



Amanecer

de la educación en Zacatecas

LAICIZACIÓN Y FEDERALIZACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA
1870-1933

María del Refugio Magallanes Delgado

María del Refugio Magallanes Delgado es doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y docente investigadora de tiempo completo en la misma institución; pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y perfil PROMEP. Autora de *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica siglos XIX-XX* (2016), Coordinadora de *Educación, currículum y pedagogías para el aprendizaje en México* (2020); *Cultura y comunicación en la sociedad de la información. Análisis aplicados en el ámbito educativo* (2020); *Educación, docencia y prácticas escolares: realidad y desafíos en México* (2019), *Historia de la educación, profesionalización docente y enseñanza en México: avances y perspectivas* (2019); *Encuentros y reflexiones. Experiencias de investigación sobre la educación en Zacatecas* (2017), *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX-XXI)* (2013), *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas* (2011) e *Historia de la Educación en Zacatecas I. Problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX* (2010). Coautora en *Percepciones sobre la educación. Una mirada desde la psicología* (2019), *La educación laica en México: estudios en torno sus orígenes* (2018), *Educación para el trabajo, filantropía y asociacionismo. Zacatecas en el siglo XIX* (2017), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011. Vol. II* (2016), *Problemáticas contemporáneas de la educación en México. De la complejidad a Ayotzinapa* (2016), *Historia comparada de las mujeres en las Américas* (2012), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*, (2011) y autora de ponencias y artículos en torno a la historia social de la educación en Zacatecas siglos XIX-XXI de 2004 a 2020.

Amanecer

de la educación en Zacatecas

LAICIZACIÓN Y FEDERALIZACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA
1870-1933

María del Refugio Magallanes Delgado

Esta investigación arbitrada por pares académicos se privilegia con el aval de la institución editora.

Diseño editorial: Policromía Servicios Editoriales
Portada: Miguel Ángel Cid Chávez

Amanecer de la educación en Zacatecas.
Laicización y federalización de la instrucción primaria, 1870-1933.
Primera edición, 2020

© **María del Refugio Magallanes Delgado**
© **Universidad Autónoma de Zacatecas**
“**Francisco García Salinas**”

Departamento Editorial UAZ
Torre de Rectoría, tercer piso, campus UAZ
Siglo XXI, carretera Zacatecas-Guadalajara
kilómetro seis, colonia Ejido La Escondida
98000, Zacatecas, Zacatecas, México.
investigacionyposgrado@uaz.edu.mx

ISBN: 978-607-555-055-8

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio electrónico o mecánico, sin la autorización de la institución editora.

Esta obra fue apoyada con recursos PFCE 2018-2019.

Amanecer

de la educación en Zacatecas

LAICIZACIÓN Y FEDERALIZACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA
1870-1933

ÍNDICE

PRÓLOGO	11
LA ESCUELA, EL MAGISTERIO Y LA ENSEÑANZA LAICA	19
<i>Laicización del arte de enseñar</i>	
<i>Intervencionismo del Estado en la cultura escolar del magisterio</i>	
<i>Liga Pedagógica: un asociacionismo de Estado</i>	
<i>Conclusiones</i>	
LA ENSEÑANZA EN EL ASILO DE NIÑAS: LA INCLUSIÓN DE LAS MARGINADAS EN LA EDUCACIÓN	45
<i>La secularización de los marginados: asilamiento e instrucción</i>	
<i>La educación integral de las niñas: del hogar al asilo</i>	
<i>La enseñanza intelectual, moral y laboral en el asilo</i>	
<i>Institucionalización de la enseñanza técnica</i>	
<i>Conclusiones</i>	
LA NIÑA Y EL NIÑO FRENTE AL DEBER SER: ENSEÑANZA DE LA MORAL PRÁCTICA	69
<i>Estado, escuela y moral laica</i>	
<i>La laicización de la infancia y de la enseñanza</i>	
<i>Los niños en las lecciones de Moral Práctica</i>	
<i>Conclusiones</i>	
FEDERALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: PRELUDIO Y CREACION DEL MODELO EDUCATIVO RURAL	85
<i>Un contexto cambiante en la educación primaria</i>	
<i>El preludio de la federalización de la enseñanza</i>	
<i>El subsistema rural: institutos, escuelas y normales</i>	
<i>El normalismo rural: creación y centralización en la formación del profesorado</i>	
<i>Conclusiones</i>	
SIGLAS DE ACERVOS HISTÓRICOS	111
REFERENCIAS	111

PRÓLOGO

Los textos que integran este libro tomaron como eje articulador, la sugerente propuesta analítica de Aguirre Lora de *puertos y mares*, y las consecuentes travesías, navíos, anclajes y cuerdas de encontrar la gramática cultural del acontecer sociohistórico. Para alcanzar este propósito, recomienda reconocer los puertos y los mares antes de emprender las travesías, porque solamente de esta manera, se puede ampliar y enriquecer el campo de estudios en educación. Con esta metáfora, la autora sostiene que en la investigación se emprenden travesías en aras de explicar las tramas donde habitan las experiencias de los sujetos y lograr la recreación de sentido de los fenómenos y problemas educativos que se invocan desde los puertos. Para arribar de manera exitosa a los puertos que cada investigadora e investigador ha definido, está la perspectiva de la vida social y cultural, dado que este enfoque orienta la ida y vuelta en una travesía (Aguirre, 2005).

