en los estudiantes normalistas rurales que los llevó a involucrarse en el movimiento del 68.

ESCUELA NORMALES RURALES EN EL MOVIMIENTO DE 1968

Autores como Flores (2019) se propuso exponer las causas de la participación de las Escuelas Normales Rurales en el movimiento estudiantil mexicano de los años sesenta que culminó en 1968 así como sus efectos, mediante una investigación de corte cualitativo de análisis de archivo histórico. A partir del referente teórico de la

historia social se centra en los olvidados y marginados, para ello retoma los aportes de James Scott que se centra en las prácticas cotidianas y los códigos para descifrar las relaciones de poder entre dominados y dominantes. Se interpreta la conducta política a partir de las estrategias de resistencia (dominados) y la estigmatización (dominantes). Hernández (2017) por su parte indagó las acciones de resistencia y la relación con el Estado mexicano que tuvieron los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales (ENR) de México, durante y después del movimiento estudiantil de 1968, mediante el método histórico, utiliza fuentes primarias del Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacatecas y fuentes de hemeroteca. Ortiz (2019) identifica algunas preocupaciones expresadas por el normalismo rural a través de la FECSM y de la Escuela Normal Rural «Justo Sierra Méndez» de Aguascalientes, enfocando el nivel de participación de las estudiantes en apoyo al movimiento universitario de 1968.

Hernández (2017), Flores (2019) y Ortiz (2019) señalan que el movimiento estudiantil mexicano de 1968 se originó a partir de la ocupación del Politécnico Nacional (IPN) en 1956, el movimiento magisterial en 1958 y ferrocarrilero en 1959, pues con estos eventos se crearon las condiciones para que los estudiantes se integraran a luchar por la democratización del país. Flores (2019) indica que en las primeras fases del movimiento de 1968 el IPN, la Federación de Estudiantes Técnicos (FNET) y la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED) (organismo con el que las escuelas normales rurales tenían afinidad) organizaron marchas y el gobierno mexicano les acusó de desestabilizadores, por lo que ordenó la detención de 14 estudiantes. La FNET protesta por esto, mientras que la CNED y el Partido Comunista Mexicano (PCM) al conmemorar la revolución cubana, fueron reprimidos por policías y militares. En una segunda fase se extiende el movimiento y se unen la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y las Normales Rurales. Estas últimas ya se venían movilizandose desde febrero con su «Marcha de la Libertad» que terminó en una huelga general en la que demandaron recursos económicos, las autoridades gubernamentales cumplieron con las peticiones a cambio de que no se sumaran a más movilizaciones.

En septiembre de ese mismo año, miembros de la FECSM visitan diversas escuelas normales rurales para solicitar apoyo al movimiento estudiantil (Hernández, 2017; Flores, 2019), pero había escuelas que no aceptaban porque la Secretaría de Educación Pública (SEP) ya los había amenazado con el cierre de algunas escuelas y retiro de becas. Finalmente, la FECSM formó parte del Comité Nacional de Huel-

ga en agosto de 1968, en las demandas que se presentaron de las escuelas normales rurales sólo consideraron las de aquellas que se solidarizaron con el movimiento nacional (Flores, 2019), entre las que destacan acorde con Hernández (2017) dotar de talleres de herrería, carpintería, talabartería, laboratorios, bibliotecas con acervos sobre educación y cultural general.

Hernández (2017) señala que previo al 2 de octubre de 1968, las autoridades educativas se habían dedicado a contener la integración de las escuelas normales rurales al movimiento, a partir de contestar por escrito a favor de sus demandas, pero sin fechas sobre su cumplimiento. También se instruía a los directores de las escuelas normales rurales para que en caso de protesta o participación se procediera inmediatamente con la suspensión de permisos para salir de la escuela, si lo solicitaban se les daba de baja y avisaban al padre de familia, en caso de abandono de las instalaciones sin permiso, se notificaba telefónicamente a la SEP los nombres y si era un porcentaje alto de alumnos se cerraba inmediatamente la escuela.

Para los estudiantes llegar a una huelga representaba un recurso extremo, así que cuando planteaba a las autoridades, era indicativo de un último recurso de conciliación, porque una vez que se decidían a llevarla a cabo con el apoyo de la FECSM, se involucraba a todas las escuelas normales rurales en un movimiento nacional. Una estrategia que utilizaba la autoridad educativa para causar controversia entre los estudiantes es que argüían, aunque no fuera cierto, que los acuerdos a los que llegaban con los líderes estudiantiles se habían cumplido, aunque no fuera así, dando a entender que no había motivos para mantenerse en paro.

Flores (2019) explica que una vez que ocurrió la represión estudiantil que culminó con la masacre en Tlatelolco el 2 de octubre de 1968, el gobierno mexicano se ocupó de las escuelas normales rurales. Durante los sucesos de 1968 sólo una parte de las escuelas normales estaban en paro y las otras continuaron trabajando. El 11 de noviembre, las escuelas que estaban laborando tras recibir la amenaza del cierre de 14 escuelas normales rurales se suman al paro. Entre las acciones que llevaron a cabo, expresa que las alumnas de la Normal Rural de Galeana visitaron la Universidad de Nuevo León para dar a conocer que la SEP había acordado cerrar las escuelas normales rurales por apoyar el movimiento estudiantil de 1968. Los alumnos de la escuela normal rural de Tamatán, Tamaulipas repartieron volantes en las calles de Ciudad Victoria anunciando que 14 escuelas normales rurales habían sido clausuradas y aprendidos estudiantes. Los alumnos de la Normal de Jalisco, Nayarit se entrevistaron con el gobernador del estado para que interviniera con el

gobierno federal y evitar cerrar la escuela que estaba rodeada por el ejército, al igual que Ayotzinapa y Cañada, mientras que el Mexe y Panotla estaban clausuradas.

Ante las presiones, el gobierno federal y los estatales decidieron desocupar los planteles que tenía tomados y esperar al siguiente año para terminar de diseñar la reforma a la educación superior. En abril de 1969 se oficializó la reforma educativa a las escuelas normales rurales, en las que se separaban los ciclos secundario y normal, con esta decisión se desintegraban 29 escuelas normales rurales, 14 se dedicarían a ofrecer estudios como escuelas secundarias técnicas agropecuarias y el resto para la formación de maestros. La secretaría de gobernación había investigado previamente la ubicación de las normales rurales y eligieron cerrar aquellas que no estaban rodeadas de población rural para evitar la movilización de campesinos. La SEP debido a que había dos tipos de calendario en las escuelas normales rurales, realizaba estos cambios en el periodo vacacional de los estudiantes o bien, desalojaba las escuelas de forma violenta con el uso de la policía y los militares, ejerciendo presión al retirar la alimentación de los internados. El gobierno utilizó a la Confederación Nacional Campesina (CNC) para impedir que algunas escuelas normales rurales fueran tomadas por los estudiantes. También hicieron uso de la policía, el ejército y la CNC para ocupar las oficinas de la FECSM y cooptar a sus dirigentes, finalmente sus líderes fueron detenidos y encarcelados. Luego la FECSM emitió el Manifiesto de Ayotzinapa contra la reforma, en el que reconocen que era resultado de su participación en el movimiento de 1968, denunció la expulsión de 300 estudiantes de secundaria y normal por intentar organizarse como sociedad de alumnos y pidió que pararan el cierre de los internados. Las autoridades por su parte justificaron dicha decisión como una estrategia para armonizar las escuelas. Los líderes de la FECSM solicitaron el apoyo de los estudiantes de las escuelas normales rurales y de instituciones como el IPN y la UNAM, pero no hubo respuesta (Flores, 2019; Flores & López, 2018), sólo la Normal Superior lo hizo, tras esta derrota, varios líderes estudiantiles pasaron a sumarse a la guerrilla.

En el estudio que realiza Flores (2019) se observan algunas estrategias que comienzan a implementarse para el mantenimiento de la filiación por parte de los estudiantes normalistas, como lo es el apoyo a otras movilizaciones estudiantiles. Las acciones de protesta que llevaron a cabo fueron los paros estudiantiles, las marchas, visitar a otras escuelas normales rurales e instituciones de educación superior para dar a conocer la situación que prevalecía y/o solicitar su apoyo, emisión de volantes con este mismo fin, emitir declaraciones y manifiestos para expresar su posición y

denunciar lo que ocurre. Otra estrategia mediadora fue entrevistarse con el gobernador de un estado para que interviniera con el gobierno federal, aunque la huelga era el último recurso del que hacían uso, pues implicaba un movimiento nacional.

El gobierno utilizó como estrategias contestatarias emitir documentos por escrito dando respuesta positiva a las demandas de los estudiantes sin fechas de cumplimiento e indicar que se habían atendido aunque no fuera cierto; amenazar con el cierre de las escuelas y el retiro de becas; emitir una reforma educativa para justificar la clausura de las escuelas normales rurales; indagar desde la secretaría de gobernación los planteles que tenían menos apoyo de su comunidad para valorar su cierre; suspender el servicio de las escuelas en el periodo vacacional de los estudiantes; hacer uso de fuerza pública (policía y ejército) así como de organizaciones de campesinos para desalojar los planteles e impedir que los volvieran a ocupar; retirar la alimentación de los internados; expulsar estudiantes; utilizar a los directores de las escuelas normales rurales para denegar permisos y como informantes de las acciones que llevaban a cabo los alumnos; cooptar a los dirigentes, detenerlos y encarcelarlos; y justificar estas acciones ante la sociedad bajo el argumento de armonizar las escuelas.

Las demandas de los estudiantes, aunque Hernández (2017) indica que eran para dotar de materiales y acervos para su educación. Para 1969, acorde con Flores (2019) y Flores & López (2018), fue el rechazo a la reforma porque implicaba el cierre de los planteles. Esto es una de las consecuencias de la participación de las escuelas normales rurales en la movilización del 68, la clausura de 14 de sus instituciones, otra fue la incorporación de algunos de sus estudiantes a la guerrilla tras la derrota.

En los artículos de Hernández (2017) y Flores (2019) se pueden reconocer como la emoción de solidaridad lleva a una parte de las escuelas normales rurales a sumarse a las movilizaciones estudiantiles de 1968, sin embargo, no es interpretada culturalmente del mismo modo por todas las escuelas normales, de ahí que unas se sumen y otras no lo hagan, quizá la amenaza de la SEP sobre el cierre de los planteles tras la Marcha de la Libertad haya generado miedo, emoción que no se enuncia como tal, pero que podría descifrarse así. Lo mismo ocurre con diversas instituciones de educación superior que no se solidarizan con las escuelas normales rurales, quizá por lo ocurrido en la masacre de Tlatelolco, nuevamente la emoción del miedo se puede deducir como parte de la inacción.

También es posible identificar reglas del sentir que Hochschild (1975 c.p. Gra-

vante, 2020) indica que se insertan dentro de un contexto cultural y en base a ello se reconoce qué emoción es apropiada para cada situación, cómo expresarla, cuándo, hacía quién y con qué intensidad, así las escuelas normales que se solidarizaron con el movimiento de 1968 tuvieron reciprocidad al ser incluidas sus demandas en el pliego petitorio. La regla es, que aquella institución que se solidariza con el movimiento, sus necesidades son consideradas, de lo contrario son excluidas.

ESCUELA NORMAL RURAL DE TAMATÁN, TAMAULIPAS

Las autoras Flores y López (2018) relatan que, en 1970, a un año del cierre de la Normal de Tamatán, un grupo de egresados organizó una asociación de exalumnos y lucharon por la reapertura de la escuela, para ello visitaron a grupos de políticos del SNTE y emplazaron al presidente Echeverría para la apertura de la escuela. También convocaron a los egresados a un movimiento en el que se reunieron en el edificio de la escuela para protestar por la clausura. Sin embargo, debido a las condiciones físicas de la escuela y la rápida urbanización del lugar donde se ubicaba, llevó a que se creara una nueva escuela normal en el ejido de San José de las Flores, para ello se formó una comisión organizadora y el 18 de noviembre de 1976 tuvo la aprobación del gobierno federal y el respaldo del estatal. Se decidió que la escuela fuera mixta porque también se había cerrado la Normal de Galeana (exclusiva para mujeres). La escuela inició con un esquema de financiamiento por cooperación, apoyada por egresados de Tamatán y sus municipios.

El origen del movimiento que efectuaron los egresados fue para la reapertura de la escuela normal rural, como estrategia de protesta se reunieron a las afueras del edificio para manifestar su repudio a la clausura, pero también entablaron comunicación con autoridades de distinto nivel. Con relación a las emociones se puede develar la memoria emocional de sus egresados en torno a la institución, lo que los lleva a movilizarse para solicitar su reapertura.

ESCUELA NORMAL RURAL «GRAL. EMILIANO ZAPATA» DE AMILCINGO, MORELOS

Coll (2015) menciona que en 1969 se cerró la normal de Cuernavaca, pero cinco años después los pobladores de Amilcingo, Jantetelco, Amayuca, Jonacatepec y otras comunidades ubicadas en las faldas de volcán Popocatepetl fundaron una nueva normal rural en 1973 y la llamaron Emiliano Zapata, esto fue parte de un movimiento social que buscaba alternativas de estudio una vez que se culminaba la educación secundaria. Esta iniciativa fue impulsada por la maestra Eva Rivera

y el maestro Vinh Flores y apoyada por Nabor Barrera, presidente municipal y Benedicto Rosales, comisario ejidal. Al principio las clases se daban en la escuela primaria con maestros voluntarios de la Escuela Normal Superior y de la UNAM. Además, alumnos, padres de familia y miembros de las comunidades participaban en las marchas y movilizaciones para lograr el reconocimiento de la normal ante la SEP. En 1974 se realizó la Marcha Nacional Campesina y Obrera que se organizaba para reconstituir las Normales Rurales después de una brutal represión y a partir de estas acciones se logró oficializar la escuela. Los habitantes de Amilcingo donaron un terrero de 40 hectáreas para la construcción de la escuela. Aunque como venganza, en 1976 fueron asesinados el maestro Vinh, el presidente municipal Nabor y el comisario ejidal Benedicto; la maestra Eva fue trasladada a una escuela lejana. Los rostros de estos personajes ahora son murales en la escuela normal rural. Desde entonces todos los fines de semana se organizan guardias para que la escuela no este sola, pues las alumnas temen que sus instalaciones sean tomadas.

En esta escuela el origen del movimiento es que se reconozca de manera oficial a la escuela normal rural, las estrategias de protesta fueron marchas organizadas por parte de los pobladores. Las estrategias contestatarias gubernamentales fueron la reubicación laboral y/o asesinato de sus líderes. El mantenimiento de la filiación de las estudiantes en esta institución se expresa a partir de murales con los rostros de los líderes que le dieron origen a la escuela.

En cuanto a las emociones, el temor o miedo a que sean tomadas las instalaciones de la escuela llevan a que las estudiantes los fines de semana monten guardias para cuidar a su institución.

ESCUELA NORMAL RURAL «LUIS VILLAREAL» DE EL MEXE, HIDALGO

Torres y Vite (2023) exponen las actividades políticas y sociales de los estudiantes de la Normal de El Mexe y de los profesores del estado de Hidalgo en 1981, durante el paro estudiantil y magisterial, a partir de un estudio cualitativo documental, relatan que el movimiento inicio con el Consejo Central de Lucha del Magisterio Hidalguense que ya venía movilizándose a finales de 1980 porque demandaban la democratización de su sindicato, para ello instalaron un plantón en las oficinas de la SEP al que se sumaron los estudiantes de esta escuela normal. Sin embargo, el gobierno tenía vigilancia a partir de informantes que estaban infiltrados en la escuela como podrían ser estudiantes, maestros, trabajadores o funcionarios. El movimiento magisterial y estudiantil a pesar de que logró ampliar las carteras de los comités

ejecutivos seccionales para los «disidentes», continuó movilizándose porque había peticiones incumplidas que se habían signado de manera formal con el gobierno. Los maestros y los estudiantes normalistas protestaban en las plazas con canciones y solicitando apoyo económico a los transeúntes. Los alumnos de las escuelas normal del Mexe al sumarse a las movilizaciones, demandaban la mejora de infraestructura, aumento de raciones alimenticias, mobiliario para aulas, entre otros. Mediante su red de apoyo (maestros y padres de familia) se hacían de alimentos, medicamentos y dinero en efectivo para mantenerse en movilización. En junio de 1981 la FECSM se une a las movilizaciones de la escuela normal y toman las calles, realizan plantones y mítines, y toman las instalaciones de la sección XV del SNTE. Los agentes infiltrados en la escuela normal realizan reportes que muestran a las autoridades gubernamentales la imagen de una disidencia radicalizada. En 1982 concluye el conflicto con la represión a docentes y alumnos por parte del Estado.

Por su parte Granados y Cerón (2018) hacen un estudio historiográfico haciendo el análisis de diversas fuentes, las voces de los estudiantes, la revisión de periódicos, publicaciones, videos e imágenes. En su estudio como referente teórico retoman a Tarrow (1989) para el estudio de los movimientos sociales y mencionan que cuatro eventos fueron significativos para los estudiantes de esta escuela normal: 1968, 1994, 2000 y 2003. Estos autores señalan que a partir de glorificar lo ocurrido en estos espacios temporales mediante conmemoraciones, los alumnos socializan lo que han vivido y lo ritualizan enmarcando el heroísmo de salvar a su escuela normal, convirtiéndose en memoria colectiva que configura su identidad.

Por ejemplo, en 1994 el autobús escolar fue conducido por un alumno del comité de lucha, entre las patrullas de la policía, a través de gases lacrimógenos y bajo disparos de arma de fuego, salvando de la cárcel a una parte de los estudiantes del comité, esta acción lo llevó a ocupar el puesto de secretario general del Comité estudiantil.

Otro aspecto que contribuye a construir una memoria colectiva son los murales que se encuentran en la escuela normal rural (Zapata, Villa, Ernesto Guevara, Lenin, entre otros), imágenes que muestran la lucha por la defensa de sus derechos y una ideología de clase al representar los intereses de los más pobres.

En las demandas de los estudiantes durante sus movilizaciones se encuentran preservar sus escuelas, el aumento de la matrícula, la mejora de la infraestructura y de la alimentación, la asignación de plazas automáticas para sus egresados y considerar su opinión con relación a las reformas curriculares que se implementan pues

desde su perspectiva afectan su formación. Para que sean atendidas estas peticiones, los alumnos salen a las calles para hacer marchas, mítines, plantones, toma de oficinas de dependencias de gobierno y de unidades de transporte de servicio público o de empresas, retención de funcionarios y huelgas de hambre. Generalmente los movimientos comienzan presentando un pliego petitorio a la autoridad gubernamental. Las autoridades han optado por no cumplirlo y en su lugar hacer uso de los medios de comunicación para acusar a los normalistas de violentos e irresponsables y demeritar la escuela normal, expedir órdenes de aprehensión de sus líderes que utilizan para que se desistan de sus peticiones, insertar cuadros militantes del PRI en la escuela normal, utilizar la represión policiaca, encarcelar, golpear, tortura, desaparecer y matar (1994 y 2000). Granados y Cerón (2018) lo llaman un ciclo perverso que comienza con la restricción de sus derechos, que trae como consecuencia la protesta, para luego criminalizarlos y amenazar a los estudiantes con el cierre de la escuela.

A diferencia de otros estudios, estos investigadores mencionan cómo se organizan los estudiantes de la escuela normal, dicen que se planifican las actividades desde la cúpula y son analizadas en las reuniones del Comité Estudiantil, una vez que se ha delimitado el plan de acción, se presenta a los grupos las acciones que se encargaran de llevar a cabo. Existe otro nivel en el que se decide si se realiza un movimiento o no, que es a través de una Asamblea General, en donde la última palabra la tiene el colectivo de estudiantes y la decisión está imbricada por esquemas de ideación, solidaridad, formación de identidad y otros marcos de interpretación que regulan y dirigen la movilización estudiantil. Así es que se cuenta con la voluntad de todos los alumnos para el cumplimiento de las actividades que el movimiento demanda, aunque también existe la obligatoriedad, para aquellos que no se comprometen del todo. También señalan que el cambio permanente de los integrantes del Comité Estudiantil hace que cada movimiento sea distinto y se enriquezcan las propuestas, considerando las experiencias del pasado.

Navarro (2015) indica que, en el año 2000, la Normal del Mexe fue asaltada por más de trescientos granaderos que rodearon la escuela con camionetas, patrullas y autobuses, entraron a la institución disparando al aire y apuntando a estudiantes y familiares dentro de la normal, golpearon a mujeres, niños, ancianos, campesinos y estudiantes para desalojarlos. La escuela quedó custodiada por los granaderos. Cerca de 300 estudiantes entre los que se encontraban alumnos hombres y mujeres de otras escuelas normales rurales del país, fueron detenidos y trasladados a diversas

cárceles de Hidalgo. Unas horas antes, en la capital de estado, otro grupo de granaderos acordonó la Plaza Juárez y desalojado con macana y a puntapiés a estudiantes de El Mexe y otras normales rurales, familiares y ciudadanos que tenían un plantón frente a Palacio de Gobierno, quedando detenidas 900 personas. Como resultado, los estudiantes de otras escuelas normales rurales fueron remitidos a sus entidades y 36 estudiantes de El Mexe fueron encarcelados acusados de privación ilegal de la libertad, daño en propiedad y motín. En total se encarcelaron 400 estudiantes.

Al siguiente día, centenares de habitantes de poblaciones aledañas, padres de familia, en su mayoría campesinos, demandaron la desocupación de la escuela, pero ante la negativa, el coraje se acrecentó y pese al riesgo enfrentaron a los granaderos, sitiaron a la escuela con troncos y piedras, bloqueando el acceso, prendiendo fuego a esos materiales e incendiando vehículos policiacos. Con palos y piedras se abalanzaron contra los granaderos, la ira se desbordó, provocando el retiro de los policías, con ello, la escuela fue recuperada.

El secretario de gobernación a nivel federal afirmó que la policía no iba armada, por lo que inició una investigación orientada a descubrir que los estudiantes estaban vinculados a esas armas. Las acciones del gobierno no concluyeron con estos hechos, sino que continuaron asediando a los normalistas, generando contradicciones entre los estudiantes del El Mexe que propiciaron las condiciones para que se diera el cierre de la institución.

Por su parte Flores y López (2018) abordan el conflicto y cierre de esta escuela relatando los acontecimientos del periodo 2003 al 2008, indican que este se dio a raíz de que el comité estudiantil expulsó al director y personal de la escuela el cinco de enero del 2000, motivo por el cual las autoridades gubernamentales cerraron temporalmente la institución y detuvieron a los estudiantes que se resistieron. Además, previendo el apoyo de la FECSM, instalaron vigilancia en las entradas a la entidad. El 14 de febrero los estudiantes organizaron un plantón en la capital para solicitar la liberación de estudiantes, pero el 19 de febrero fueron desalojados y al mismo tiempo la policía rodeó las instalaciones del Mexe para tomar la Normal y realizar la detención de los estudiantes que ahí se encontraban. Las comunidades cercanas al plantel reaccionaron tratando de impedir que se llevaran a los estudiantes, pero fueron agredidas y algunos de ellos detenidos, aun así, la población pidió a la policía desocupar la normal, pero al negarse se dio un enfrentamiento violento, logrando los pobladores recuperar la institución, detener a 300 granaderos, desarmarlos y tomarlos como rehenes para liberar a estudiantes y vecinos detenidos.

Aunque el gobierno llevó a los estudiantes presos a una sede alterna a la escuela, que se creó para que continuaran ahí sus estudios.

En el 2001 este conflicto se mantenía sin solución y los estudiantes hicieron diversas peticiones: otorgar plazas de trabajo, cerrar la sede alterna, mejorar la infraestructura, aumentar la matrícula, etc. Estas demandas se atendieron de forma parcial. En agosto de 2003 resurgió el conflicto, los estudiantes y líderes fueron reprobados, al solicitar los exámenes extraordinarios el director les negó la aplicación y retiró al personal docente de la escuela. El 28 de agosto se rompe el diálogo con las autoridades. El 15 de septiembre la policía antimotines impide que realicen una marcha los estudiantes, por lo que deciden secuestrar vehículos, continuar con marchas y bloqueo de carreteras para presionar al gobierno. A mediados de octubre se anunció por parte de las autoridades gubernamentales el cierre del internado de la escuela, los medios de comunicación dieron a conocer declaraciones de estudiantes que desertaron por ser víctimas de sus pares y comenzó una campaña de desprestigio de la normal, esto obligó a algunos líderes a abandonar la lucha.

El 21 de octubre los estudiantes realizan una marcha a la ciudad de México en donde sostuvieron reuniones con diputados y senadores. El 25 de octubre los egresados presentaron una propuesta para reorganizar la escuela e iniciar actividades con profesores voluntarios. El 27 de octubre se iniciaron las clases, pero los estudios no tuvieron reconocimiento oficial, ese mismo día intenta la policía ingresar a la localidad donde se ubica la escuela normal pero la comunidad lo impidió. El 30 de octubre se acuerda que la normal se transformaría sin internado. El 31 de octubre se reúnen los estudiantes con la autoridad federal, pero les indican que el conflicto compete al gobierno de Hidalgo, en este tiempo una parte del alumnado continuaba recibiendo clases en la sede alterna, mientras que la mayoría estaba movilizándose. El 15 de noviembre los estudiantes y sus familias bloquean dos carreteras, son golpeados y detenidos por secuestro de vehículos. El 6 de diciembre se acordó remodelar las instalaciones para iniciar clases en enero.

Las clases se reanudan en enero de 2004 y se efectúa un foro para valorar la pertinencia del internado, en el que la mayoría de los asistentes se mostró a favor de su apertura, por ello los estudiantes presentaron una propuesta de programa institucional, pero el secretario de educación presentó un modelo que omitía el internado. Esto causó que los estudiantes volvieron a movilizarse a principios de 2005 exigiendo la apertura del internado. El 22 de enero los alumnos realizan una marcha en la que no pudieron recibir el apoyo de otras escuelas normales rurales

porque hubo cercos policiacos que impidieron su ingreso al estado. El 26 de enero los alumnos se van a paro indefinido, hacen plantones en el congreso local y bloqueo de carreteras, las autoridades desconocen a los alumnos como estudiantes de la escuela normal. El 14 de febrero mientras los alumnos bloquean una carretera, hay enfrentamientos con la policía y la comunidad sale en su defensa, después los alumnos retienen camiones y vehículos.

Miguel Ángel Osorio Chong asume la gubernatura del estado en ese año y confirma que la normal del Mexe sería cerrada y en su lugar instalaron la Universidad Politécnica. Para Flores y López (2018, p. 129) «el conflicto de la Normal de El Mexe, fue un acto provocado con el fin de cerrarla».

En el 2016 surge un movimiento organizado por los egresados de la Escuela Normal Rural de El Mexe para solicitar a la SEP, congreso federal y local, la reapertura de la institución. En febrero de 2018 el movimiento se intensifica pues se integran activistas de organizaciones sociales, magisteriales y estudiantes que realizan pintas de muros en los municipios del Estado de Hidalgo. Maestros normalistas de la CNTE realizaron caravanas para entregar la solicitud de reapertura a la Secretaría de Gobernación, en la que se propone que en las 49 hectáreas en donde se ubica la escuela se construya la Universidad Politécnica que actualmente ocupa sus instalaciones. El Lic. Andrés Manuel López Obrador prometió que de ganar la presidencia de México reabrirla la Normal del Mexe.

En estos textos, para el mantenimiento de la filiación los estudiantes a partir del relato y las conmemoraciones glorifican la defensa de la escuela normal, con los murales de personajes que luchan por los derechos de los pobres crean una ideología de clase y una memoria colectiva que les da identidad.

El inicio de un movimiento estudiantil se da cuando al presentar un pliego petitorio éste no es atendido por la autoridad gubernamental, aunque también se ha dado porque los estudiantes han expulsado al directivo y personal de la institución. Las demandas de los estudiantes son preservar su escuela abierta, el aumento de la matrícula, mejora de la infraestructura, mobiliario y alimentación, la solicitud de espacios laborales una vez egresadas y considerar su perspectiva en el diseño de los planes de estudio.

Las estrategias de protesta por parte de los alumnos han sido realizar paros, tomar las calles, organizar marchas, bloquear carreteras, hacer mítines, efectuar un paro indefinido de actividades, tomar instalaciones de gobierno y servicios de transporte público y privado, retener funcionarios, llevar a cabo huelgas de ham-

bre, realizar plantones frente a palacio de gobierno y congresos, cantar canciones y solicitar apoyo económico a la sociedad y a padres de familia, así como involucrar a la FECSM. Por parte de campesinos y padres de familia enfrentar a los granaderos con palos y piedras; sitiar la escuela con troncos y piedras; prender fuego a vehículos de la policía; y detener a 300 granaderos, desarmarlos y tomarlos como rehenes para negociar con las autoridades gubernamentales.

En estos escritos, las estrategias contestatarias de gobierno fueron el envío de granaderos, camionetas, patrullas y autobuses al plantel; disparar al aire o apuntar a estudiantes y familiares; golpear a mujeres, niños, ancianos, campesinos y alumnos para desalojarlos de la escuela; mantener la institución en custodia de granaderos; detener y encarcelar estudiantes; enviar granaderos a acordonar una plaza pública y desalojar con el uso de la fuerza a alumnos, familiares y ciudadanos; remitir a estudiantes de otras escuelas normales a sus entidades de origen; negar que la policía estuviera armada e iniciar una investigación para acusar a los estudiantes de portarlas; vigilar con la infiltración de informantes en la escuela normal; hacer uso de los medios de comunicación para estigmatizar a los alumnos de violentos no sólo hacia la sociedad sino entre ellos para demeritar la escuela; reprobar estudiantes y líderes y negarles el examen extraordinario; desconocer a los estudiantes como alumnos de la institución; retirar al personal docente del plantel; rodear con policía antimotines la escuela; crear una sede alterna a la institución; cerrar temporalmente la institución o de manera definitiva e instalar una Universidad Politécnica en su lugar; provocar un conflicto para el cierre de la institución; clausurar el internado; instalar cercos policiacos en los límites del Estado para impedir el ingreso de estudiantes de otras escuelas normales rurales a apoyar las movilizaciones; usar a la policía para impedir las marchas; expedir órdenes de aprehensión de sus líderes; insertar militantes del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en la escuela normal; tortura; desaparición; y, causar la muerte de estudiantes.

La toma de decisiones se realiza desde un Comité Estudiantil que es renovado de manera permanente, pero para decidir efectuar un movimiento se hace desde la colectividad, pues ello asegura la participación en las actividades, o bien, su obligatoriedad.

A partir de la memoria colectiva se puede advertir una memoria emocional del orgullo por salvaguardar a su escuela de las autoridades que buscan cerrarla, que es una emoción que diversos autores han localizado en los movimientos estudiantiles (Sabucedo & Vila, 2014; Camacho, 2016; García-Martínez, *et al.*, 2016; Fernández,

2017; Gravante & Poma, 2019; Paredes y Otárola, 2019; Hausfather, 2021) y que la participación en un movimiento esta imbricada por la emoción de solidaridad.

En cuanto a las emociones Navarro (2015) enuncia dos, el coraje que experimentaron los campesinos y padres de familia, que los llevó a enfrentar a los granaderos, y la ira que autores como Toro (2018) la ubica como emoción detonante, que al desbordarse en esta movilización logró el retiro de las fuerzas policiacas, con ello se recuperó la escuela.

Una emoción que está presente en estos textos, pero no se menciona es la solidaridad hacia los alumnos de la escuela normal por parte de las familias de los estudiantes, las comunidades cercanas y los campesinos. Con Torres y Vite (2023) se puede inferir que priva la solidaridad en los estudiantes de la escuela normal al sumarse a la movilización magisterial de 1981.

ESCUELA NORMAL RURAL MIGUEL HIDALGO DE ATEQUIZA, JALISCO

En esta escuela Rojas (2017) ha buscado analizar los factores sociopolíticos que han propiciado que el movimiento estudiantil de la Escuela Normal Rural de Atequiza sea protagonista en la estructura del sistema educativo mexicano durante el periodo de 1988-2015, mediante un estudio de corte cualitativo a través de dos técnicas, el análisis documental y la observación participante de reuniones, marchas y mítines que se efectuaron en el año 2015. Para su estudio toma como enfoque los nuevos movimientos sociales desde la propuesta de Alain Touraine, que los comprende como históricos y en disputa con un adversario. Rojas (2017) concibe que en esta escuela normal rural sus estudiantes han desarrollado diversas prácticas sociopolíticas para evitar el cierre de su institución y que el presupuesto sea disminuido, por lo que año con año salen a la vía pública a manifestarse para solicitar a la autoridad gubernamental estatal se destinen recursos, aunque sin respuesta.

Entre las principales prácticas sociopolíticas que llevan a cabo los estudiantes se encuentra la memoria histórica, que se refuerza mediante la conmemoración de una represión de la que fueron objeto por parte del Estado mexicano en su plantel el 28 de octubre de 1988, por solidarizarse con los alumnos de la Escuela Normal Rural «Raúl Isidro Burgos» de Ayotzinapa, Guerrero, dado que habían vivido el asesinato de uno de sus compañeros a manos de la policía. Por ello, los estudiantes de Atequiza tenían retenidos camiones de particulares en las instalaciones de la escuela normal rural, pero el gobierno con apoyo de la prensa les acusó de haber derramado combustible en su escuela normal para hacer explotar un camión que

contenía explosivos. Esto representó una estrategia de gobierno para desactivar el movimiento, acusando a los estudiantes de guerrilleros y justificando así la entrada del Escuadrón Antimotines para tomar la escuela normal. Los estudiantes fueron agredidos físicamente, detenidos 58, de ellos 21 consignados penalmente por robo, extorsión, privación ilegal de la libertad, asociación delictuosa y amenazas.

En 1990, el panorama era de aparente tranquilidad, pues se expresaba en la prensa que se debía al diálogo entre autoridades gubernamentales, sindicales, estudiantes y padres de familia, y, por algunas medidas preventivas y coercitivas para evitar la violencia; pero para 1994, los estudiantes se manifiestan otra vez y son calificados por la prensa como «quejosos» por solicitar a la SEP se atendieran sus demandas históricas: «construcción de un mayor número de aulas y mejoras a la infraestructura del plantel» (Rojas, 2017, p. 26).