Este libro, *Amanecer de la educación en Zacatecas. Laicización y federalización de la instrucción primaria, 1870-1933* es una investigación que emprende dos travesías que acontecen a nivel nacional y estatal con ciertas singularidades con cuatro naves. Tres navíos se adentraron a las aguas agitadas del último tercio del siglo XIX y la primera década del siglo XX para problematizar la laicización y uno, para encontrar los primeros indicios de la federalización de la enseñanza en Zacatecas, en las tres primeras décadas del siglo XX. Estos procesos históricos representan el hito de la modernidad y modernización del sistema de instrucción primaria en una nación que abanderaba la ideología del progreso como instrumentos de la evolución política, económica, social y cultural del pueblo.

La modernidad, leída en tiempo largo¹, tal como pondera Aguirre, se entiende como una gran matriz que alberga y justifica diversos movimientos, que explica otras tantas racionalidades –como el programa de la Ilustración y después el del Positivismo– y como

¹ En tiempo largo, la modernidad tiene tres etapas: el umbral de la modernidad, la modernidad propiamente dicha y la alta modernidad (Aguirre, 2005, p. 16).

una expresión de desplazamientos constantes que poseen nudos como la secularización y la laicización, que abren las posibilidades a la pluralidad histórica de la modernidad. De este modo, la modernidad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, “acompaña el despliegue de la fe en la razón, el poder de las ciencias y de la técnica, así como el conocimiento del comportamiento de las poblaciones amplias para poder gobernarlas desde concepciones de poder renovadas” (Aguirre, 2005, p. 17).

Por ello, desde del Estado laico de la segunda mitad del siglo XIX se trazan tres viajes: el asociacionismo magisterial, la instrucción técnica de las niñas pobres y la enseñanza moral de los niños; y desde la proclama de una vida democrática incluyente y el amanecer de la educación, se hace un viaje en el que se emprende la búsqueda de las bases del nuevo proyecto de educación popular: la creación del sistema de la escuela federal rural.

Los puertos a los que se llega, en el contexto de la segunda mitad del siglo XIX, que se caracteriza por la emergencia del Estado laico y el empuje político del asociacionismo profesional, la reconstrucción de la cultura escolar del profesorado, de las y los niños como sujetos intelectuales, físicos y morales que son presentados por autoridades educativas, pedagogos y profesorado como las mujeres y hombres necesarios para la sociedad y el país. Se reconoce en ese entramado, el ahínco por el progreso del sistema de instrucción primaria porque éste era un medio y un fin a través del cual, el gobierno liberal tendía las bases de la civilidad del país y se propiciaba la perfectibilidad del individuo como sujeto político.

De ahí que el Estado laico como un conjunto de instituciones de gobierno, un régimen o un sistema político que lucha por la laicización de los espacios públicos, entre ellos, la escuela, abre a esta institución a la modernización, esto es, a la reforma de la enseñanza. El cambio reclamó la configuración y ampliación del sistema de instrucción pública al ámbito urbano y rural en los albores del siglo XX, mediante un proceso de centralización en los que la federación y el Estado concentraron la gobernabilidad del magisterio y fortalecieron la pedagogía de la patria y la nación con base en un currículo portador y distribuidor de prioridades sociales.

En esta tesis, el primer viaje remite a la laicización del arte de enseñar con base en la creación, trayectoria y evolución del asociacionismo magisterial de 1962 a 1912, entendido éste como un componente esencial donde el profesorado hacía escuela, es decir, adquiría o reforzaba su identidad profesional como ente colectivo y cuerpo político capaz de ejercer derechos y obligaciones dentro y fuera de los establecimientos escolares, de inmiscuirse en círculos culturales nuevos y participar como lector o escritor en la prensa pedagógica.

A pesar de que el espíritu asociacionista fue dominado por el entramado burocrático estatal, dio cuenta de que el diálogo entre pares poco a poco se transformó debido a la presencia e incorporación de otro sector del magisterio: el normalista, el del Instituto Literario hasta 1883 y el Instituto Científico, posteriormente. Los directivos y profesores del nivel secundario se apropiaron y dirigieron, por su posición privilegiada en el entramado institucional, las pautas culturales de los profesionales de la enseñanza.

Este primer viaje se fundamenta en las categorías de sociabilidad, Estado laico y de laicidad, acervos históricos y bibliografía del campo de la historia de la educación. La sociabilidad, entendida como la aptitud de vivir en grupos y de consolidarlos mediante la constitución de asociaciones voluntarias de tipo formal e informal; este concepto permite el acercamiento a los espacios laborales y a la asociación como consecuencia natural de esa realidad del mundo laboral, pero también al reconocimiento de las relaciones jerarquizadas o de los pares que expresan fraternidad y militancia a favor de la defensa de los componentes objetivos y subjetivos de la conciencia de clase (Aguilhon, 1992).

En el segundo viaje, a partir del hilo conductor del campo historiográfico de la historia social, que ha considerado las temáticas de los estudios urbanos, las clases y los grupos sociales, además de la historia del trabajo, los parias, los oprimidos y “los de abajo”² (Hobsbawm, 1991), se recupera la historia de los actores sociales pequeños, como lo son las niñas pobres que son recluidas en el asilo.

² La historia de los de abajo dirige la mirada a los grupos, a la composición de sus estructuras, de sus destinos colectivos y a las contradicciones y conflictos que se generan a su interior pero que se vuelcan hacia las estructuras y viceversa” (Hobsbawm, 1991, p. 16).

Esta institución creada y sostenida por el Estado seculariza la idea de la pobreza y los pobres, con base en los principios políticos y educativos de la asistencia social, medio por el cual se puede resarcir su condición de marginales. El concepto de “marginalidad”³ que ha dado pie a la definición de una línea de investigación en el campo de la historia social y política que ha sido útil para incorporar y dar voz a sectores y agentes históricos excluidos del acontecer histórico (Alvarado, 2011).

De esta manera, la enseñanza que ofertó el Asilo estuvo diseñada para sostener el determinismo social de la mujer como agente articulador de la célula esencial de la sociedad: la familia. Sin embargo, una mujer pobre sin instrucción, poco o nada podía hacer para romper con la reproducción de la pobreza. De ahí la relevancia de que las asiladas egresaran con un capital social sustentado en nociones de cultura general, ciertos aprendizajes técnicos para elaborar productos de tipo doméstico de fácil comercialización y saberes refinados, como la música y el francés, que permitían el ingreso de recursos extraordinarios a la familia para aliviar las penurias económicas. Asimismo, las mujeres también se percibieron como obreras capaces de impulsar el progreso económico y como profesoras de instrucción primaria.

En Zacatecas, el Estado no tuvo el monopolio de la asistencia social pese a la creciente secularización y modernización de la sociedad. Compartía esta obligación con las corporaciones femeninas laicas de corte secular y religioso. Proteger, educar y moralizar a la infancia significó prevenir los males económicos y sociales en el futuro y, de esta manera, contribuir a un orden social moderno.

En el tercer viaje se pone el acento en la formación de los niños y niñas, es decir, los varones y mujeres en edad escolar primaria. La escuela laica del último tercio del siglo XIX estaba consciente de tres cosas: que su función era incidir en la evolución del alumnado desde su condición de hija e hijo a la de ciudadano (en el caso de los

³ Por otra parte, este concepto define a un conjunto de sujetos, los marginados, que se han quedado en la periferia, y no tienen acceso a los beneficios que ofrece el centro, o sólo los tienen de manera limitada, como son los de carácter político, económico, social, cultural, estatutario, educativo, etc. (Alvarado, 2011, p. 12).

niños), que tenía un modelo preciso de ciudadano que orientaba su acción y la enseñanza de la moral práctica como pilar fundamental en ese proceso. Educar, para aquella escuela, era conformar o dar forma al individuo de acuerdo con ciertos moldes culturales que, aunque fueran discutibles para los liberales conservadores y la Iglesia Católica, para el régimen laico eran lo que demandaba la reforma política y educativa de la época.

Desde esta perspectiva, dichos cánones culturales serían capaces de establecer una gran simetría entre la manera en que el individuo se veía a sí mismo y el rol social que tenía encomendado; es decir, entre la experiencia subjetiva de su identidad de infante y la identidad asignada por su cultura. Para Manuel Santini, autor de las lecciones de *Moral Práctica*, éstas eran el vehículo por el cual se enseñaba el orden moral externo al que tenía que adaptarse el estudiantado pero, al mismo tiempo, eran el medio que ponían en conflicto los deseos de las y los educandos y el deber ser del infante y del ciudadano virtuoso.

Esta gramática cultural hizo evidente laicización de la conciencia humana, la moral práctica y la formación moral de ciudadanos en hombres virtuosos llevó a la percepción del niño como aprendiz de la sabiduría y la virtud, como ente predispuesto reconocer las consecuencias naturales de su propio comportamiento y la escuela como la agencia social que moldeaba al sujeto moral a través de la elaboración y aplicación de un programa para la enseñanza de la moral laica que reclamaba la época.

Las lecciones de *Moral Práctica* dirigidas a las y los niños de primer a cuarto grado de primaria enfatizaban que el cumplimiento del deber ser decantaba en la construcción de una conciencia, bienestar y felicidad económica y moral que iniciaba en el presente pero su disfrute se extendía al futuro. Asimismo, refería que las normas sociales, las instituciones y las y los adultos controlan y vigilan el comportamiento infantil.

El cuarto viaje se ubica en el contexto educativo de 1905 a 1933 en México, periodo en el que el país vivió grandes convulsiones políticas y transformaciones educativas para explicar la federalización de la

enseñanza. En este arco temporal se anticipa, con la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905, el deseo que tiene el gobierno federal de impulsar un sistema educativo nacional que recupere la relevancia formativa de la educación primaria con base en un modelo democrático.

Esta perspectiva democratizadora tenía implícito el anhelo de centralizar mediante un pacto político con las entidades federativas, en las que el Estado regulaba y controlaba el servicio educativo para construir un sistema nacional unificado. En la federalización educativa mexicana se distinguen tres tendencias políticas que definen los ámbitos jurídicos, económicos y sociales de la educación: la centralización, la desconcentración y la descentralización.⁴

A partir del primer congreso nacional de educación primaria (1910), educar para la vida y para la democracia se convirtió en la causa y el fin del Estado; desde la perspectiva de los dirigentes educativos de la Secretaría, faltaba colocar y valorar en toda su historicidad el espíritu centralista de *facto* con el que había evolucionado la instrucción primaria en las postrimerías del siglo XIX, para dar continuidad a la transformación y comprender a cabalidad, que la federalización de la enseñanza representaba el amanecer de la educación.

Para estos hombres, la federalización de la enseñanza hundía sus raíces en el pasado inmediato: el liberalismo triunfal de 1891. Año en que los preceptos de obligatoriedad, gratuidad y laicismo se convirtieron en los ejes rectores de la enseñanza, la formación del magisterio y la institucionalización de las sociabilidades pedagógicas. Sin embargo, el temor al centralismo hizo que los congresistas rechazaran la federalización de la enseñanza en 1911 y el impase de espera terminara en 1921, año en que se crea la Secretaría de Educación Pública y se emprende el proceso de la federalización educativa.

⁴ Los analistas del federalismo sostienen que en México el sistema educativo fue definido en el siglo XX por el federalismo clásico y que éste pervive bajo el caparazón de un proceso de descentralización, inconcluso que ha sido calificado como federalismo ficción. Sostienen que ese nuevo federalismo educativo se concretó en 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación para que el Estado pudiera recuperar el poder y la legitimidad que le fueron arrebatadas por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (Ornelas, 2008, pp. 27-55).