En el año 2009, las autoridades educativas retrasaron la publicación de la convocatoria de ingreso a la escuela, lo que causó incertidumbre a los estudiantes, por lo que decidieron salir a las calles a exigir su expedición. Finalmente fue publicada después de varios días de manifestaciones.

En 2014, los alumnos se vuelven a solidarizar, esta vez con un grupo de campesinos a los que acompañan a bloquear la carretera Santa Rosa-La Barca porque el gobierno del estado se negaba a gestionar un pago justo por el maíz, ante este hecho elementos de la Fuerza Única de Jalisco dispersaron de forma violenta a 50 estudiantes hombres y mujeres, lanzando gases lacrimógenos y golpeándolos. En este mismo año, los alumnos demandaron la destitución del director de la escuela normal rural, ya que lo señalaban por desvió de recursos y amenazas de expulsión a los estudiantes que participaron en las movilizaciones a favor de los 43 estudiantes desaparecidos de la Escuela Normal Rural «Raúl Isidro Burgos» de Ayotzinapa, por lo que hicieron un plantón y efectuaron actividades culturales (obras de teatro, bailables regionales, entre otros) para fortalecer sus lazos sociales con la población de Atequiza. También realizaron actividades de limpieza en algunas dependencias de la Secretaría de Educación de Jalisco, pero sus demandas fueron ignoradas por el gobierno. En este año se otorgaba por parte de la federación recursos extraordinarios a las escuelas normales rurales por 400 millones de pesos, pero esta estrategia fue vista como una forma de callar las voces de los estudiantes y en el caso de Atequiza desmovilizarlos.

Durante este tiempo, los estudiantes han recibido apoyo en sus movilizaciones por parte de docentes que pertenecen al Movimiento de Bases Magisteriales

(MBM) o por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), esto es porque varios de sus maestros militantes son egresados de normales rurales.

Los estudiantes normalistas para fortalecer su memoria histórica hacen difusión de comunicados en Internet y documentos en los que se hace referencia a su lucha histórica, esto fortalece su identidad colectiva en donde su experiencia juega un papel importante, además el Comité Estudiantil instruye a sus compañeros en una doctrina marxista-leninista, generando una conciencia de clase, que se expresa en la frase «mientras la pobreza exista, las normales rurales tienen razón de ser» (p. 30).

Derivado de lo que plantea Rojas (2017), en esta escuela se puede advertir que para el mantenimiento de la filiación, los estudiantes hacen uso de la memoria histórica que se fomenta con la conmemoración de una represión, el apoyo a las luchas de campesinos al participar en sus movilizaciones, la red de apoyo que mantienen con sus egresados, la difusión de comunicados en Internet y documentos sobre su lucha histórica, la experiencia sobre sus movilizaciones que se transmite de generación en generación y la capacitación que reciben para crear una conciencia de clase entre sus estudiantes.

Sus acciones de protesta han sido desde la retención de camiones de particulares en las instalaciones de la escuela, el bloqueo de carreteras, marchas, plantones con actividades culturales para la población donde se ubica la escuela normal rural, hasta actividades de limpieza en dependencias de gobierno.

Por su parte el gobierno ha utilizado como estrategias contestatarias, a la prensa para desacreditar a los estudiantes y justificar el uso de la fuerza pública para agredir físicamente, lanzar gases lacrimógenos y consignarlos penalmente. También ha hecho uso de la prensa para expresar que los estudiantes están en calma, aunque la realidad sea que el directivo de la institución ejerce medias coercitivas contra los estudiantes. El gobierno, además, ha efectuado el retraso de la publicación de la convocatoria de ingreso a la escuela normal rural, ignorado las demandas de los estudiantes o destinando recursos económicos para callar sus voces y desmovilizarlos.

Las demandas de los estudiantes en sus movilizaciones se circunscriben en la solicitud de la construcción de un mayor número de aulas y mejora de la infraestructura; la expedición, como se mencionó, de la convocatoria de ingreso a la institución; y, la destitución del director de la escuela normal rural por desvió de recursos y amenaza de expulsión a estudiantes.

En el artículo de Rojas (2017) se pueden advertir dos emociones que al interpretarse culturalmente (Gravante y Poma, 2019) han movilizó a los estudiantes,

tal es el caso de la solidaridad, que autores como Fernández (2016 y 2017), Toro (2018), Paredes y Otárola (2019) han ubicado su relevancia en las movilizaciones estudiantiles. De esta manera podemos observar la solidaridad de los estudiantes de Atequiza con otras escuelas normales rurales y con la lucha campesina, así como la de sus egresados hacia la escuela normal rural. Del mismo modo, la emoción de incertidumbre sobre el devenir de su escuela los ha llevado a tomar las calles. Sin embargo, este autor, ambas emociones sólo las enuncia, pero no como elementos susceptibles de analizar.

También es importante destacar que Rojas (2017) considera que en la escuela normal rural ha habido un solo movimiento estudiantil que lo enmarca en el periodo 1988 – 2015 y el origen de dicha movilización ha sido para evitar el cierre de la institución, situación que prevalece desde el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho en el que comenzaron a acusar a estas instituciones de ser comunistas. Aun así, las demandas de los estudiantes han sido diversas en cada movilización, se puede pensar que corresponde a diferentes movilizaciones estudiantiles y no sólo una.

ESCUELA NORMAL RURAL MACTUMACTZÁ DE CHIAPAS

Coll (2015) indica que en 2003 los estudiantes de esta escuela estaban solicitando al gobernador presupuesto para su institución, alimentación y mantener la matrícula, pero el 6 de agosto entraron a la escuela normal dos mil policías y a macanazos sacaron a los estudiantes, se llevaron presos a 200 alumnos y padres de familia, fueron golpeados y aventados en los camiones. Al siguiente día el gobernador mandó demoler el dormitorio, los lavaderos, la cocina y el comedor, redujo la matrícula de 527 a 240 alumnos. Flores y López (2018) indican que el origen de estas acciones fue porque sus egresados exigieron plazas de trabajo y el gobernador en turno manifestó que había exceso de escuelas normales, por lo que se debía cerrar la de Mactumactzá para que en su lugar se instalará una Universidad Tecnológica. De facto se intentó que los alumnos comenzaran a recibir clases en una sede alterna, sin embargo, la movilización estudiantil con el apoyo de la CNTE logró que se mantuviera abierta la normal, aunque sin su internado.

En esta breve mención a la escuela, el origen de la problemática es la solicitud de los estudiantes para que se otorguen plazas a sus egresados, presupuesto a la escuela, alimentación y que se conservara su matrícula. En las estrategias contestarias de gobierno se encuentra el envío de policías para tomar la escuela con el uso de

violencia, encarcelar estudiantes y padres de familia, demoler ciertas instalaciones de la institución, reducir la matrícula, intentar instalar en su lugar una Universidad Tecnológica y una sede alterna para los estudiantes de la escuela normal. En las estrategias de protesta se encuentra el apoyo del magisterio de la CNTE para que se mantenga abierta la escuela, que refiere a la emoción de solidaridad que se puede inferir a partir de su lectura.

ESCUELA NORMAL RURAL «GRAL. LÁZARO CÁRDENAS DEL RÍO» DE TENERÍA, ESTADO DE MÉXICO

Coll (2015) en su texto, relata que en 2007 el gobernador del estado había cancelado la matrícula de ingreso de 18 de las 36 normales, por ello los estudiantes de la escuela normal rural se habían estado movilizand. En abril de 2008, los alumnos de la escuela normal habían signado un acuerdo con las autoridades educativas en las que se garantizaba el nuevo ingreso, plazas para 128 egresados y asignación presupuestal a la institución, sin embargo, un mes después el gobernador declaraba que quedaban anulados los acuerdos sobre el otorgamiento de plazas porque debían participar en el concurso de oposición. Los estudiantes iniciaron paros escalonados, mientras continuaban las negociaciones, en una de las mesas de diálogo que se efectuaba en las oficinas de las autoridades educativas estatales, las instalaciones fueron rodeadas con granaderos para coaccionar a los normalistas, por lo que se fueron a huelga en el mes de agosto. Luego las autoridades educativas destituyeron al director y subdirector de la escuela por haber evitado el cierre del plantel. Con estos hechos los estudiantes salieron a tomar vehículos de diversas compañías (Bimbo, Jumex, Lala, Barcel, Marinela, La Costeña, Ricolino, Coca-Cola, Pepsi, autobuses de pasajeros, pipas de gas y diésel, entre otros) para resguardarlos en la normal con la intención de presionar a las autoridades y exigir el cumplimiento de los acuerdos.

El 14 de septiembre un helicóptero sobrevoló la escuela tomando fotografías y video, dos horas después, 400 granaderos se instalaron a 100 metros de la entrada de la institución. Los campesinos de pueblos cercanos al darse cuenta de la situación se colocaron como barricadas humanas frente a los granaderos, por lo que finalmente esta fuerza policial se vio obligada a retirarse. Después llegaron 650 estudiantes de otras normales rurales que fueron convocados por la FECSM para apoyar a sus compañeros, desarrollando actividades culturales en donde participaba la población y los padres de familia. Finalmente, llegó la propuesta del gobernador de restablecer el diálogo, los alumnos aceptan ir a negociar, dejando en custodia la

institución, obteniendo como resultado que se respetaran los acuerdos. Los estudiantes entregaron los vehículos que tomaron, pero resguardaron el producto que traían consigo para repartirlo a los pobladores cercanos a Tenería.

Acorde con Coll (2015) el origen del movimiento fue el incumplimiento de los acuerdos signados por parte de la autoridad gubernamental. Las estrategias de protesta de los estudiantes fueron paros escalonados, huelga, toma de vehículos, solicitar el apoyo de alumnos de otras escuelas normales rurales, custodiar la escuela, desarrollar actividades culturales para la población y los padres de familia, y entregar los productos que resguardaron a los pobladores cercanos a la escuela normal. Por parte de los campesinos y padres de familia sus estrategias fueron crear una barricada humana.

En cuanto a las autoridades educativas las estrategias contestatarias fueron que en medio de una negociación rodearon a los estudiantes normalistas con granaderos, destituir al director y subdirector de la escuela normal rural, sobrevolar helicópteros, tomar fotografías y video, así como enviar granaderos para la toma de las instalaciones. En el texto se puede constatar que la emoción de solidaridad hace que padres de familia y campesinos conformen una barricada humana y que estudiantes de otras escuelas normales rurales acudan en apoyo a sus compañeros.

ESCUELA NORMAL RURAL «RAÚL ISIDRO BURGOS» DE AYOTZINAPA, GUERRERO

Navarro (2015) enmarca su texto mencionando que las movilizaciones de los estudiantes de las normales rurales han sido para demandar su oposición a la disminución de la matrícula de ingreso; la preservación del internado; el resguardo de planes y programas de estudio específicos para la formación de profesores rurales; la ampliación de la planta de profesores idóneo para la enseñanza en sus escuelas, del presupuesto y equipamiento; preservar el modelo de estudio-trabajo; disponer de instalaciones e infraestructura adecuada y dignas en dormitorios, sanitarios, enfermería y comedores; aumento de la beca alimenticia; y dotación de medios de transporte para sus prácticas docentes en las escuelas de educación básica.

También describe la vida en el internado en estos planteles, en particular que la toma de decisiones se realiza a partir de una asamblea, que es un ejercicio colectivo, pues toda la comunidad estudiantil tiene la responsabilidad y obligación de asistir, respetar y participar en el cumplimiento de los acuerdos o las actividades que se programen. Una vez que se define de forma colectiva una situación, no se admiten posturas que actúen en sentido contrario. También existe un Comité de

Orientación Política e Ideológica (COPI) que se encarga de la formación política, el estudio de las ideas socialistas y el análisis de la realidad social contemporánea de México, estas actividades se efectúan mediante la organización de jornadas colectivas, círculos de estudio o conferencias.

Luego señala que, en septiembre del año 2011, los estudiantes de la Escuela Normal Raúl Isidro Burgos, presentaron un pliego petitorio al gobernador en el que se solicitaba el aumento de la ración alimenticia de 35 a 50 pesos diarios, reparación y rehabilitación de baños, dormitorios, comedores y el edificio de la escuela, incrementó de la matrícula de 140 a 170 alumnos, garantizar el acceso al trabajo de los egresados, entre otros aspectos. El gobernador accedió a las peticiones, pero nunca cumplió el acuerdo e impuso como director de la escuela a un profesor que rechazaban tanto docentes como estudiantes. Esto llevó a un paro de actividades. Después, el 11 de diciembre comenzaron a movilizarse, más de quinientos estudiantes de la Normal Rural se trasladaron a Chilpancingo para solicitar nuevamente audiencia con el gobernador del estado, pues durante meses se habían negado a atenderlos, pero nuevamente no los recibió, por lo que los alumnos bloquearon la Autopista del Sol. En un principio más de 300 policías federal, estatal y ministerial intentaron desalojar a los normalistas y hubo un primer enfrentamiento a golpes, empujones y pedradas que repelió a los policías. Posteriormente se estableció un cerco policíaco, algunos de ellos vestidos de civiles, se colocaron en puentes y azoteas de edificios en posición de francotiradores. La policía federal lanzó gases lacrimógenos y dispararon sus armas a los manifestantes y a los autobuses que los habían trasladado. El saldo fue dos normalistas asesinados, tres heridos de bala y decenas de estudiantes golpeados, encarcelados y torturados.

Enseguida aborda la muerte de 3 estudiantes y la desaparición forzada de 43 de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa en 2014, indicando que el dolor e indignación han sido sentimientos que acompañan a las personas que se han sumado a las movilizaciones de los padres de familia y estudiantes de esta institución para solicitar la aparición con vida de los 43, en donde sus familias y compañeros siguen en la incertidumbre. El coraje e indignación han sido compartidas por maestros, comunidades campesinas e indígenas, estudiantes, policías comunitarias y múltiples organizaciones sociales de Guerrero, además de las multitudinarias protestas, manifestaciones y denuncias que se han hecho presente en todo el país. La solidaridad hacia los padres se ha hecho presente en diversas partes del mundo. El hartazgo y la inconformidad social de varios segmentos de la sociedad mexicana han expre-

sado el repudio hacia el gobierno, sus instituciones y los partidos políticos. Agrega que es evidente el vínculo del gobierno con los grupos criminales organizados, que esta vez trabajaron en conjunto para reprimir la movilización de los estudiantes, anteriormente se habían vinculado con este propósito el gobierno federal, estatal, grupos de derecha y el SNTE. Por su parte Coll (2015) indica que los hechos han significado una enorme rabia, para otros asombro e incredulidad, mientras que algunos tienen temor por lo que la ira pueda generar porque cada día aumenta el coraje.

En la primera movilización de esta escuela a la que hace alusión Navarro (2015) el origen del movimiento es el incumplimiento a una serie de peticiones que el gobernador del estado acordó efectuar. Las principales estrategias contestatarias del gobierno, además de acceder a las solicitudes de los estudiantes sin la intención de cumplirlas, fue imponer un directivo que era rechazado por alumnos y docentes en la institución; enviar a la policía federal a lanzar gases lacrimógenos, disparar a los manifestantes y sus autobuses; y como consecuencia, asesinar a dos estudiantes, herir de bala a otros tantos, golpearlos, encarcelarlos y torturarlos. En la segunda movilización, el gobierno ha establecido vínculos con el crimen organizado para reprimir las movilizaciones, este tipo de relaciones también las ha establecido con el SNTE, el gobierno federal, estatal y grupos de derecha, con la misma intención: desmovilizar. Las estrategias de protesta de los estudiantes han sido el paro de actividades, el bloqueo de una autopista y en el caso de los 43, la toma de autobuses.

Tanto Navarro como Coll hablan de diversas emociones que se suscitaron a partir de la desaparición forzada de los 43 estudiantes, pero que se expresan a manera de cierre del texto, como el dolor y la indignación por los hechos ocurridos que llevan a movilizarse a varios sectores de la sociedad mexicana que autores como García-Martínez *et al.* (2016), Fernández (2016; 2017), Gravante (2018), Toro (2018), Gravante y Poma (2019), Paredes y Otárola (2019), Paredes y Valenzuela (2020) han identificado tal circunstancia. La rabia que Gravante y Poma (2019) también ubican esta emoción en los hechos ocurridos en Ayotzinapa. El temor que bien se puede traducir como miedo, una emoción que puede presentarse en diversas fases de las movilizaciones estudiantiles (García-Martínez *et al.*, 2016; Ortiz, 2019; Paredes y Valenzuela, 2020; Camacho, 2016; Fernández, 2017; Gravante, 2018; Fernández, 2017; Toro, 2015; Ganter, *et al.*, 2017; Ortiz, 2019; Hausfather, 2021). El coraje (Fernández *et al.*, 2014; García-Martínez *et al.*, 2016) y nuevamente la indignación que al compartirse moviliza a las personas, la solida-

ridad hacia los padres que ha hecho que se replique en diversas parte del mundo la solicitud de aparición con vida de los estudiantes, y también se pueden detectar consecuencias emocionales, en las que se reconfiguran de las reglas del sentir, pues ahora la sociedad expresa abiertamente repudio hacia el gobierno, sus instituciones y partidos políticos.