En Zacatecas, el discurso político sobre la obligación que tenía el Estado de extender la instrucción primaria respetando la autonomía de cada entidad federativa se institucionalizó en 1922, año en que se firma el convenio de federalización de la enseñanza. En la entidad, la creación y expansión del subsistema de educación rural: escuela primaria, normal rural y misiones culturales fue producto de la institucionalización del ideal político de educar al pueblo para alcanzar el progreso agrícola y económico que requería el país. El proceso confederalista de las corporaciones obreras, campesinas y de la enseñanza, de la creación de órganos pedagógicos de difusión oficial como *El surco* y *El niño laborista*, que mostraban una visión apologética de la transformación cultural del campesino, contribuyeron a la expansión sostenida del modelo educativo rural en el campo, incluso en las cabeceras de partido.

LA ESCUELA, EL MAGISTERIO Y LA ENSEÑANZA LAICA

Esta investigación explica el asociacionismo magisterial en Zacatecas de 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. Por medio de las leyes de instrucción, las autoridades locales intervinieron en la construcción social de las virtudes científicas y morales de los profesores; con base en el asociacionismo y la prensa, los docentes se sumaron a las incipientes reformas educativas que apuntaban al ejercicio legal de la profesión, pero también demandaron su participación en dicho proceso. La naturaleza moderna y científica de la educación potenció no sólo un cambio en la metodología de la enseñanza sino una mudanza en la configuración y confirmación de la existencia de culturas en el profesorado, las cuales estaban determinadas por la experiencia cotidiana del preceptor y la experiencia colectiva que emergía en las asociaciones.

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

La institucionalización de las conferencias en “La Liga Pedagógica” como espacios para el control administrativo, la discusión y socialización de los preceptos ideológicos, teóricos y metodológicos que guiaban el ejercicio de la enseñanza en las escuelas primarias oficiales, particulares y particulares católicas dio continuidad a la búsqueda y construcción de la cultura intelectual y moral del magisterio zacatecano. La cultura intelectual tenía sus bases en los avances de la pedagogía y el positivismo; la cultura moral estaba anclada en el ejercicio de la ciudadanía, el prestigio y el honor.

Laicización del arte de enseñar

En Zacatecas, al iniciar la segunda mitad del siglo XIX, el gobierno de las escuelas de primeras letras se ejercía con base en la Ley de Instrucción Pública de junio de 1831. Con el Plan General de esta Ley se pretendía resolver tres problemáticas nodales: ampliar la cobertura en primeras letras, establecer los fondos para cada nivel de enseñanza y contar con preceptores distinguidos por su condición moral e intelectual (Pedrosa, 1889). Pese al espíritu progresista de estos propósitos, en los primeros años del Porfiriato, la Dirección de Instrucción Pública de la entidad mostró que el Estado liberal de la primera mitad del siglo XIX había sido incapaz de uniformar la instrucción de primeras letras, tanto en lo material, lo económico y lo pedagógico.

Los logros en este ramo en las décadas anteriores se sustentaban en un optimismo puesto en la educación como medio para alcanzar la ilustración y el progreso, la recaudación de impuestos indirectos y la continuidad a los planes y leyes educativas en un contexto de permanentes guerras civiles que demandaban una alta inversión estatal en la composición de la milicia. La existencia en 1826 de 154 escuelas y 4,694 matrículas; y para 1857, 237 establecimientos y 12,881 alumnos, dan cuenta de un crecimiento en una cobertura que oscilaba año tras año (Pérez, 2003).

En 1863 se introdujeron una serie de reformas parciales al Plan General con miras a desarrollar la enseñanza primaria, entre ellas, fortalecer la función social del magisterio. Con base en el artículo

primero del Decreto de Instrucción de febrero de ese año, el gobernador Severo Cosío afirmó “que un gran obstáculo para el progreso de la educación local era la ausencia de directores inteligentes para difundir la enseñanza con acierto” (Pedrosa, 1889, p. 37).

Esta premisa se reforzó con la idea de que la enseñanza era una actividad social relevante: “el empleo de preceptor de primeras letras era honroso y meritorio y para obtenerlo se necesita ser ciudadano en ejercicio de sus derechos, gozar de buena reputación y haber sido aprobado para ejercer esta profesión” (Pedrosa, 1889, p. 37). Desde esta perspectiva, este actor era una combinación de virtudes políticas de la sociedad estamental (honor y prestigio) y del ciudadano del liberalismo republicano.

La distinción política de la profesión no bastaba para uniformar la enseñanza local. Se requería constatar el mérito académico a través de las figuras burocráticas del ramo. En los artículos seis y nueve de este mismo decreto, se facultó a la Asamblea de Instrucción para que emprendiera visitas a todas las escuelas de primarias para empadronar a todos los preceptores y distinguir entre ellos a los que ejercían el empleo sin tener una profesionalización en el campo de la enseñanza (Pedrosa, 1889).

El preceptor que deseara continuar con su empleo debía acudir por seis meses al Instituto Literario, “que desde 1847 administrativamente dependía de la legislatura estatal” (Ríos, 2002, p. 80) para cursar gramática castellana, aritmética y sistema métrico decimal y desarrollar prácticas profesionales en las escuelas anexas al Instituto. La actualización se complementaría con ortología, caligrafía y sistema de enseñanza mutua. El preceptor aprobado continuaría sin dificultad en su empleo, el reprobado o renuente tenía la obligación de abandonar el establecimiento escolar (Pedrosa, 1889). El derecho a ser preceptor se adquiría o perdía por la vía de la legalidad que emanaba de la profesionalización.

Con el afán de acelerar la homogenización de la instrucción primaria se estableció en febrero de 1868, la Junta de Instrucción Pública, Industria y Fomento en Zacatecas. La Comisión de Instrucción reconoció que gran parte de las escuelas de este nivel

funcionaban con preceptores distinguidos por su honradez y buena conducta porque los preceptores titulados eran pocos; además, con base en la libertad de enseñanza garantizada en la constitución estatal, el número de preceptores empíricos aumentaba considerablemente (Pedrosa, 1889). Además, el examen de conocimientos no equivalía a la obtención del título profesional. El Instituto únicamente expedía una licencia a los preceptores empíricos para que ejercieran el oficio hasta que pudieran acudir a la escuela normal a profesionalizarse (Bazant, 2002).

En consecuencia, la homogenización del magisterio se flexibilizaba y se potenciaba la propagación y coexistencia de culturas laborales diferentes sobre la enseñanza y el ejercicio de un oficio que vivía las mudanzas del liberalismo constitucional. Las acciones emprendidas por la Junta de Instrucción no fueron suficientes para regular a los preceptores empíricos. La solución de estos problemas estaba en un sector de la sociedad civil: los catedráticos de los planteles de segundas letras. Ellos debían guiar y marcar el camino de la educación en la entidad y establecer las pautas culturales de y para los profesionales de la enseñanza.

En octubre de 1870 se reunieron en el Instituto Literario el gobernador Gabriel García Elías, los preceptores y preceptoras de las escuelas públicas y particulares locales para inaugurar las actividades de la “Asociación de Profesores de Primeras Letras”, cuyo lema era *Instrucción y Progreso*. Por elección interna, Francisco Santini asumió la presidencia, Marcos Simoní Castelvi la vice-presidencia, Marcos Rezas la secretaría y la pro-secretaría Valentín Salinas.⁵

El órgano de difusión de la asociación fue la revista mensual *El Inspector de la Instrucción Primaria*. Se difundió entre el profesorado y los preceptores a través de una suscripción y por envío de un ejemplar al plantel escolar. Toda la mesa directiva de esta asociación estaba compuesta de profesores que se desempeñaban como catedráticos en el Instituto Literario y en la Normal de la Constitución.

A la sesión fundacional también acudieron los preceptores particulares: José María Bocanegra, Luis Galindo, Patricio Morán,

⁵ *El Inspector de la Instrucción Primaria. Revista mensual de las escuelas*. Tomo I, Núm. 1, octubre de 1870, Archivo Histórico Municipal de Sombrerete, impresos, caja s/ n. (en adelante AHMS)

Rómulo de la Rosa y los preceptores municipales de Zacatecas: Gabriel Valdés y Pedro Otero, y los sub ayudantes: Jerónimo Cuevas y Sebastián Mayorga. Las preceptoras particulares presentes fueron Carmen Miranda de Zulueta y Juana Morales, y las preceptoras municipales Ambrosía Zacarías y Lázara A. Tostado; las ayudantes Luisa Werckle y Manuela Hita; y las sub ayudantes Aurelia Torres y Josefa Vázquez; los profesores Ángel Sánchez y Mariano González, en calidad de representantes de los preceptores del resto de los municipios de la entidad.⁶

La concurrencia refiere un proceso de inclusión de todo tipo de preceptores con la intención de tender los puentes para la cultura laboral deseada y capaz de homogenizar la instrucción. Algunos de estos contaban con cierta antigüedad en el oficio. Rómulo de la Rosa era preceptor desde 1851, Juana Morales inició en 1857, Luis Galindo en 1858, Ambrosia Zacarías en 1862 y Manuela Hita de 1863 (Pedrosa, 1889, p. 25). La experiencia acumulada de estos no rebasaba las dos décadas, en consecuencia, las posibilidades para la construcción de la cultura magisterial moderna eran altas pero los profesores del Instituto se asumieron como detentores de esa cultura.

A partir de ese momento, la asociación se convirtió en el órgano de la sociedad civil de la entidad en materia educativa. Para garantizar las funciones de la asociación se nombró a una comisión para que formara el reglamento, se acordó la publicación de un periódico mensual, *El Inspector de la Instrucción Primaria* y se fijó una contribución económica a los socios para sostener la revista; los colaboradores naturales eran los preceptores de todo el estado y el gobernador.⁷

La primera actividad de la asociación fue la formación de una estadística completa de la enseñanza en el estado para que, con base en ella, se hicieran las gestiones pertinentes al gobernador y demás autoridades del ramo. La solución de los problemas no sería únicamente desde arriba, sino también desde abajo, desde la realidad

⁶ *El Inspector de la Instrucción Primaria. Revista mensual de las escuelas.* Tomo I, Núm. 1, octubre de 1870, p. 7, AHMS.

⁷ *El Inspector de la Instrucción Primaria. Revista mensual de las escuelas.* Tomo I, Núm. 1, octubre de 1870, p. 7, AHMS.

cotidiana de la escuela. En eso consistía el progreso y la perfectibilidad de la instrucción. El lustre de la profesión “de los mentores de la niñez, iniciaba en el espacio escolar. Un establecimiento dotado de útiles enaltece el ejercicio de la enseñanza”.⁸ La asociación intervenía como proveedora de información ante el gobierno estatal pero el gobernador centralizaba la toma de decisiones.