ESCUELA NORMAL RURAL «VASCO DE QUIROGA», DE MORELIA, MICHOACÁN

Arreola y Gómez del Campo (2021) en su investigación sobre esta escuela buscan describir los recursos resilientes que emplean los estudiantes en su movimiento estudiantil, a partir de una investigación de corte cualitativo del tipo fenomenológico recuperan información en cuatro grupos focales con 10 estudiantes hombres, para ello, desde una perspectiva teórica de la psicología humanista se centran en el análisis de los elementos resilientes que tienen los estudiantes ante situaciones de riesgo cuando enfrentan a la autoridad. Para estas autoras, los alumnos de la escuela están en una permanente lucha por evitar el cierre de su institución.

En el análisis de la información, los alumnos manifiestan que cada movimiento tiene su propio sello particular y por tanto requiere atenderse de manera diferente, pero con capacidad adaptativa, como mantenerse en serenidad. Otro recurso que utilizan es la creatividad ya que se distraen pintando murales para que la población conozca la historia de su normal y de lo que sucede en la institución. Durante un movimiento utilizan la risa para contrastar la incertidumbre sobre lo que va a pasar y el miedo que esto les genera, es decir, una visión positiva de la situación. Una vez que han vivido una represión por parte de la autoridad gubernamental, utilizan como estrategia resiliente el recordar ese momento y reírse, esto lleva a expresar el dolor, el miedo y el sufrimiento desde otra perspectiva, pues asumen que se puede elegir la actitud con la que se afronta.

En este estudio se considera que lo que da origen y mantenimiento al movimiento estudiantil es evitar el cierre de la escuela normal rural, aunque los estudiantes consideran que cada movilización es diferente. Las autoras, no enuncian las acciones de protesta de los estudiantes ni las estrategias contestatarias de gobierno, aunque muy levemente tocan el tema del mantenimiento de la filiación a partir del desarrollo de la creatividad cuando los estudiantes pintan murales. También expresan entre líneas que las emociones se encuentran entretejidas con las estrategias resilientes de los estudiantes, dado que emociones como la incertidumbre, el miedo y el dolor son contrarrestadas con la serenidad y la alegría.

En otra investigación relacionada con esta institución, Navarro (2015) y Coll (2015) expresa que en el año 2012, los estudiantes negociaban con el gobierno estatal el aumento de matrícula de ingreso, la emisión de la convocatoria de nuevo ingreso, aumento de presupuesto y solicitaban posponer la implementación de un plan de estudios, ya que se había diseñado sin considerar los contenidos que requerían los maestros rurales e indígenas, cuestionaban el aprendizaje del inglés por encima de las lenguas de los pueblos originarios y la implementación de cursos sobre tecnologías de la información y la comunicación, desvinculada de su ejercicio profesional como docentes rurales, por lo que proponían que se integraran sus propuestas al plan. Mientras esto ocurría Coll (2015) expresa que las negociaciones se interrumpieron por la intromisión de una delegada de la SEP en las instalaciones de la escuela normal, en la que revisó casilleros y pertenencias de los estudiantes.

Navarro (2015) indica que ante la negativa de las autoridades para escuchar los argumentos de los estudiantes con relación a la intromisión de la delegada y al nuevo plan de estudios, los alumnos optaron por realizar paros, retener decenas de autobuses y camiones. En respuesta más de 1,500 policías federales, estatales y municipales en la madrugada del 15 de octubre tomaron las instalaciones de tres instituciones: Centro Regional de Educación Normal de Arteaga, Escuela Normal Indígena de Cherán y Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, los estudiantes enfrentaron a sus atacantes e incendiaron varios autobuses, pero la brutalidad de la policía dejó decenas de lesionados, heridos por arma de fuego y 176 estudiantes encarcelados. Esta represión generó la movilización y la solidaridad de los estudiantes de otras normales y de miles de maestros de la sección XVIII del SNTE que demandaron el cese a la represión y la liberación de los estudiantes detenidos. También pobladores de comunidades indígenas y campesinos, muchos de ellos padres de los estudiantes, apoyaron al estudiantado. Al mismo tiempo en otras entidades del país realizaron marchas estudiantes normalistas rurales y maestros para condenar la represión. Esto finalmente obligó al gobierno a liberar a los estudiantes y que se pospusiera, temporalmente, la reforma al plan de estudios.

El origen del movimiento estudiantil de 2012 en esta escuela normal fue que la implementación de un nuevo plan de estudios que, desde la perspectiva de los estudiantes, no consideraba en sus contenidos el contexto indígena y rural para la formación de maestros, de ahí que solicitaran a la autoridad educativa escuchar sus propuestas. Las principales estrategias contestarias de gobierno fue mantener una negativa a escucharlos, situación que detonó la movilización y que se agudizó una

vez que enviaron policías federales, estatales y municipales a tomar los planteles educativos de los manifestantes, así como agredir y herir con arma de fuego a los estudiantes para finalmente encarcelarlos.

Los estudiantes protestaron realizando paros, reteniendo autobuses y camiones, para luego incendiar algunos de ellos. También hubo una red de apoyo en otras entidades de escuelas normales rurales y docentes que realizaron marchas para condenar la represión y solicita la liberación de los alumnos. En el texto se muestra que la emoción de solidaridad lleva a movilizar a estudiantes de otras escuelas normales, maestros, padres de los alumnos, campesinos y comunidades indígenas.

CONCLUSIONES

Los autores de estos artículos se han abocado al estudio de una escuela normal, o bien, a realizar un recuento de diversas movilizaciones de escuela normales rurales en diferentes temporalidades históricas. Las perspectivas metodológicas en su mayoría se explicitan o se pueden inferir, sin embargo, el abordaje teórico en general no se enuncia, es decir, se desconoce el lente desde el que se estudian.

El origen de los movimientos estudiantiles en las escuelas normales rurales se pueden clasificar en dos vertientes con relación a sus protagonistas, el primero refiere a los alumnos de la institución que al presentar un pliego petitorio no es atendido por la autoridad gubernamental o es atendido pero no se cumple, aunque también ha habido otras razones, cuando se expulsa a un directivo y el personal de la institución y el percibir los estudiantes que no son escuchados en relación a sus propuestas en la implementación de un plan de estudios que desde su perspectiva no ha considerado el contexto indígena y rural. La otra vertiente son sus egresados, cuando una institución ha sido clausurada, se movilizan para su reapertura y su reconocimiento oficial.

Las principales demandas de los estudiantes se podrían clasificar en dos tipos, uno externo para la solución de los problemas agrarios de los campesinos y la mejora de las condiciones salariales y laborales de los profesores. En el ámbito interno, ha sido la liberación de sus líderes de la cárcel, la solicitud de contratación de personal para mejorar la atención en el internado, el garantizar y mejorar la alimentación, el incremento en el número y monto de las becas, la solicitud de medicamentos, la mejora de transporte escolar, el mantenimiento y/o aumento de la matrícula, la eliminación de cuotas de inscripción, la mejora de la infraestructura y su mobiliario, la solicitud de plazas laborales una vez que

egresan, el considerar su opinión en el diseño de planes de estudio y el preservar la institución abierta.

Para que estas peticiones sean atendidas, los estudiantes han privilegiado para su negociación dirigirse directamente con las autoridades de la SEP ya sea estatal o federal, y mantener relaciones de cordialidad tanto con las autoridades gubernamentales como con miembros de la FECSM.

El desarrollo de los movimientos estudiantiles en estos planteles presenta un patrón de comportamiento con tendencia a volverse cada vez más violento. Generalmente inician cuando la autoridad gubernamental se niega a atender las peticiones de los estudiantes y/o al diálogo. Esto lleva a que el estudiantado realice acciones de protesta. Acorde con los textos analizados, las operaciones que efectúa la autoridad gubernamental son cada vez más violentas, posiblemente en un intento por disuadir las movilizaciones. En la Tabla 3 se presenta un resumen de las acciones de protesta de los estudiantes y las estrategias contestarias de gobierno, en las que se pueden advertir como acciones de extrema violencia, la desaparición forzada y la muerte que provienen del Estado.

TABLA 3. ESTRATEGIAS DE PROTESTA DE ESTUDIANTES Y CONTESTARIAS DE GOBIERNO	
Estudiantes	Gobierno
Desarrollar actividades culturales.	Negar la atención al pliego petitorio de los estudiantes de las escuelas normales rurales.
Informar a la población sobre los motivos para movilizarse.	Disuadir, las autoridades de la SEP federal, a los estudiantes de participar en las movilizaciones.
Realizar acciones de vigilancia de su escuela normal para evitar que su institución sea tomada.	Posponer el cumplimiento de las demandas o señalar que ya se han cumplido.
Efectuar paros escalonados.	Retirar al personal docente del plantel.
Congregarse fuera de las prisiones para solicitar la liberación de sus líderes.	Remitir a estudiantes de otras escuelas normales a sus entidades de origen.

Estudiantes

Reunirse a las afueras de la escuela para manifestar su repudio por su clausura.

Realizar mítines.

Efectuar plantones.

Salir a «botear» o solicitar apoyo económico para hacerse de recursos económicos.

Solicitar apoyo de otras escuelas normales rurales

Involucrar a la FECSM.

Organizar manifestaciones.

Hacer marchas.

Organizar manifestaciones simultáneas las ENR en diversas partes del país.

Tomar instalaciones de gobierno.

Efectuar un paro indefinido.

Declararse en huelga

Retener funcionarios

Gobierno

Desconocer a los estudiantes como alumnos de la institución.

Reducir la matrícula de la escuela normal rural.

Desacreditar a los estudiantes y sus demandas a partir de los medios de comunicación, provocando su persecución y hostigamiento.

Solicitar a los directores de las escuelas normales rurales imponer sanciones a los estudiantes que se movilen y/o mandar llamar a sus padres.

Interceptar los vehículos que trasladan a los manifestantes para que evitar que se sumen a las movilizaciones.

Infiltrar informantes para intervenir en las decisiones y vida política de la FECSM y/o de la escuela normal rural.

Utilizar la policía secreta, estatal, municipal, el ejército, el FBI y la CIA para vigilar a los alumnos.

Cesar o reubicar a docentes de las escuelas normales rurales.

Amenazar a los y las estudiantes para que no salgan de la escuela a apoyar a sus pares.

Suspender los servicios de alimentación o proporcionárselos para desmovilizarlos.

Enviar a la escuela granaderos, ejército, policía judicial, municipal y/o servicio secreto en camionetas, patrullas y/o autobuses para rodearla, desalojarla y/o mantenerla en custodia haciendo uso de agresiones físicas, disparos de armas de fuego y/o gases lacrimógenos a estudiantes, familiares y/o civiles.

Enviar granaderos a acordonar una plaza pública y desalojar con el uso de la fuerza a alumnos, familiares y/o ciudadanos.

Detener y encarcelar estudiantes, líderes y/o padres de familia.

Estudiantes	Gobierno
Bloquear carreteras	Crear una sede alterna a la institución.
Retener servicios de transporte público y privado.	Sobrevolar la escuela con helicópteros, tomar fotografías y video.
Entregar productos de los vehículos que retienen a la población.	Negar que la policía estuviera armada e iniciar una investigación para acusar a los estudiantes de portarlas.
Incendiar autobuses	Usar a la policía para impedir las marchas.
Realizar una huelga de hambre.	Destituir al director y subdirector de la escuela normal rural por evitar su clausura.
	Instalar cercos policiacos en los límites del Estado para impedir el ingreso de estudiantes de otras escuelas normales rurales para apoyar las movilizaciones.
	Demoler algunas instalaciones de la escuela normal rural.
	Cerrar el internado.
	Provocar un conflicto para justificar el cierre de la institución.
	Rodear a los estudiantes normalistas con granaderos en medio de una negociación en instalaciones gubernamentales.
	Cerrar temporalmente la institución o de manera definitiva e instalar una Universidad Politécnica en su lugar.
	Agredir o herir con arma de fuego a estudiantes.
	Torturar estudiantes.
	Involucrarse en la desaparición forzada de estudiantes al mantener vínculos con el crimen organizado.
	Causar la muerte de estudiantes.

Nota: Elaboración propia.

También se pueden localizar acciones de protesta y estrategias de apoyo por parte de campesinos, padres de familia y profesores, en el caso de los dos primeros para defender a las escuelas normales rurales y sus estudiantes crean barricadas humanas, enfrentan a los granaderos con palos y piedras, los detienen, desarman y los toman como rehenes para negociar con las autoridades gubernamentales, sitian las escuelas con troncos y piedras, y prenden fuego a los vehículos de la policía. Por su parte, los profesores efectúan alianzas con organismos de disidencia sindical como la CNTE.

En el caso de los estudiantes y los egresados de las escuelas normales rurales se presenta un fenómeno reconocido como «mantenimiento de la filiación», movilizarse viene a formar parte de su trayectoria académica y profesional, esto se logra a partir de, por un lado, su afiliación a la FECSM y la existencia de un comité estudiantil que funcionan como un pegamento solidario entre estudiantes, egresados y las escuelas normales rurales y se fortalece a partir de encuentros deportivos, culturales y políticos; así como murales, relatos y conmemoraciones en el que se glorifican la defensa de los planteles y la lucha por los más desprotegidos, creando una ideología de clase y una memoria colectiva que les da identidad. Esta filiación además se fortifica debido a que tienen el mismo origen familiar (campesino u obrero) y a que se incorporan al campo laboral como profesores.

Es importante destacar que a partir del comité estudiantil se realiza la toma de decisiones, este organismo es renovado de manera permanente, pero la decisión de movilizarse se efectúa a partir de una decisión democrática en la que participan todos los estudiantes, pues con ello, se asegura la participación voluntaria u obligatoria.

Derivado de la revisión de los diversos artículos se puede inferir que se requiere de un análisis más profundo para reconocer como entran en juego las emociones para que los estudiantes se solidaricen con los campesinos, el magisterio y sus pares de otras escuelas normales e instituciones de educación superior; y a su vez, reconocer cómo esta emoción juega un papel de reciprocidad por parte de campesinos, personas de las comunidades cercanas a la escuela, indígenas, maestros y familiares cuando el estudiantado se ve afectado. Otro aspecto esencial es conocer cómo y de que forma la memoria emocional se activa para llevar a cabo las movilizaciones estudiantiles, particularmente cuando está latente el cierre de su institución, así como de qué manera el miedo y el coraje movilizan o desmovilizan. También es necesario reconocer cómo otro tipo de emociones entran en juego, si algunas de estas tienen una temporalidad corta o larga y cuáles son sus efectos en el origen,

desarrollo y declive de las movilizaciones estudiantiles. Del mismo modo, debido a que sólo un autor enuncia la participación de las mujeres desde una perspectiva de género, esto permite destacar la importancia de un análisis desde una contextualización radical para visibilizar lo que implica el hecho de ser mujer en estas movilizaciones estudiantiles.