En el discurso inaugural, el profesor Marcos Simoní Castelvi expuso que en aras del perfeccionamiento de la enseñanza de la entidad, en el seno de la asociación se acordarían los medios más regulares para la uniformidad y la transmisión de todos los ramos que constituían la instrucción elemental. En la medida en que los compañeros de la profesión de todo el estado e incluso de otros oficios, colaboraran con sus conocimientos se alcanzaría dicho perfeccionamiento.⁹

La idea de sociabilidad abierta se justificaba por la condición de novicios en que estaba la mayor parte de los preceptores. Había llegado el tiempo de examinar, determinar, analizar, de esclarecer métodos de enseñanza y su oportuna aplicación.¹⁰ La práctica escolar exigía una renovación intelectual en el preceptor y un papel más activo de este en el proceso de la enseñanza.

Este activismo pedagógico iniciaba con la publicación de textos para normar el trabajo del preceptor. El pulimento intelectual dependía en gran medida de la rapidez con que se abordaran en las páginas de *El Inspector* las propensiones naturales de los niños. La parte más difícil de la enseñanza era examinar la naturaleza constitutiva del niño, sus aptitudes y su fuerza de organización. Por otro lado, los profesores no podían defraudar a la sociedad ni al gobierno.¹¹ La confianza depositada en ellos, el deber que se desprendía de su vocación a la enseñanza y el estatus que ocupaban

⁸ *El Inspector de la Instrucción Primaria. Revista mensual de las escuelas.* Tomo I, Núm. 1, octubre de 1870, p. 8, AHMS.

⁹ *El Inspector de la Instrucción Primaria. Revista mensual de las escuelas.* Tomo I, Núm. 1, octubre de 1870, p. 1, AHMS.

¹⁰ *El Inspector de la Instrucción Primaria. Revista mensual de las escuelas.* Tomo I, Núm. 1, octubre de 1870, p. 1, AHMS.

¹¹ *El Inspector de la Instrucción Primaria. Revista mensual de las escuelas.* Tomo I, Núm. 1, octubre de 1870, p. 2, AHMS.

en la estructura social eran factores que comprometían cada acción y decisión de los preceptores.

Se sumó a este panorama la complejidad administrativa y política en la organización del ramo de instrucción: “las apremiantes necesidades materiales que padecían las escuelas municipales y la verdad dolorosa de la poca cultura del pueblo, que no distinguía su ser político, sus obligaciones y derechos”.¹² Los profesores como ciudadanos conscientes de su posición política estaban llamados a contribuir al despertar de las masas por medio de la educación.

El presbítero Ignacio Castro, como socio de número de la Junta de Profesores de Zacatecas, reiteró que en el último tercio del siglo XIX la conciencia pública estimaba que la educación primaria era una imperiosa necesidad de la época. Muchos oradores llenaban de encomios a la educación. Para algunos, se trataba de la base sólida de todos los conocimientos útiles, para otros, la educación era el sostén del individuo, de la familia y la sociedad; pero tales disertaciones se habían realizado desde el bello mundo de las teorías sociales. Con la formación de sociedades se superaba todo obstáculo. El gobernador Gabriel García Elías se percató de que en la ciudad se inauguró la sociedad de médicos e ingenieros, pero faltaba la de preceptores.¹³ En consecuencia, la fundación de la asociación no era producto del azar ni de un acto esporádico, sino de la emergencia de una cultura asociacionista de la ciudad de los sectores profesionales, los detentores del conocimiento moderno y de la mirada progresista de sus gobernantes.

Por tal razón, la asociación era algo más que el cuerpo consultivo del ramo, era el órgano encargado de sistematizar de un modo definitivo la enseñanza, de adoptar los métodos más convenientes, según el conocimiento práctico de los preceptores, señalar los libros de texto y, sobre todo, formar “un cuerpo respetable y novedoso, pues las señoras profesoras también estaban llamadas a proponer y discutir las especificidades de la instrucción de las

¹² *El Inspector de la Instrucción Primaria. Revista mensual de las escuelas.* Tomo I, Núm. 1, octubre de 1870, p. 2, AHMS.

¹³ *El Inspector de la Instrucción Primaria. Revista mensual de las escuelas.* Tomo I, Núm. 1, octubre de 1870, p. 3, AHMS.

niñas al lado de los preceptores”.¹⁴ Con la justificación del lugar social de la instrucción primaria, los campos de influencia del ramo y la importancia de asociación se entreveían un profesorado políticamente comprometido con el orden establecido.

El presidente de la asociación, Francisco Santini, cerró la exhortación de sus antecesores precisando que la asociación fungía como lazo de unión entre las escuelas para procurar, mediante la difusión de las ideas, la uniformidad, el progreso y la protección de la enseñanza elemental. El anhelo del gobernador de perfeccionar y difundir la instrucción primaria era un llamado para establecer firmes y cordiales relaciones con los preceptores de villas, haciendas y ranchos.¹⁵ En otras palabras, la esencia primigenia de la asociación era de carácter intelectual, aunque también estaba permeado por el aspecto pragmático. La difusión de la cultura pedagógica entre los miembros tenía el poder articulador de homogenizar lo diverso, perfeccionar lo perfectible y salvaguardar los avances históricos en materia educativa.

Con la cooperación de todos los profesores del estado era posible formar un cuadro estadístico de los obstáculos educativos. Los puntos a llenar por los corresponsales fueron:

- I. Comodidad y salubridad de su establecimiento, fondos, enseres y útiles; II. Necesidades del mismo y los medios que creyeran más asequibles para remediarlos; III. Asistencia de los niños por término medio. Defectos generales de la misma asistencia, sus causas y la manera de remediarlos; IV. Ramos de enseñanza actualmente establecidos, cuáles debían enseñarse según la categoría del lugar, causas por las que no estaban desarrollándose algunos ramos de la enseñanza y su remedio; V. Número de empleados, su nombre y apellido, su título y encargo respectivo, sus sueldos y demás emolumentos derivados del establecimiento; si se pagan con religiosidad o no, y en este caso los medios prudentes que encuentren para conseguir la exactitud debida. VI. Las demás noticias que gustaran mandar relativas a las escuelas, y que creyeran oportunas para ilustrar a la asociación.¹⁶

¹⁴ *El Inspector de la Instrucción Primaria. Revista mensual de las escuelas.* Tomo I, Núm. 1, octubre de 1870, pp. 3-4, AHMS.