REFERENCIAS

- Arreola, C., & Gómez del Campo, M. (2021), «Elementos resilientes utilizados por estudiantes de la Normal Rural Vasco de Quiroga (Michoacán México) en su movimiento», en *Revista Ensayos Pedagógicos*, núm. 16(2), pp. 185–206. <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.10>
- Camacho, J. F. (2016), «La dimensión emocional en la acción colectiva. Un análisis del movimiento estudiantil del Instituto Politécnico Nacional (IPN)», en *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, núm. 19(3). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/57275>
- Coll, T., (2015), «Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia», en *El Cotidiano*, núm. 189, pp. 83–94. <https://tinyurl.com/yr2jqs2p>
- Fernández, A. M. (2016), «Movimientos estudiantiles por la democracia y por la vida en México», en *Millcayac, Revista Digital De Ciencias Sociales*, núm. 3(4), pp. 111–140. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/659>
- Fernández, A. M. (2017), «Una aproximación a los sentimientos ante la violencia y los movimientos sociales: el caso Ayotzinapa», en *Iberoforum, Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, núm. XII (24), pp. 125–165. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211053791006>
- Fernández, A. M., Vázquez, G., Canales, P., Castillo, O., Flores, R., Garfías, A., Martínez, M., Mirafuentes, C., Soria, M., & Vázquez, F. (2014), «El movimiento estudiantil #YoSoy132 a un año de distancia», en *El Cotidiano*, núm. 183, pp. 91–103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32529943012>
- Flores, Y. & López, O. (2018), «Las Normales Rurales en México: un modelo educativo y un movimiento que se niegan a desaparecer», en Obino, F., López, O. et Triana, *Educação rural na América Latina*, A.N. São Leopoldo, Oikos, Brasil. <https://tinyurl.com/yku7cum8>
- Flores, Y. (2019), «Escuelas Normales Rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla», en *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, núm. 40(87), pp. 205–226. <https://doi.org/10.28928/ri/872019/aot3/floresmendez>
- Ganter, R., Vergara, C., & Fuica, I. F. (2017), «Caleidoscópolis: Signos de cambio en los repertorios de protesta callejera en la Ciudad de Concepción, Chile», en *Universum (Talca)*, núm. 32(2), pp. 81–105. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762017000200081>
- García-Martínez, V., Guzmán-Sala, A. & Marín-Sandoval, R. D. (2016), «El tránsito de las emociones en la acción colectiva. Análisis del discurso de los jóvenes del #Yo Soy 132», en *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, RELACES*, núm. 22 (8), pp. 21–32. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/397>
- Granados, C., & Cerón, L. (2018), «Movimientos estudiantiles y conflictos políticos en la Normal del Mexe», en *Anuario Mexicano De Historia De La Educación*, núm. 1(1), pp. 193–200. <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.272>
- Gravante, T. & Poma, A. (2019), «Emociones, trauma cultural y movilización social: el movimiento por las víctimas de Ayotzinapa en México», en *Perfiles latinoamericanos*, núm. 27(53), 00007. <https://doi.org/10.18504/pl2753-007-2019>
- Gravante, T. (2018), «Desaparición forzada y trauma cultural en México: el movimiento de Ayotzinapa», en *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, núm. 77, pp. 13–28. doi:10.29101/crcs.v25i77.9728
- Gravante, T. (2020), «Emociones y reglas del sentir como impactos culturales de los movimientos sociales», en *INTER DISCIPLINA*, núm. 8(22), pp. 157–179. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2020.22.76423>
- Hausfather, N. (2021), «Feeling the structures of Québec’s 2012 student strike at Concordia University: The place of emotions, emotional styles, and emotional reflexivity», en *Emotion, Space and Society*, núm. 40, 100809. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2021.100809>
- Hernández, M. (2017), «El movimiento estudiantil mexicano de 1968 en las Escuelas Normales Rurales», en *RELAPAE*, núm. 7, pp. 70–80. <http://revistasuntref.com.ar>
- Navarro, C., (2015), «Ayotzinapa y la estirpe insumisa del normalismo rural», en *El Cotidiano*, (189), pp. 95–105. <https://tinyurl.com/ytd5r29c>
- Ortiz, N. (2019), «Cacerolazo: emociones y memoria en el movimiento estudiantil 2011», en *Polis (Santiago)*, núm. 18(53), pp. 90–112. <https://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2019-n53-1385>
- Ortiz, S. (2019), «Normalismo rural y el movimiento del 68. Cañada Honda, Aguascalientes», en *Caleidoscopio, Revista Semestral De Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 22(40), pp. 215–234. <https://doi.org/10.33064/40crscsh1370>
- Ortiz, S., & Camacho, S. (2017), «El normalismo rural mexicano y la «conjura comunista» de los años sesenta. La experiencia estudiantil de Cañada Honda, Aguascalientes», en *Revista Mexicana de Historia de La Educación*, núm. 5(10), pp. 245–268. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v5i10.116>

- Padilla, T. (2019), «Un foco de agitación latente. Los normalistas rurales y la lucha agraria en Chihuahua durante la década de 1960», en *El Cotidiano*, núm. 34 (213), pp. 134-144. <https://tinyurl.com/yvdjsjvk>
- Paredes, J. P., & Otárola, C. V. (2019), «El grito ciudadano en la lucha por el derecho a la educación: el marco moral y emocional de la movilización estudiantil en Chile (2011-2013)», en *Sociológica (México)*, núm. 34(98), pp. 253-288. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732019000300253&lng=es&tlng=es.
- Paredes, J. P., & Valenzuela, K. (2020), «¿No es la forma? La contribución político-cultural de las luchas estudiantiles a la emergencia del largo octubre chileno», en *Última década*, núm. 28(54), pp. 69-94. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362020000200069>
- Rojas, J. (2017), «El movimiento estudiantil de la Escuela Normal Rural de Atequiza. Un análisis de sus prácticas sociales y políticas, 1988-2015», en *Intersticios sociales*, núm. 13. <https://tinyurl.com/ywenplyd>.
- Sabucedo, J. M., & Vilas, X. (2014), «Anger And Positive Emotions In Political Protest», en *Universitas Psychologica*, núm. 13(3), pp. 15-23 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64733438002>
- Toro, P. (2015), «Tiempos tristes: notas sobre movimiento estudiantil, comunidad y emociones en la Universidad de Chile ante la dictadura de Pinochet (1974-1986)», en *Espacio, Tiempo y Educación*, núm. 2(2), pp. 107-124. <https://doi.org/10.14516/ete.2015.002.002.006>
- Toro, P. (2018), «Malas relaciones: prensa y movimiento estudiantil universitario en Chile a fines de la dictadura e inicios de la transición democrática (C. 1988-C. 1998)», en *Revista História da Educação*, núm. 22(54), pp. 135-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321660489009>
- Torres, F. A., & Vite, M. (2023), «Bajo la lupa: El Mexe, movimiento estudiantil y magisterial de 1981 en Hidalgo», en *Debates por la Historia*, núm. 11(1), pp. 139-163. <https://tinyurl.com/2xfkm4le>
- Vega, A., & Trujillo, J. A. (2023). «La formación de estudiantes normalistas de Chihuahua y su participación en los movimientos agrarios de Chihuahua, México, durante la década de 1960», en *Cuadernos de História da Educação*, núm. 22 (Continúa). <https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-153>

LIBROS DE TEXTO GRATUITO COMO ARIETE EN LA LUCHA POR EL PODER EN MÉXICO

SALVADOR CAMACHO SANDOVAL¹

INTRODUCCIÓN: HISTORIA DEL PRESENTE

El propósito de este texto es analizar el lugar que tienen los libros de texto gratuitos como instrumento de la lucha por el poder en México, tomando como caso particular el conflicto que se originó en 2023 con la elaboración y distribución de los libros de texto gratuitos (LTG) que publicó la Secretaría de Educación Pública (SEP) como parte de las actividades centrales de la reforma educativa llamada «Nueva Escuela Mexicanas».

Los LTG, como se sabe, han sido cuestionados por diferentes motivos, que van desde las imágenes presuntamente inapropiadas para niños y niñas hasta la dificultad que tienen las y los docentes para utilizarlos en su salón de clases. En los debates, también están presentes intereses comerciales y también luchas por el poder, como es el caso que aquí se analiza. En definitiva, como bien lo ha señalado Rebeca Barriga, el libro de texto en México ha estado «atrapado por un sinnúmero de causas que lo hacen un objeto tan vulnerable como necesario» (Barriga, 2011, p. 12).

Lo que aquí se cuenta inicialmente es la inconformidad y protesta de dirigentes políticos de oposición a la decisión del gobierno federal, encabezado por Andrés Manuel López Obrador, de entregar libros de texto a las y los niños mexicanos en todo lo ancho y largo del país. Este movimiento de resistencia se analiza, además, como parte de una disputa mayor que tiene que ver con la lucha por el poder y el enfrentamiento de distintos proyectos de nación. Bien lo señaló Eugenia Roldán:

El cambio y la resistencia en torno a los libros de texto gratuitos en nuestro país tiene una historia que es pertinente rescatar para comprender el escenario que hoy admira-

¹ El autor agradece la colaboración de la Mtra. María Guadalupe Contreras Cervantes.

mos en torno a la creación de nuevos libros para educación básica únicos y editados únicamente por el Estado (*El Economista*, 2023).

La historia de la educación en México permite comprender que esta movilización política forma parte de una realidad social en la cual la política pública en materia de educación se enfrenta a grupos de poder que hacen que una decisión sea rechazada. Finalmente, la política educativa no es un plan de trabajo que se aplique linealmente desde arriba, sino el resultado del encuentro de actores sociales y educativos que deciden, rechazan o aceptan rumbos de la educación a partir de negociaciones, mecanismos ocultos, confrontaciones o acuerdos. De allí que se hable de la política pública, en este caso de educación, como una «arena de acción» en la que interactúan actores individuales y colectivos para hacer arreglos que respondan a sus convicciones y los beneficie (Roth, 2008, pp. 67-91)

Lo ocurrido a finales del año 2023 y los primeros meses del año 2024 puede ser analizado desde la perspectiva de lo que se ha llamado «Historia del presente» y que surgió en la década de los años setenta en Francia. También llamada «historia inmediata» o «historia reciente», esta visión paulatinamente se ha legitimado por sus resultados y por su relevancia para poder comprender con mayor claridad acontecimientos contemporáneos. En este mismo sentido, lo expone Soto Gamboa:

si atendemos al criterio que es preciso que pase medio siglo o una generación para acceder a lo verdaderamente historiable, resultará que muchos procesos básicos para entender el mundo en que vivimos, algunos prácticamente cerrados –pero ocurridos en las últimas décadas–, quedarán ocultos a nuestro conocimiento (Soto Gamboa, 2004, p. 101).

Por esto, es preciso observar la realidad con otra perspectiva a lo común y tomar en cuenta que existen nuevas metodologías historiográficas que, además, nos brindan la oportunidad de ampliar las fuentes que se pueden consultar, así como la perspectiva de la realidad histórica actual.

Dentro de la historia del presente existe cierta flexibilidad con respecto a las fuentes que permite realizar una investigación con rigor y objetividad. En este trabajo se observa la problemática que provocaron los nuevos libros de texto en el país a partir de la consulta de diversas fuentes, en particular buscando y revisando varios medios digitales. Tiene razón Juan Andrés Breciano cuando dice que:

las fuentes electrónicas y en particular las multimediáticas, vulneran la hegemonía de la palabra escrita y amplían el concepto de información, ofreciendo registros que armonizan textos, sonidos e imágenes ya no en secuencias lineales sino relacionales (Breciano, 2010, p. 288).

El autor menciona también que la existencia de estos medios digitales hace más fáciles y prácticas las arduas tareas del historiador, pues quien quiera hacer un seguimiento comparativo de ciertos hechos, puede hacerlo de manera más simple. La tecnología llegó para quedarse y favorecer, entre otros propósitos, la búsqueda de información que, por otros medios, sería difícil obtener.

En suma, con la historia del presente se puede contribuir al análisis social y multifocal de nuestro tiempo, considerando procesos de continuidad con un pasado que no desaparece. Para el conocimiento y comprensión del objeto de estudio en este trabajo, es suficiente tener como punto de referencia esta perspectiva de la historia, en palabras de Soto Gamboa:

Por Historia del presente, del tiempo presente, coetánea, reciente, próxima o actual, conceptos todos ellos válidos, entendemos la posibilidad de análisis histórico de la realidad social vigente, que comporta una relación de coetaneidad entre la historia vivida y la escritura de la misma historia entre los actores y testigos de la historia y los propios historiadores. El presente es el eje central de su análisis, al que no retiene aislado de la sucesión temporal o del espesor de los tiempos (Soto Gamboa, 2004, pp. 106-107).

Partiendo de esta tesis, aquí se analizan los libros de texto, que son expresión gráfica de planes y programas de estudios, derivados de una labor curricular, y que son y han sido instrumentos clave en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Según, la Ley General de Educación, estos libros son los instrumentos que serán utilizados para cumplir con los planes y programas de estudio, a fin de impartir educación por el Estado»; además, son las herramientas que, sustentadas en dichos planes y programas, sirven al educando para hacer efectivo su derecho a la educación (Ley General de Educación, 2023).

Puede decirse, asimismo, que ellos son intermediarios clave entre los docentes y las y los alumnos, en este caso de educación básica. Con estos libros las actividades didácticas suelen ser más fáciles y, por sus características intrínsecas, pueden motivar y alentar los procesos del pensamiento y favorecer una mejor relación

entre todos los actores educativos. Los libros son artefactos que objetivizan y materializan saberes y que propician la expansión de redes de conocimientos y dan un margen de autonomía para que las y los lectores tengan apreciaciones no siempre idénticas a las de los docentes (Simposio sobre Libros de Texto, 2024).

El libro de texto es, en primer lugar, un libro, en el sentido que señala Roger Chartier, es decir, un objeto cultural que debe ser analizado en su propia materialidad, porque desde allí se pueden, por una parte, sugerir sentidos del texto que dicho libro encierra y, por otra, reconocer la existencia de la diversidad de lecturas y lectores (Chartier, 2019). En particular, los LTG son objetos que tienen una carga simbólica ideológica y política muy fuerte, los cuales son vistos como representantes y portadores de una visión y programa del Estado. Son también productos culturales que se producen, circulan, usan, reciben y son *consumidos* por las y los niños, y expresan intenciones de las políticas educativas de los gobiernos; son, en este sentido, medios relevantes entre el Estado y la niñez de una nación.

Los LTG son, en definitiva, un vínculo fundamental que usa el Estado mexicano para formar consensos no sólo sobre medidas instrumentadas por los gobiernos en turno, sino particularmente para apoyar procesos sociales, políticos e ideológicos que conduzcan a la construcción de un nuevo proyecto de nación. En este sentido, los LTG son medios de poder y herramientas ideológicas que influyen en la aculturación y socialización de las nuevas generaciones. Por si fuera poco, tienen como misión propiciar la inclusión y la equidad en el cumplimiento de propósitos de aprendizaje.

Por este y otros aspectos, los libros de texto que se distribuyeron en el año 2023 provocaron un conflicto álgido en el país, que recordó los movimientos sociales que surgieron por la edición, publicación y distribución de otros libros de texto en diferentes momentos de la historia en el México contemporáneo. En la experiencia de este movimiento de oposición nuevamente se expresó una disputa política e ideológica en la que participaron, por un lado, líderes de partidos políticos; representantes de la Iglesia católica y, entre otros, organizaciones sociales, sindicales y empresariales; y, por el otro, los representantes del gobierno federal, responsables de diseñar, publicar y distribuir los LTG (Durand, 2016, pp. 5-16).

Visiblemente, la oposición a la publicación y distribución de estos libros tuvo dos propósitos políticos: primero, continuar con las críticas al gobierno federal y, particularmente, al presidente Andrés Manuel López Obrador y, en segundo lugar, restar fuerza y presencia al partido Morena y a sus candidatos, especialmente a la candidata presidencial, Claudia Sheinbaum Pardo. En este tipo de inconformidad

y protesta, a diferencia de otros movimientos en contra de los libros de texto o de algunos de sus contenidos, participaron dirigentes de partido y gobernadores de oposición al partido en el gobierno federal.

En este movimiento opositor también se sumaron sectores de la Iglesia católica y de organizaciones estrechamente vinculadas a ella que históricamente han rechazado los LTG o lecciones que, según ellos, no deberían estar allí, especialmente los de educación sexual y aquellos que tienen una tendencia presuntamente «comunista». En esta ocasión, la historia se repitió en muchas de sus expresiones, pero también tuvo rasgos nuevos.

A continuación, de estas organizaciones, instituciones y personas se exponen las actividades de rechazo y defensa a los libros, así como los lugares y fechas en que ocurrieron. Se resaltan las estrategias de lucha de la oposición y su narrativa, las cuales involucró a miles de personas; en contraparte, aquí también se destaca la respuesta del gobierno federal, a través de la SEP, y del poder judicial, que tuvo que intervenir para dar respuesta a las inconformidades y denuncias interpuestas por los opositores.

En un segundo apartado se retoma este movimiento contemporáneo como parte de una historia larga sobre la oposición a los libros de texto gratuitos en México o a ciertos contenidos en dichos libros. Se parte de la premisa de que lo ocurrido en el presente no puede explicarse cabalmente si no se retoma lo acontecido en diferentes periodos de gobiernos desde inicios del siglo XX a inicios del XXI. El análisis de esta historia puede tener varias lecturas y aquí se ha elegido la que muestra que los LTG han sido un instrumento de disputa política e ideológica, en la que hay ganadores y perdedores.

LA OPOSICIÓN A LOS LIBROS DE TEXTO DE LA NEM

El lunes 8 de enero de 2024, millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes regresaron a su escuela, después de las de vacaciones decembrinas (*El Heraldo*, 2023). Las y los alumnos de educación básica debieron tener los libros de texto gratuitos que reparte todos los años, desde 1960, la Secretaría de Educación Pública (SEP); sin embargo, en varios estados del país, con gobiernos de oposición, dichos libros fueron rechazados. Gobernadores del Partido Acción Nacional (PAN), Partido Revolucionario Institucional (PRI) y partido Movimiento Ciudadano (MC), aprovecharon la oportunidad para oponerse a una medida más del gobierno federal, encabezado por Andrés Manuel López Obrador, del Movimiento de Regeneración

Nacional (morena). El blanco fueron los libros de texto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el proyecto educativo del gobierno de la Cuarta Transformación (4T).

Por ley, los gobiernos estatales están obligado a que ningún niño se quede sin este importante material educativo, por lo que desde 1960 de manera ininterrumpida en cada ciclo escolar, el gobierno federal distribuye los libros en cada uno de los estados de la República. Para iniciar el año 2024, únicamente el estado de Aguascalientes no había repartido los libros. Y sólo fue hasta que el 24 de noviembre, el Segundo Tribunal Colegiado del Trigésimo Circuito determinó nulidad en el juicio de amparo promovido por el Consejo de Laicos de la Diócesis de Aguascalientes, que, con su demanda, obstruyó su distribución.

Meses atrás, específicamente el 13 de agosto, se dio a conocer que los gobiernos de los estados de Aguascalientes (PAN), Chihuahua (PAN), Coahuila (PRI), Guanajuato (PAN), Jalisco (MC), Nuevo León (MC) y Querétaro (PAN) manifestaron su decisión de no distribuir los libros de texto elaborados por el gobierno federal. Para el caso de Aguascalientes, la gobernadora María Teresa Jiménez declaró textualmente en las redes sociales: «Anunciamos que los libros de texto gratuito no serán distribuidos, en tanto las autoridades competentes se pronuncian ante los distintos juicios de amparo que ciudadanos y organizaciones no gubernamentales han promovido» (Video, s/a).

De acuerdo con la SEP, el gobierno imprimió 100 millones de libros que fueron distribuidos en almacenes regionales para después repartirlos en las más de 95,000 escuelas primarias que hay en el país, con una demanda estudiantil superior a los 24 millones de niñas y niños mexicanos, según cifras oficiales (*Boletín 156*, s/a). Durante las primeras semanas del nuevo ciclo escolar, estos libros se fueron repartiendo, pero no en las entidades federativas antes mencionadas.

Se trató más de una estrategia política por parte de los partidos de oposición al gobierno federal y al presidente López Obrador, así como a morena y a sus candidatos. En particular, los dirigentes del Partido Acción Nacional (PAN) ordenaron a los gobernadores panistas que boicotearan la entrega de dichos libros, para lo cual se aliaron con las viejas y nuevas organizaciones conservadoras del país, como la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF, s/a) y el Frente Nacional por la Familia (FNF).² y particularmente con la jerarquía de la Iglesia católica.

² El FNF es una organización conservadora que en su página de Internet afirma: «Somos un movimiento social conformado por millones de personas y miles de instituciones de todo el país, que promovemos y defendemos 3 pilares de nuestro México: La Vida, la Familia y las Libertades». (<https://frentenacional.mx/>).

La UNPF, por ejemplo, dio a conocer un comunicado, con fecha del 23 de agosto, en el que se informaba que había entregado en las oficinas de la Secretaría de Educación Pública 112,594 firmas para exigirle el respeto a la ley, en cuanto al proceso de la elaboración y la distribución de los libros de texto gratuitos. Insistió en que la *Ley General de Educación* establece que los LTG deben ser elaborados bajo tres grupos de participantes: padres de familia, expertos en pedagogía y autoridades educativas. Para la UNPF, no se hicieron las convocatorias debidas en las que participaran los padres de familia, por lo que había ilegalidad en la elaboración y distribución de dichos libros.³

Desde el mes de junio de ese año 2023, la UNPF había hecho un pacto electoral con los partidos de oposición, tal como lo mostró una nota en las redes sociales. En el sitio oficial de Facebook de la UNPF apareció un comunicado en donde la dirigencia de la organización declaró que apoyaban al PRI, PAN y PRD, ante a convocatoria VA POR MÉXICO y la construcción de un Frente Amplio por México. En el documento se dejaron ver aproximadamente 80 logotipos de organizaciones religiosas y civiles que se unieron a esta causa (UNPF, s/a).

El 29 de julio, en el sitio citizengo.org⁴ se publicó una petición de firmas, promovida por la UNPF, con el título «Alto al adoctrinamiento ilegal». Según esta y otras organizaciones, el gobierno federal tenía como principal objetivo: «formar militantes para su causa política» y acusaban al presidente de la República de ser el responsable. Por todo esto, insistían en evidenciar el «contenido ideológico de los libros» que se iban a usar «en el nuevo ciclo escolar en primaria y en secundaria». Señalaban que tanto padres de familia como especialistas se levantaron en contra del «adoctrinamiento ilegal», de modo que invitaron a sumarse a la campaña para exigirle al gobierno federal que dejara «de violar la ley que daña la mente de los niños».⁵

Por su parte, la jerarquía de la Iglesia católica hizo cuestionamientos en el mismo sentido. El director de la Conferencia del Episcopado Mexicano (CEM), Mario Ángel Flores, por ejemplo, dijo que no se había tomado en cuenta a la sociedad en general para la elaboración de estos libros y declaró que el gobierno de López Obrador

³ Latinus.us. <https://acortar.link/rDVh6S>

⁴ <https://citizengo.org/es-mx/pt/211589-alto-al-adoctrinamiento-ilegal>

⁵ Citizengo, es una organización española ultraconservadora, con operación internacional. Está en contra del matrimonio de personas del mismo sexo, en contra del aborto y de la eutanasia. Con sus campañas busca influir en los responsables políticos, legislaciones y empresas. En México existen organizaciones vinculadas directa o indirectamente con dicha agrupación.

dor no era dueño de la educación que se impartía en el país, sino un administrador de las acciones que propagaban todos los actores involucrados. También retomó la tesis de que la corresponsabilidad era de todos, pero que comenzaba con la familia al tener el derecho de dar a sus hijos la educación que creyeran adecuada. Dijo que la Iglesia apoyaba a la sociedad civil, que no había siquiera un plan de estudios y que en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se buscaba poner en primer lugar a la ideología y después a las personas. Luego, concluyó amenazante: «y si no hay una respuesta como ya se está pidiendo a las autoridades, confiamos en el Poder Judicial».⁶

En Aguascalientes el obispo Juan Espinoza Jiménez se unió a esta protesta y se subordinó a las agrupaciones que estaban realizando acciones de oposición. Por ello, convocó a la marcha del 20 de agosto que estaba organizando el FNF, entre otros grupos. Públicamente, el día 13, en una homilía dominical, el obispo advirtió que los libros tenían una «tendencia marxista, ideológica, política y hay muchas cosas que sí pueden desorientar a nuestros niños y adolescentes». En la homilía habló de su experiencia y asoció las decisiones del gobierno mexicano con lo que ocurría en Cuba, Venezuela y Rusia. Dijo que había viajado a esos países y había visto cuál era el producto en esos lugares, donde se seguía una tendencia marxista. Luego afirmó: «hagan de cuenta que es una tormenta, es un viento y nos quieren hundir».

Insistió en la importancia de ir a la marcha, la cual, aclaró, «será pacífica, simplemente una manifestación de decir ‘no estamos de acuerdo’ y que se revisen, que se analicen esos libros». Para terminar, la máxima autoridad de la Diócesis de Aguascalientes celebró que la gobernadora Teresa Jiménez Esquivel haya tomado la decisión de no distribuir los libros de texto. De hecho, hubo una reunión previa en la que ambas autoridades acordaron ir de la mano en contra de las medidas del gobierno federal en esta materia. La gobernadora publicó en sus redes sociales una fotografía en la que estaba acompañada por el obispo. Señaló que se habían reunido para abordar «temas importantes para Aguascalientes».⁷

El obispo no sólo expresó su punto de vista e invitó a la participación, sino que también escribió y mandó un memorándum «a todos los sacerdotes» de la Diócesis, exhortándolos a participar. Textualmente, el documento señalaba:

El FNF nos pide invitemos a las personas que deseen sumarse a esta iniciativa civil, motivándolas sobre la importancia que esta Marcha posee, como miembros de la Iglesia no podemos permanecer indiferentes a estas iniciativas que no van de acuerdo con los valores del Evangelio. Transmitamos esta invitación a manera de aviso dominical del día mañana al concluir la celebración de la Santa Misa [...]. Está la invitación y pidan mucho a Dios que nos abra los caminos que debemos de seguir y sobre todo en este campo educativo tan importante en nuestro país («Circular», 2023).

Este movimiento de oposición en varios estados del país hizo recordar los viejos tiempos en los que la Iglesia católica expresaba sus inconformidades de manera abierta hacia el gobierno federal, aunque ahora de manera sorprendente lo hizo en acuerdo con las autoridades del gobierno estatal y apoyando a una de las organizaciones más conservadoras que existen en México y en otros países: el Frente Nacional por la Familia.

El domingo 20 de agosto, en Aguascalientes, asistieron a la marcha aproximadamente 12 mil personas y a la cabeza del contingente estaban integrantes y diputados del PAN, así como del FNF. Asistieron también el secretario del ayuntamiento de Aguascalientes; la secretaria general del PAN en el estado e integrante del FNF; diputados federales del PAN y un expresidente del PRI (Bañuelos, 2023, p. 1). Las personas caminaron por el centro de la ciudad y llevaron pancartas, cartulinas y mantas, con títulos como *¡NO AL ADOCTRINAMIENTO IDEOLÓGICO DE LOS NIÑOS!* *¡CON LOS NIÑOS NO!* *¡AMLO ESCUCHA LA FAMILIA ESTÁ EN LUCHA!* Los organizadores se vanagloriaron, porque se habían realizado manifestaciones de oposición en otras ciudades, como en Toluca, Colima, Tuxtla Gutiérrez, y Veracruz, pero no habían sido marchas tan nutridas como la de Aguascalientes, «Tierra de la gente buena».

Aproximadamente, 20 agrupaciones opositoras, entre las que destacaron la UNP y el FNF, no sólo se manifestaron públicamente, sino que también llenaron documentos legales para frenar a la SEP la distribución de libros en la entidad, tal como lo estaban haciendo sus pares en otros estados.

Desde el senado de la República las y los senadores del PAN rechazaron los libros de texto porque tenían «graves errores» y buscaban «el adoctrinamiento de la niñez mexicana». Señalaron que,

de acuerdo con la opinión de diversos especialistas, los nuevos libros de texto contienen errores múltiples, ya sea imprecisiones lingüísticas o numéricas, o aspectos histó-

⁶ «Abuso de poder, que Gobierno imponga modelo educativo sin consensos: CEM. 2 de agosto de 2023. <https://lopezdoriga.com/nacional/>

⁷ <https://www.hidrocalidodigital.com/la-gobernadora-se-reune-con-el-obispo-de-la-diocesis-de-aguascalientes/>

cos; pero sobre todo contienen sesgos epistemológicos que intentan imponer dogmas ideológico-políticos cercanos al comunismo más trasnochado que ya ha demostrado su ineffectividad de manera palmaria.⁸

En su página de Internet, los legisladores pusieron a disposición de padres de familia un formato de demanda de amparo para proteger el derecho a la educación de sus hijas e hijos. Y así fue como en varias entidades padres de familia, organizaciones y representantes gubernamentales en estas entidades enviaron esta documentación al Poder Judicial, apegados a los artículos 128, 131 y 139 de la *Ley de Amparo*. La decisión fue que, por el momento, los libros no llegaran a las aulas. También se impidió la capacitación a los docentes en los contenidos de este material escolar.

Sobre los argumentos utilizados por «la parte quejosa», se encontró la falta de transparencia en la elaboración de los libros por parte de las autoridades educativas federales, de las que aseguraron siempre mantuvo información reservada, vulnerando los derechos a la educación. Los opositores aclararon que las autoridades del estado no intervinieron en el amparo, debido a la intención de no politizar el tema, pero de origen se trataba de una pugna no sólo política sino electoral. Esto coincidía con lo que estaba ocurriendo en otros estados. Por ejemplo, en Yucatán, un grupo de empresarios reunidos en la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX), afirmó que lo que el gobierno de México hacía era confuso y nada transparente (Grupo Megamedia, 2023).

Pasaron los meses de agosto, septiembre, octubre y casi todo el mes de noviembre y no se repartieron los libros en Aguascalientes. El líder del FNF siguió insistiendo en que en los textos había «hipersexualización y un contenido temático cargado de hiper feminismo» (Lomelí, 2023) y la gobernadora se aferró a su discurso y personalmente violentó a una maestra jubilada del Comité de Defensa de los Libros de Texto y la Nueva Escuela Mexicana, que exigió la entrega de los LTG frente a una escuela a la que había asistido la gobernadora.⁹

⁸ Senadoras y senadores del PAN. <https://www.pan.senado.gob.mx/2023/08/formato-de-amparo-contra-libros-de-texto/>

⁹ En entrevista, la maestra jubilada de 78 años dijo: «Me toma del brazo derecho, me jala y me mete a su camioneta, me enajona ahí en donde estaban las guaruras, no me soltaba de la canilla, se ejerció violencia física. Me estuvo cuestionando mis protestas, me hizo reclamos de por qué ando en esta lucha, que estoy molestando a la ciudadanía de Aguascalientes. (Me dijo) que yo no conozco de leyes, y que ella sí. Yo le dije que no (...). Me dijo que la primera amenaza es que ella sí iba a aplicar la ley, me lo dijo varias veces. Dijo que los libros sí se iban a entregar. Fue un abuso de poder, de amedrentación. Aquí más que un estado de derecho, prevalece un estado de derecha» (Cerbón, 2023).

En otros estados donde había oposición y rechazo, sus autoridades comenzaron a ceder en sus demandas y, calladamente, iniciaron la repartición de libros. Su actitud inicial de fuerza se desinfló por completo. Ante la falta de alternativas que suplantarán lo que los LTG hacían dentro del salón de clases, hubo silencio e incapacidad. Por lo mismo, algunos gobiernos reconocieron la dificultad del caso y prefirieron distribuirlos y olvidarse de la polémica. Fueron pragmáticos, aunque no en todos los estados fue igual. En Coahuila, el caso tomó un rumbo especial. Antes, véase el proceso que tuvo cada entidad con gobernante opositor.

A nivel nacional, como ya se mencionó, gobernadores y gobernadoras de siete estados se manifestaron en contra de la distribución de los LTG, Chihuahua (PAN), Coahuila (PAN) Guanajuato (PAN), Querétaro (PAN), Yucatán (PAN), Jalisco (Movimiento Ciudadano) y Aguascalientes (PAN). En Guanajuato, el gobernador Diego Sinhue Rodríguez Vallejo declaró que la entrega de libros estaría condicionada a la resolución que diera el juez acerca del amparo promovido por la UNPF en ese estado.

En sus declaraciones el gobernador no hacía referencia a las tan sonadas cuestiones ideológicas de los libros de texto (*El Universal*, 2023). Sus cuestionamientos se enfocaron a las carencias que tenían los contenidos con respecto a las materias de matemáticas y español y que, para tratar de combatir esos huecos, buscarían complementar el aprendizaje con otros materiales, toda vez que se encontraron más de 400 errores al momento de revisar dichos libros. Dijo que esta era la razón principal por la que se negaban a repartir el material escolar. A finales del mes de agosto, el Secretario de Educación de Guanajuato, Jorge Enrique Hernández Meza, declaró que entregarían en las escuelas los LTG para garantizar el derecho pleno a la educación de niñas, niños y adolescentes; además, imprimirían cuadernillos de español y de matemáticas como complementos importantes para la educación (*El Financiero*, 2023).

A la par, en el estado de Querétaro, el gobernador Mauricio Kuri mencionaba que había un comité de especialistas evaluando los LTG de primero, segundo y tercero de primaria, además, refirió que la discusión que se había dado a nivel nacional sobre el tema debería de existir, independientemente de una visión partidista (*El Universal*, 2023). A finales del mes de agosto, en Querétaro empezaron a repartir los libros de texto; también elaboraron cuadernillos de apoyo, en los cuáles se invirtieron alrededor de 14 millones de pesos. En cuanto a las manifestaciones realizadas por padres de familia que estaban en contra de la repartición de los LTG,

Kuri declaró que los profesores en Querétaro estaban recibiendo capacitación para atender adecuadamente a los alumnos (*El Universal*, 2023).

En el caso de Yucatán, el gobernador Mauricio Vidal inicialmente se opuso a los libros, pero luego declaró que formaría una comisión para analizar los libros, la cual, una semana antes de que iniciara el ciclo escolar, determinó que sí se podrían usar (*Diario de Yucatán*, 2023). El gobernador titubeo y, finalmente, determinó que «siempre sí se entregarán los libros de texto»; además, enfatizó que los maestros frente a grupo tendrían otro tipo de materiales (*La Jornada*, 2023).

En Jalisco, el gobernador Enrique Alfaro Ramírez primero declaró que en ese estado tampoco se distribuirían los libros, porque había un proceso administrativo irregular, que consistía en que se publicaron los libros antes de publicarse los programas escolares y que, por su parte, él no discutía los supuestos adoctrinamientos o imposiciones políticas (*MVS Noticias*, 2023). Finalmente, aseguró que era preferible que el ciclo escolar se desarrollara con el nuevo material, porque era «mejor que no tenerlos». Además, contradiciendo su postura inicial, puntualizó que el material debía ser repartido de manera «amplia oportuna y eficiente» (*INFOBAE*, 2023).

Estos gobernadores fueron pragmáticos y no quisieron asumir los desafíos y serias dificultades que traía consigo no entregar de estos libros. Sin embargo, en otros estados hubo una serie de acciones que causaron más atraso en la entrega de dichos LTG a las escuelas, además de tener implicaciones financieras costosas. Esto ocurrió en los estados de Coahuila y Chihuahua.

El gobernador de Coahuila, Miguel Ángel Riquelme Solís, de extracción priísta y en alianza política con el PAN, dijo que en su estado no se politizaba el tema de los libros de texto y que no quería enfrentar al gobierno federal, que de lo que se trataba era de que se desarrollara el ciclo escolar sin ideologías o doctrinas en los contenidos, así que en ese estado se iban a dar a la tarea de recuperar los LTG del ciclo escolar anterior, para lo cual se invertirían alrededor de 72 millones de pesos, con tal de que los estudiantes no se quedaran sin material de trabajo (*Milenio*, 2023). Como era de esperarse, las autoridades de la SEP rechazaron que en Coahuila se reimprimieran alrededor de dos millones de libros de texto destinados sólo a educación primaria (*Aristegui Noticias*, 2023). La Secretaría emitió un comunicado en el que rechazaba las medidas tomadas por Riquelme y se negó a entregar los LTG del ciclo escolar anterior, argumentando que no se tenía todavía la resolución del amparo promovido para la suspensión de la entrega de dichos libros (*El Siglo de Torreón*, 2023).