¹⁵ *El Inspector de la Instrucción Primaria. Revista mensual de las escuelas.* Tomo I, Núm. 1, octubre de 1870, pp. 4-5, AHMS.

¹⁶ *El Inspector de la Instrucción Primaria. Revista mensual de las escuelas.* Tomo I, Núm. 1, octubre 1870, p. 8, AHMS.

La tarea de elaborar informes y diagnósticos internos sobre la situación escolar de cada entidad federativa y del país fueron una constante en las prácticas de las autoridades locales y de los profesores de cada escuela a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Las noticias y razones circunstanciadas fueron el resultado de las visitas a establecimientos efectuadas bajo pedimentos específicos y los informes solicitados directamente a los preceptores por la autoridad en turno a fin de formarse una imagen de la situación escolar; preparar planes u otros documentos tendientes a organizar la enseñanza escolar; tomar resoluciones sobre quejas específicas, etcétera (Granja, 1998, p. 27).

En la entidad, con el primer número de *El Inspector* se inició también la publicación de la traducción del texto *Curso de pedagogía. Principios de educación pública para el uso de los alumnos de las escuelas normales y de los preceptores primarios*, escrito por Antonio Rendú hijo, de 1861. En el capítulo preliminar de dicho libro se especifican las cualidades y necesarias para ser preceptor:

Fuerte y sana constitución física, instrucción adquirida y deseo constante de instruirse más, estudios siempre superiores a aquellos que se propone enseñar, inteligencia y aplicación, conducta irreprochable, carácter elevado sin orgullo, firme sin dureza e indulgente sin debilidad, creencias firmes e ilustradas, profunda convicción de sus deberes hacia Dios, hacia los niños, hacia los padres y para consigo mismo, gravedad, autoridad, apego a la profesión, afección sincera y profundo respeto al precioso depósito que las familias y la sociedad le han confiado y del cual debe responder a Dios mismo, alma por alma (Rendú, 1870, p. 13)

Para Rendú, el preceptor era un constructo social con virtudes profesionales y morales inseparables que se despliegan cuando el profesorado asume que enseñar es una vocación, un deber cívico y una responsabilidad social y religiosa.

A principios de febrero de 1871, la asociación recibió respuesta del gobernador, Gabriel García Elías, a cinco proposiciones que elaboró a mediados de enero de ese mismo año. La primera fue rechazada. Esta consistía en que los títulos de los preceptores de primeras letras debían ser de primer y segundo orden. La segunda proposición fue

rechazada; dividía a la instrucción primaria en primero y segundo grado. La tercera y cuarta proposiciones fueron aceptadas; versaban sobre los ramos de enseñanza para cada grado. La quinta propuesta trató sobre la enseñanza de costura en blanco, corte de vestidos, bordados, tejidos, uso de las máquinas de coser, economía e higiene doméstica en las escuelas de niñas.¹⁷

Los cambios en el mapa curricular fueron significativos; el tiempo lectivo que las y los niños estarían en la escuela se fundamentaba en el sexismo, elemento que contribuía a redefinir el lugar social y político de este sector de la población en el futuro inmediato. Lo novedoso fue que a partir de este año el ramo de moral fue el más vigilado, pues suponía el punto de partida para la secularización real y laicidad de la educación (Magallanes, 2016).

Francisco Santini, a mediados de abril de 1871, daba cuenta de que él, junto con otros profesores, había concluido el texto intitulado *Memorias u Órbita de Moral* que inició en el año de 1862, del cual ya se habían publicado fragmentos en diversos periódicos locales. Dicha obra, ahora como texto completo, una vez revisada por los socios podía ser adoptada en las escuelas municipales.¹⁸ Santini señaló que la enseñanza de la moral en las escuelas de instrucción primaria estaba efectuándose con base en el catecismo de Jerónimo Ripalda. Este hecho estaba en contra de los esfuerzos de las autoridades educativas de la entidad y de la creciente secularización existente entre el Estado y la Iglesia; por ello, propuso los *Tratados de Moral Práctica* escritos por él para enseñar la moral laica que demandaban las circunstancias políticas del país (Magallanes, 2016).

La asociación perdió varias batallas pero las autoridades educativas no renunciaron al añorado proyecto de perfeccionar la educación. En marzo de 1875 se iniciaba otra etapa de este viejo plan. Se decretó el establecimiento de dos escuelas normales para la formación de profesores de ambos sexos y en 1878, año en que el profesorado de

¹⁷ En el primer grado, el preceptor enseñaría moral, urbanidad y derechos políticos del hombre; lectura corrida, escritura inglesa y ornamentada, aritmética y álgebra hasta ecuaciones de segundo grado, gramática castellana y general, geometría, geografía e historia elemental, dibujo lineal y ornato, música vocal y teneduría de libros. Para el segundo grado se aceptó la profundización de algunas materias. *El Inspector de la Instrucción Primaria. Revista mensual de las escuelas*. Tomo I, Núm. 7, abril 1871, p. 70, AHMS.