La postura que asumía el gobernador no tenía mayor consistencia. En otra ocasión, dijo que estaba negociando con padres de familia y líderes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para llegar a acuerdo; pero reiteró que no se iban a repartir los nuevos libros, porque él apoyaba el derecho de grupos opositores a ampararse. Para él, la propuesta era recuperar los LTG del ciclo escolar anterior.

Frente a esta polémica, grupos de maestros de Coahuila exigieron al gobernador que dejara de dar largas a la entrega de los libros en las escuelas de educación básica. En particular, el coordinador del magisterio disidente en el estado, el profesor Claudio Escobedo, señaló que quien interpuso el amparo para la no distribución de los textos era una empleada del gobierno estatal, por lo tanto, el gobernador sólo estaba dando largas para cumplir el mandato constitucional que el gobierno federal debía operar (*La Jornada*, 2023).

Frente a la negativa de la SEP de apoyar la iniciativa del gobernador, éste mandó elaborar, publicar y distribuir más de un millón de nuevos libros para primaria y secundaria («Coahuila Educa»), con un costo aproximado de 70 millones de pesos. La decisión fue errática, porque, a finales de octubre, la primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación tomó la decisión unánime de permitir la reanudación de la distribución de los LTG de la SEP en todos los municipios del estado. La primera Sala desechó la controversia constitucional promovida por el gobierno de la entidad y después de más de dos meses, las escuelas de educación básica comenzaron a recibir los libros. Grupos de maestros y padres de familia que habían estado exigiendo su distribución afuera de la Corte se congratularon por la decisión tomada y gritaron «Sí se pudo, Coahuila tiene libros» (*Once Noticias Digital*, s/a).

En el Estado de Chihuahua, la gobernadora María Eugenia Campos Galván, promovió un amparo en contra de la distribución de los LTG e hizo una petición al gobierno federal para que se revisara la calidad y el contenido de los libros. En la página oficial del gobierno del estado se publicó un desplegado en donde se expuso una decena de puntos en los que se daban las razones por las cuales no querían distribuirlos (*Página oficial del gobierno de Chihuahua*, 2023). Al igual que en otras entidades, en Chihuahua hubo manifestaciones por parte de ciudadanos y maestros en las que exigían a la gobernadora que los nuevos libros debían ser entregados (*El Universal*, 2023). En este caso, algunos maestros denunciaron amagos por parte de las autoridades de la Secretaría de Educación en Chihuahua. En una nota periodística, por ejemplo, se señaló que estos docentes fueron objeto de amenazas,

intimidación y represión (*La Verdad de Juárez*, 2023). Finalmente, en el mes de octubre, la Suprema Corte de Justicia desechó el amparo presentado por la panista y determinó que los LTG debían de distribuirse en las escuelas de Chihuahua. En un breve comunicado del gobierno, se pudo leer:

El Ejecutivo estatal reitera su respeto irrestricto a la ley y a la Constitución, por lo que acatará el fallo dictaminado por los ministros del Poder Judicial (...) El Gobierno del Estado refrenda su compromiso con la educación, que es la base fundamental para el desarrollo de una sociedad y reafirma su postura de acompañar a padres de familia y maestros para dar a niñas, niños y adolescentes herramientas que les permitan desarrollarse de manera libre y acorde a las necesidades actuales (*INFOBAE*, 2023).

En Aguascalientes el gobierno del estado compró una plataforma, como instrumento de apoyo en el proceso enseñanza – aprendizaje y benéfico tanto para docentes como para estudiantes. Se partía de la premisa de que los LTG eran importantes, pero no podían paralizar el trabajo en el aula, porque, además, los y las maestras tenían la capacidad de hacer adaptaciones. A diferencia de autoridades de otros gobiernos opositores y desligada del discurso de la gobernadora, el obispo y líderes opositores, la directora del Instituto de Educación de Aguascalientes fue cauta y sólo declaró que los libros se repartirían en la medida en que las autoridades judiciales lo determinaran.

RESULTADOS DE UNA VIEJA DISPUTA

La acusación de que el gobierno federal quiere llevar a los mexicanos al comunismo se ha escuchado varias veces a través de la historia de la educación en México. En 1921 en algunos estados hubo oposición a la creación de la SEP porque, supuestamente el gobierno centralista impondría ideas comunistas. Se dijo lo mismo en 1932, siendo titular de la SEP Narciso Bassols, y luego durante el periodo de Lázaro Cárdenas, entre 1934 y 1940. Esto ocurrió porque entonces sí había toda una corriente que simpatizaba con las ideas socialistas, por demás, muy en boga en la época. El mismo José Vasconcelos había retomado para su proyecto para encabezar la creación de la SEP ideas de la educación que se empezaba a implementar en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. En México, durante las primeras décadas, más que llevar al país al comunismo, hubo quienes proponían «usar la escuela como instrumento para despertar la concien-

cia social y estimular la movilización en favor de una distribución de la riqueza y el poder» (Vaughan, 1997; 2001).

El comunismo, como fantasma y enemigo, también recorrió las marchas y pronunciamientos en contra de los libros de texto gratuitos, que se crearon y distribuyeron durante el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964). Entonces, hubo inconformidad por parte de varios sectores de la población, especialmente de organizaciones de clase media, de la Iglesia católica y del PAN, que se había creado en 1939 y rechazaba todo aquello que tuviera relación con el cardenismo y con un Estado interventor. También había un motivo comercial, se perdían las ganancias de quienes elaboraban y vendían los libros de texto.

En palabras de Jaime Torres Bodet, secretario de educación, las autoridades de la SEP fueron criticadas por los comerciantes y autores de libros, pues el negocio se les había acabado: «Por espacio de largos meses —escribió Torres Bodet—, fuimos objeto de la hostilidad de libreros y autores profesionales de obras de texto». También dio cuenta de la oposición de propietarios y directivos de escuelas particulares, vinculados a la Iglesia católica: «Fieles a preceptos no confesados (aunque emanaban, en ocasiones, de cautelosos confesionarios) las escuelas particulares declararon un clandestino boicot contra los libros de la secretaría» (Torres Bodet, 1972, pp. 241-249).

El gobierno federal pretendía con los LTG, directa e indirectamente, contribuir a fortalecer el nacionalismo revolucionario, construir identidad y legitimar al grupo en el poder, para lo cual pugnó por una política de unidad nacional y la homogeneización de contenidos educativos para todas las y los niños mexicanos. El contexto internacional provocaba la polarización de los grupos, pues el triunfo de la revolución cubana, en el contexto de la Guerra fría, alentaba a quienes simpatizaban con el bloque socialista, realmente un pequeño grupo, pero con una voz que disgustaba y reprobaban otros (Loaeza, 1988).

Se dijo, en suma, que con estos libros gratuitos y obligatorios se iba a controlar la mente de las y los niños y que el gobierno llevaría a los mexicanos al comunismo. Nada de eso pasó y los LTG circularon a lo largo y ancho del territorio nacional. Con la reforma educativa del gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) hubo nuevamente una oposición a estos libros, pero la disputa ya no fue por la existencia o no de dichos libros, sino por algunos contenidos. En este sexenio hubo cambios de planes y programas de estudio en primaria, en el marco de un proyecto educativo ambicioso que se reflejó en los contenidos de los libros escolares. En los

de Ciencias Sociales se publicaron imágenes «procomunistas» y en los de Ciencias Naturales contenidos de educación sexual que no gustaron. En varias partes del país, nuevamente se opusieron el PAN, la UNPF y sectores de la jerarquía eclesiástica.¹⁰

La oposición a los LTG de 2023 retomó esta historia y también asumió, quizás sin tenerlo del todo claro, la oposición a la educación sexual que se tuvo en el año 2006, estando el PAN en el gobierno federal, a partir de la inconformidad y oposición a ciertos contenidos en el libro de Biología de primero de secundaria. Según una de las escritoras del libro en esta materia, el propósito era trascender la enseñanza sobre la reproducción para estudiar otros temas, los cuales ya se ofrecían, incluso, en los libros de primaria. Atendiendo a las indicaciones de la propia SEP, dentro de un gobierno que era de extracción panista, se concebía la sexualidad no sólo desde la perspectiva científica, sino también desde su relación con la literatura, la historia y el desarrollo de la sociedad (Camacho y Padilla, 2021, pp. 13-15).

En esta ocasión, la dirigencia nacional del PAN no participó, aunque sí hubo ciertas diferencias al interior del partido. La UNPF nuevamente estuvo presente, vanagloriándose de que, desde su fundación en 1917, era opositora a decisiones mal tomadas del gobierno. También participaron algunas autoridades eclesiásticas, sobre todo en ciertas entidades. En este movimiento se volvió a escuchar la consigna «Respeten el derecho de los padres de familia a educar a sus hijos de acuerdo con sus valores morales y religiosos». Era verdad que los padres tenían ese derecho —se dijo—, pero también era verdad que «cuando las decisiones individuales de los jóvenes, como iniciar la vida sexual, se convierten en problemas de salud pública, el Estado y sus gobiernos tienen la obligación de diseñar políticas públicas para controlarlos» (Barahona, 2016).

En aquel año, la oposición se dio de manera desigual en los estados, pero no fue porque hubiera un acuerdo de los gobernadores y gobernadoras de oposición, como ocurrió en 2023. Fueron otros factores y la UNPF no siempre asumió el protagonismo; por ejemplo, en Baja California fue muy activa la Coalición para la Participación Social en la Educación (COPASE), que en sus pronunciamientos de rechazo, señaló que los contenidos de Biología tenían «información científica falsa» y que, además, hacían «promoción sexual» al hablar de autoerotismo, homosexualidad, condones y anticonceptivos (Mino, 2007, p. 134).

En donde sí hubo coincidencia fue en la participación de la jerarquía eclesiás-

tica. Tanto en aquellos años como en 2023, sí hubo oposición de sus representantes. Por ejemplo, el presidente de la Comisión de Educación de la Conferencia Episcopal, Ramón Godínez Flores dijo que debían retirarse estos libros porque eran «dañinos» al promover la masturbación y la búsqueda del placer a través del sexo, y porque sugerían «la práctica de parafilias» e «inducían al uso de material pornográfico», lo cual derivaría automáticamente en que el adolescente realizara «conductas patológicas». Agregó que con estos libros se promovía el derecho al placer y se potenciaban conductas de riesgo en los adolescentes; aunque reconoció que no había leído el libro y que sólo lo conocía «por reportajes» (Conferencia, 2015).

En esta ocasión, ciertos contenidos cambiaron, porque estaba en juego la venta de los libros, toda vez que las escuelas, junto con padres de familia, escogían los libros de texto que ofrecían las casas editoriales, con la anuencia y el financiamiento del gobierno federal. En este caso, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos no intervenía, pues para los libros de texto gratuitos de secundaria se seguía otro mecanismo, el cual tenía que ver con la competencia entre empresas que, siguiendo los lineamientos de la SEP, elaboraban propuestas atractivas y aceptables para autoridades estatales, maestros y padres de familia.

También la oposición a los LTG del año 2023 se vinculó al movimiento opositor del año 2016. El nuevo enemigo fue la «ideología de género», que, si bien ya se había cuestionado, ahora se expresaba aún más porque el gobierno de Enrique Peña Nieto promovió el matrimonio igualitario y porque, según los opositores, había manuales que iban a distribuirse en todos los niveles educativos en el país. Según ellos, dichos textos apoyaban el matrimonio homosexual y permitían que desde preescolar las y los niños decidieran qué género quisieran tener. Inicialmente, un rumor desató inconformidades que convergieron en protestas pacíficas en diferentes partes del país. Uno de los líderes del movimiento dio su testimonio: «Decían que esos manuales que se iban a dar eran manuales de información muy explícita, hablando abiertamente sobre la homosexualidad y sobre todos los otros tipos de género que se supone existen» (Morales Núñez, 2017).

La Iglesia católica rechazó tal iniciativa y varios miembros de la jerarquía se pronunciaron en las entidades. Un obispo declaró públicamente que no cabía el matrimonio entre personas del mismo sexo. A los homosexuales los insultó en varias ocasiones: en septiembre de 2014 comparó la unión gay con relaciones zoofílicas y en octubre de 2015 dijo que la homosexualidad era una enfermedad como la sífilis. Un año después dijo que la homosexualidad formaba parte de un modelo

¹⁰ Sobre los movimientos de oposición a la educación socialista (Camacho, 2019).

«ideológico... sajón, nórdico», que había sido implantado a toda la humanidad a la fuerza y que era contrario a la lógica y a la naturaleza» (González, 2016). El caso del obispo no fue aislado. La Archidiócesis de México, encabezada por Norberto Rivera, dedicó varias páginas en su semanario a rechazar el matrimonio homosexual (Beauregard, 2018).

La SEP manifestó la inexistencia de tales manuales y exhortó a las secretarías e institutos de Educación en las entidades federativas que se manifestaran en el mismo sentido.¹¹ Sin embargo, la aclaración no tuvo el resultado esperado y la inconformidad continuó, porque, además, se mezclaron diversas iniciativas de política pública, como la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, que debió adecuarse y aprobarse en los congresos estatales.

Una de las organizaciones que más presencia tuvo en estas protestas fue el Frente Nacional por la Familia, que, según sus líderes, aglutinaba a aproximadamente 1200 organizaciones. Su objetivo era responder, cuestionar y, en su caso, oponerse a las políticas liberales del gobierno federal. Una de sus participaciones con gran presencia mediática fue cuando apareció el tema del PIN parental (adaptación de las iniciales en inglés: «Personal Identification Number»). En este caso, grupos conservadores insistieron en que se legalizara el derecho de los padres de familia a que se impidiera la impartición de ciertos temas «delicados» en la educación de sus hijos, como la educación sexual. Esta propuesta la había hecho en España el partido ultraderechista español VOX, de raíz franquista.

La oposición, como en otros años, no prosperó, pero apareció nuevamente en 2023, en un contexto de contienda electoral. El adversario fue uno, pero en sus distintas manifestaciones: el gobierno federal, encabezado por Andrés López Obrador, el partido político morena y sus candidatos y candidatas, en especial la candidata a la presidencia de la República, Claudia Sheinbaum Pardo.

NOTA FINAL. CONFLICTO QUE NO TERMINA

En aquellos años los libros llegaron para quedarse, pero la oposición no ha dejado de movilizarse y demandar se cumplan sus propósitos y se atiendan sus convicciones ideológicas, políticas y educativas. La historia se repitió, porque, al igual que en el pasado, los grupos conservadores e inconformes a los libros de texto volvieron a perder. Aquellos grupos, instituciones y personas que pugnaron por la desapa-

¹¹ Falso que haya un manual sobre sexualidad para preescolar y primarias (16 de junio, 2016). *Vanguardia*. <https://bit.ly/2JbIU0U>

rición de los libros de texto gratuitos no lograron sus objetivos. En los primeros años de los setenta, tampoco los opositores a la educación sexual impidieron que estas lecciones tuvieran cabida en los LTG. Ahora, en 2023 y 2024, también fueron derrotados quienes pretendieron evitar la distribución de los libros de la Nueva Escuela Mexicana.

Lo ocurrido a finales de 2023, con la oposición a los libros de texto no tuvo cambios sustantivos en cuanto a las consignas en contra de los contenidos socializantes y de educación sexual tal como se habían dado en años atrás, lo que resaltó ahora fue el uso político y electoral de dicha oposición. Llamó la atención que la jerarquía eclesiástica se sumara a este movimiento político. Ciertamente, algunos de sus representantes creyeron y creen el gobierno federal está impulsando a través de la educación un cambio hacia el comunismo en la formación ideológica de las nuevas generaciones.

Se recurrió al miedo como estrategia electoral para disminuir la votación a favor de las y los candidatos de morena, especialmente la candidata a la presidencia de la República. Como se sabe, en época electoral los partidos y contendientes apelan a las emociones de la ciudadanía y, en esta ocasión, los LTG del gobierno morenista se usaron como un ariete de lucha para golpear política y electoralmente a quienes buscan la continuidad del proyecto de Andrés Manuel López Obrador y su partido. Todo esto, independientemente de si la continuidad o la ruptura debe darse.

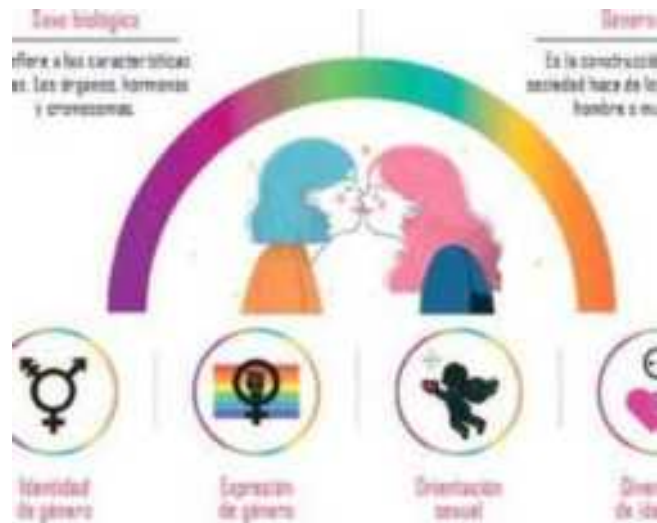
Lo que aquí se concluye es que, a diferencia de otros años, los cuestionamientos y la oposición a los LTG tuvieron principalmente un propósito electoral, sin negar que hubo otros motivos, algunos de los cuales ya habían aparecido en otros momentos de la historia de la educación en el país, como el de la impartición de la educación sexual y el de contenidos ideológicos tendientes a favorecer la implantación del comunismo en el país. Yendo más lejos, este conflicto puede verse como parte de una confrontación de grupos con visiones diferentes de la realidad del país y con proyecto diferentes de país. Por ello, el conflicto o la disputa por la nación no termina en 2024.

Lo aquí señalado, por otra parte, no significa que los libros de texto, que ya han sido repartidos a lo largo y ancho del país, sean los mejores. Grupos de especialistas en la materia han dado opiniones fundamentadas de errores graves en su contenido, estrategias didácticas y fines. Y a estos especialistas, junto con otras voces, también hay que escucharlos para que la SEP haga los cambios necesarios. Los libros deben estar en las escuelas, pero eso no detiene una crítica aguda, permanente

y propositiva para que las niñas, niños y adolescentes de todo México tengan los mejores materiales para su educación. Pero ésta es ya otra historia.

La oposición: ¡Ciencia sí, adoctrinamiento no!

CONTENIDOS POLÉMICOS



HEMEROGRAFÍA

Aristegui Noticias, 31 de agosto de 2023.
«Circular», *La Jornada de Aguascalientes*, 12 de agosto de 2023.
Diario de Yucatán, 9 de agosto de 2023.
Grupo Megamedia, «COPARMEX denuncia la falta de transparencia en la elaboración de libros de texto», *Diario de Yucatán*, 3 de agosto, 2023.
INFOBAE, 29 de agosto, 5 de octubre de 2023.
El Economista, 18 de agosto de 2023.
El Financiero, 28 de agosto de 2023.
El Herald, versión digital, 27 de noviembre de 2023.
El Siglo de Torreón, 29 de agosto de 2023.
El Universal, 9, 10, 23, 28, 29, de agosto de 2023.
La Jornada, 23 de agosto, 9 de noviembre de 2023.
La Verdad de Juárez, 11 de septiembre de 2023.
Lomeli, Daniela. *Newsweek*, 16 de noviembre de 2023.

MVS Noticias, 7 de agosto de 2023.
Milenio, 28 de agosto de 2023.
Once Noticias Digital. <https://acortar.link/R9Ljd3>.
Página oficial del gobierno de Chihuahua, agosto de 2023.

IMPRESOS

Boletín 156, Gobierno de México. <https://acortar.link/jJbZQe>
Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, «Ley General de Educación», *Diario Oficial de la Federación*, 20 de diciembre de 2023.
«Falso que haya un manual sobre sexualidad para preescolar y primarias» (16 de junio, 2016), *Vanguardia*. <https://bit.ly/2JbIU0U>

REFERENCIAS

«Abuso de poder, que Gobierno imponga modelo educativo sin consensos: CEM. 2 de agosto de 2023. <https://lopezdoriga.com/nacional/>
Bañuelos, Claudio (2023), «Aguascalientes: miles de personas protestan contra los volúmenes», en *La Jornada Aguascalientes*, 21 de agosto de 2023.
Barahona, A. R. (31 de agosto, 2016), *Entrevista para NotieSe. CIMAC Noticias. Periodismo con perspectiva de género*.
Barriga, Rebeca (2011), «Los libros de texto gratuito entre paradojas», en Rebeca Barriga (ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, COLMEX, SEP, CONALITEG.
Beauregard, L. P. (28 de junio, 2018), «Gais, quesadillas y la Iglesia mexicana», *El País*, México y España. <https://bit.ly/2JbZGgg>
Breciano, Juan Andrés (2010), «La documentación electrónica y el estudio del presente: posibilidades y desafíos», en Breciano, Juan Andrés (comp.), *El tiempo presente como campo historiográfico. Ensayos teóricos y Estudios de Casos*. Ediciones Cruz del Sur, Uruguay, 2010.
Camacho, Salvador (2019), *La temible sexualidad. Reformas educativas en México y libros escolares. Contenidos en debate*, México, UAA.
Camacho, Salvador y Yolanda Padilla (2021), «Resistencia y oposición a contenidos de educación sexual en libros de texto gratuitos en México: 1974 -2006», en *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 21, núm. 1, pp. 13-15.
Cerbón, Mónica (2023), «Se tambalea la enseñanza en Aguascalientes por falta de libros de texto», Laboratorio de periodismo y opinión pública, 30 de octubre. <https://poplab.mx/v2/story/Se-tambalea-ense%C3%B1anza-en-Aguascalientes-por-falta-de-libros-de-texto>

Conferencia del Episcopado Mexicano (CEM), 2015. www.cem.org.mx/prensa/noticias/otras/reforma_ago.htm. Sobre esta oposición y las anteriores.

Chartier, Roger y Burucúa, José Emilio (2019), ¿Qué es un libro? Tesospress. <https://www.te-seopress.com/unlibro/front-matter/66-2/>

Durand, Anahí (2016), «Estudios sociológicos sobre los movimientos sociales: enfoques teóricos, problemáticas y agendas de investigación», en *Espacio Abierto*, vol. 25, núm. 4, Universidad del Zulia, pp. 5-16.

González (24 de mayo, 2016), «El obispo de Aguascalientes critica a Peña Nieto por apoyo al matrimonio gay», en *Expansión* (en alianza con CNN). <https://bit.ly/2GXexpy>

Latinus.us. <https://acortar.link/rDVh6S>

Loaeza, Soledad (1988), *Clases medias y política en México: la querrela escolar, 1959-1963*, México, COLMEX.

Mino, F. (2007), «Educación sexual para adolescentes. La (incómoda) sexualidad a las aulas», en *Letra S*, p. 134. <https://bit.ly/2EfbVXs>

Morales Núñez, Lucía (2017), «Comunicación personal».

Roth, André-Noël (2008), «Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico?», en *Estudios Políticos*, núm. 22, pp. 67-91.

«Somos un movimiento social conformado por millones de personas y miles de instituciones de todo el país, que promovemos y defendemos 3 pilares de nuestro México: La Vida, la Familia y las Libertades». <https://frentenacional.mx/>

Senadoras y senadores del PAN. <https://www.pan.senado.gob.mx/2023/08/formato-de-amparo-contra-libros-de-texto/>

Soto Gamboa, Ángel (2004), *Historia del presente: Estado de la cuestión y conceptualización*, HAOL (Historia Actual On line), núm. 3, invierno.

Torres Bodet, Jaime (1972), *La Tierra Prometida* (Memorias), Editorial Porrúa, México.

UNPF. «Réplica al Presidente». <https://acortar.link/tgVtd3>

Vaughan, Mary Kay (1997), «Cambio ideológico en política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921-1940», en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan. *Escuela y sociedad en periodo cardenista*, México, FCE, pp. 76-77.

Vaughan, Mary Kay (2001), *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, FCE.

Electrónicas

<https://www.hidrocalidodigital.com/la-gobernadora-se-reune-con-el-obispo-de-la-dioecesis-de-aguascalientes/https://citizengo.org/es-mx/pt/211589-alto-al-adoctrinamiento-ilegal>

NOTICIAS DE LOS AUTORES

JOSÉ LUIS ACEVEDO HURTADO (UPN Zacatecas). Doctor en historia colonial por la Universidad Autónoma de Zacatecas; profesor frente a grupo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas; Investigador Nacional, nivel I; socio activo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Autor de *La modernización educativa en Telesecundaria. Zacatecas* y coordinador de *Breves historias de maestras zacatecanas*; autor de diversos capítulos de libro sobre la historia de la educación en Zacatecas; coordinador y coautor, *Cuarenteneando. Historias de vida de alumnas y docentes durante la pandemia de Covid-19* (2022); coautor, *Secularización y laicización de la educación pública en Aguascalientes y Zacatecas, siglos XIX y XX* (2022); y autor, *Leyes y reglamentos sobre instrucción pública. Zacatecas, 1814-1878* (2024).

MARTINA ALVARADO SÁNCHEZ. Licenciada en Educación preescolar por la Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» de Zacatecas (BENMAC), Maestría en Humanidades, área Historia y Doctorado en Humanidades y Artes por la UAZ, Docente- Investigadora de la BENMAC; Investigadora Nacional; líneas de investigación: Formación docente, Historia de la Educación, Historia de Mujeres con Perspectiva de género. Líder del Cuerpo Académico Paradigmas Educativos en la Formación Inicial de docentes ENM-3, perfil Prodep, perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores Nivel Candidata, Miembro del Instituto Iberoamericano de Historia de la Educación e Historia Escolar, capítulo México. Miembro del grupo de investigación «Formación Ciudadana en Iberoamérica, capítulo México. Miembro de la REDDHIE, miembro del equipo del estado del conocimiento 2012-2021, participado como ponente, tallerista y conferencista a nivel local, regional, nacional e internacional, coordinadora de libros, autora de capítulos de libros, libros entre otras actividades académicas.

RENÉ AMARO PEÑAFLORES (DEC-UAZ). Lic. Sociología de la Educación (UPN-Ajusco); Maestro en Historia (UAM-I) y Doctor en Historia (UAZ); Investigador Nacional (Nivel II), Perfil PRODEP (2022-2024) y miembro activo de la SOMEHIDE. Líneas de investigación: Historia social de la educación y del trabajo. Publicaciones: *La educación popular en Zacatecas, 1767-1897* (2017); *La virtud de la administración pública. Tres ensayos sobre las Observaciones de Luis de la Rosa Oteiza* (2018); *Inmigración, trabajo, movilización y sociabilidad laboral. México y América Latina siglos XVI al XX* (2022); *Secularización y laicización de la educación pública en Aguascalientes y Zacatecas, siglos XIX al XX* (2022); *La clase obrera en Zacatecas* (2023); *El municipio decimonónico en México. Formación institucional, procesos políticos y prácticas sociales* (2024).

SARA SOFÍA CALVARIO RUIZ (UAA). Licenciada en Asesoría Psicopedagógica por la UAA, Maestra en Historia por la UAZ. Actualmente estudia el Doctorado en Estudios Socioculturales en la UAA. Ha participado como asistente de investigación en el Departamento de Educación del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades en proyectos de investigación centrados en la práctica docente en ciencias naturales en secundaria, enseñanza remota de emergencia en el COVID-19, historia de la educación e historia de mujeres. Es autora del artículo «El impulso de la secularización e instrucción pública en Aguascalientes: formación de preceptoras de primeras letras (1860-1867)». Colabora en el grupo de investigación «Historia de la educación en México, enfoques y perspectivas regionales, siglo XIX a XXI», avalado por la UAZ, la UPN Zacatecas y la UAA. Es coautora con la Dra. María Guadalupe Pérez del artículo de revista «Videos y fotografías para evaluar aprendizajes durante la contingencia sanitaria» y con el Dr. Salvador Camacho del capítulo de libro «La obediencia debe ser completa: laicidad e instrucción femenina en Aguascalientes: lecciones en la escuela de niñas Núm. 1 (1869-1871)»; y coautora de *Secularización y laicización de la educación pública en Aguascalientes y Zacatecas, siglos XIX y XX* (2022).

SALVADOR CAMACHO SANDOVAL. Licenciado en Investigación Educativa por la UAA, maestro en Ciencias con Especialidad en Educación por el DIE-CINVESTAV-IPN y doctor en Historia de América Latina por la Universidad de Illinois en Chicago. Es autor de varios libros, entre ellos: *La temible sexualidad. Las reformas educativas en México y libros en debate*, y ¡Libros sí (también rock) bayonetas no! Contracultura, política y guerrilla en los años sesenta y setenta; coord. y coautor de *Secularización y laicización de la educación pública en Aguascalientes y Zacatecas, siglos XIX y XX*. Trabajó durante nueve años en la administración pública en proyectos de educación, cultura y ciencia, y fue presidente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Seminario de Cultura Mexicana.

MAYELA LEGASPI LOZANO. Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y Maestra en Administración de Personal por la Universidad de Guanajuato. A lo largo de su trayectoria profesional, ha impartido clases en educación básica y en diversas instituciones de educación superior, dedicando especial atención a las escuelas normales. Ha colaborado como evaluadora de programas educativos y de política pública de estas instituciones. Tiene varios artículos publicados y ponencias presentadas en eventos nacionales e internacionales. Actualmente, se desempeña como docente investigadora en la Escuela Normal Rural «Justo Sierra Méndez» y cursa el Doctorado en Estudios Socioculturales en la UAA.

MARCELA LÓPEZ ARELLANO (Aguascalientes, México). Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades/ Historia, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Profesora-investigadora Departamento de Historia, UAA. Actualmente jefa del Departamento de Archivo General e Histórico, UAA. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores de CONAHCYT SNII, del Seminario Permanente «Memoria ciudadana» CIESAS-INAH-UBC y del Seminario de Investigación en Historia de la educación UAA-UAZ. Líneas de investigación: historia de mujeres y de género, historia de la educación e historia social de la cultura escrita. Autora de: *Anita Brenner. Una escritora judía con México en el corazón* (UAA, CDIJUM, 2017), y coautora del libro, *Presencia femenina y vida cotidiana en la villa de Aguascalientes, siglos XVI y XVII* (IMAC, 2023), así como de libros coordinados, capítulos de libro y artículos.

LAURA OLVERA TREJO. Maestra en Investigaciones Sociales y Humanísticas por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Sus líneas de investigación son la historia de mujeres y de género. Ha publicado artículos y capítulos como «El surgimiento de instituciones de educación ‘superior’ para mujeres en México en la segunda mitad del siglo XIX» y «La ciudad de México, la puerta para las mujeres y sus anhelos universitarios» y como coautora de los textos titulados; «Escritura, mujer y contexto. La tesis de Mercedes López en 1927», «Escuelas secundarias para mujeres en América Latina durante la segunda mitad del siglo XIX, como parte de los discursos nacionalistas» y «Ocupar el sillón del catedrático. Las primeras maestras en el Instituto de Ciencias en Aguascalientes (1899-1929)».

LUCIANO RAMÍREZ HURTADO (UAA). Licenciado en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Maestro en Historia por El Colegio de Michoacán y Doctor en Historia del Arte por la UNAM. Su principal línea de investigación es la historia del arte, historia de la prensa e historia política de Aguascalientes y México en los siglos XIX y XX, aunque también se ha interesado en temas de historia de la cultura impresa y bibliotecas, historia de la educación, historia del dibujo, historia de la música, historia de la fotografía e historia cultural, desde la perspectiva de los estudios regionales y la microhistoria. Es profesor-investigador en el Departamento de Historia en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Es autor de nueve libros completos y coordinador de otros siete; ha publicado capítulos de libros; artículos en revistas indexadas y/o arbitradas. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 2.

JUDITH ALEJANDRA RIVAS HERNÁNDEZ (UPN Zacatecas). Licenciada, Maestra y Doctora en Historia-UAZ. Líneas de investigación: Historia de la educación y de la pedagogía en

México; e Historia social del trabajo. Autora: *De los procesos de consolidación y ruptura de las mutualistas a los primeros sindicatos en Zacatecas, 1870–1926* (2015); coautora, *Educación para el trabajo, filantropía y asociacionismo. Zacatecas en el siglo XIX* (2017); autora: *Sindicalismo, trabajo, trabajadores y cultura obrera en Zacatecas, 1879–1941* (2019); coord./coautora: *Industrias, empresarios, trabajadores y educación para el trabajo: México y Colombia, siglos XIX y XX* (2019); coautora: «La Escuela Industrial Trinidad García de la Cadena» de Zacatecas (1926–1943)» (2020); *La Historia de la Educación y la Educación Histórica* (2020); *Breves historias de maestras zacatecanas* (2021); *Secularización y laicización de la educación pública en Aguascalientes y Zacatecas, siglos XIX y XX* (2022); *Cuarenteneando. Historias de vida de alumnas y docentes durante la pandemia de Covid-19* (2022); y autora: *¡Yo no pido nada, nunca he pedido nada! ¡A mi todo me viene solo! Eulalia Guzmán Barrón y la escuela de la acción. Un ensayo interpretativo* (2023).

AURORA TERÁN FUENTES. Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Maestra en Humanidades-Historia y Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011, en Aguascalientes. Con más de 28 años de experiencia como docente en instituciones de educación superior. Líneas de investigación y publicaciones centradas en la segunda mitad del siglo XIX, sobre estudios culturales, historia de la educación, historia de mujeres, análisis de prensa, festividades y análisis simbólico/mitológico. Tiene publicaciones en libros, revistas académicas y medios de divulgación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e investigadores.



AVATARES DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA
EN AGUASCALIENTES Y ZACATECAS SIGLOS XIX-XXI
DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO MODERNO
A LA POLÉMICA DE LOS LIBROS DE TEXTO Y LAS LUCHAS NORMALISTAS

De Judith Alejandra Rivas Hernández

René Amaro Peñaflores

Salvador Camacho Sandoval

(coordinadores)

se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2024,
en los talleres gráficos de Signo Imagen.

Email: conejo_ftc@hotmail.com

Tiraje: 300 ejemplares.