¹⁸ *El Inspector de la Instrucción Primaria. Revista mensual de las escuelas*. Tomo I, Núm. 13, noviembre de 1872, p. 6, AHMS.

instrucción primaria se dividió en tres categorías: primero, segundo y tercer grado. Para obtener el título de profesor en cualquier grado se requería la enseñanza primaria, cursar por un año o dos ciertas cátedras entre las que destacan: las de pedagogía y método de la enseñanza objetiva. Las profesoras cursaban después de la primaria, dependiendo el nivel, hasta cinco años más de cátedras que incluían conocimientos avanzados para las mujeres (Pedrosa, 1889).

Pese al incremento de escolaridad para obtener el título de profesora normalista, ellas eran “contratadas por las autoridades municipales con un salario más bajo que el de los profesores y se desempeñaba por más años en este ramo” (Bazant, 1993, p. 133). En este contexto de inequidad laboral, estas reformas potenciaban la formación de un nuevo profesorado, por lo tanto, el concepto de perfeccionamiento no sólo comprendía aspectos materiales y administrativos, ahora la profesionalización de los preceptores era elemento esencial del adelanto de la instrucción primaria.

Intervencionismo del Estado en la cultura escolar del magisterio

En 1888 se inició de manera abierta la querrela por la potestad educativa en la entidad. Asunto pendiente desde los primeros años de la segunda mitad del siglo XIX y esbozado por la Asociación de Preceptores en 1871. De los 499 establecimientos escolares registrados en el padrón elaborado por el presidente de la Junta de Instrucción Pública, 31 escuelas enseñaban los principios de la moral cristiana con el catecismo de Ripalda e Historia Sagrada de Fleury, estas escuelas representaban apenas el 6.21 % del total (Magallanes, 2010). Simbólicamente se consolidaban como una “alternativa para reproducir inter generacionalmente a ciertos grupos sociales y sostener una cultura católica” (Torres, 2004, p. 19).

La escuela católica se consolidó en la capital del estado, pues de las 44 escuelas de primeras letras, 13 enseñaban religión y doctrina cristiana, es decir, el 29.34%. En diversas cabeceras municipales como Mazapil representó el 50%, en Nieves el 33.33 %, en Ojocaliente el 13.63% y Pinos en el 6.66% (Magallanes, 2013b, p. 7). A pesar de que estos establecimientos gozaban de una matrícula menor

comparada con la pública, en la capital, las católicas igualaban en este rubro a las laicas. Además, el influjo religioso se extendía a los sectores populares a través de los planteles gratuitos que se abrieron en las parroquias.

Los artículos radicales en la prensa católica y los constantes exhortos de los párrocos para erradicar la presencia de sectas protestantes desembocó en acciones defensivas de la Unión Evangélica para sostener sus escuelas dominicales, elementales, superiores, Normales y, desde ahí, dar vida a la escuela pública confesional en las ciudades, barrios populares y poblaciones rurales (Magallanes, 2013).

En esta dinámica antiliberal, en una escuela particular y católica de niñas, el presbítero Juan Ignacio Ricard sostuvo ante la Comisión de Inspección, que con el catecismo de Ripalda en el primer año, la niñez adquiriría el conocimiento adecuado de los diez mandamientos de la ley de Dios, los de la Iglesia, sacramentos y artículos de fe católica. En el segundo año se aprendían las obras de misericordia hasta las bienaventuranzas; y en 3º y 4º, con las 16 lecciones explicativas sobre las materias anteriores se profundizaba en la religión (Pedrosa, 1889), en otras palabras, esas oraciones y lecciones eran el modero de la pedagogía católica. La Comisión asignada a este plantel escolar se limitó a remitir su informe a la Junta de Instrucción Pública sin agregar ninguna recomendación que hiciera alusión a la enseñanza moral práctica.

En el mismo tenor, otros integrantes de Comisión de Inspección que visitaron otra escuela católica, encontraron loable la acción de los profesores de dicho plantel y les dirigieron un mensaje en el que se usó la metáfora del guerrero para enfatizar la manera en que se ellos estaban haciendo Patria: “En vuestros juveniles años empuñasteis la espada del soldado para atender la seguridad de la sociedad y de la Patria, hoy estáis al frente de la otra hueste, que aunque pequeña llegará a ser aguerrida, y vos tenéis las armas poderosas de la religión, de la moral y de la ciencia para hacer invencible esa legión” (Pedrosa, 1889, pp. 470-471).

Definir el lugar de la religión y de la ciencia en la enseñanza oficial no era fácil. En 1879, el gobernador Trinidad García de la Cadena expuso la ambigüedad existente entre la normatividad y la práctica educativa, y las necesidades humanas fundamentales: “Para que la educación sea completa debe abrazar las creencias religiosas y las prácticas de algún culto, pues de lo contrario engendrará el ateísmo o el indiferentismo” (Pedrosa, 1889, p. 63). Sin embargo, el artículo 4º de la Ley Orgánica de las adiciones constitucionales prohibía la instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto en las escuelas públicas (Pedrosa, 1889).

La dirección y gobierno de la enseñanza estaba en manos del Estado, pero la Ley Orgánica de Instrucción Pública estatal desde 1878 señalaba que: “Todo habitante del estado tiene derecho de abrir establecimientos de enseñanza para propagar sus conocimientos” (Pedrosa, 1889, p. 64), para dar cumplimiento, en parte a la obligatoriedad signada desde 1868 y para sostener el principio de libertad de trabajo. Así pues, la acción educativa de la Iglesia se mantenía abierta, por lo tanto, también la querrela por la potestad educativa.

En 1891, año en que se hacen vigentes los principios de la educación mexicana: obligatoriedad, gratuidad y laicidad, se reinicia la regulación y homogenización de la instrucción primaria. Las escuelas públicas y particulares que participaran en la instrucción obligatoria de la entidad, necesitan acogerse a la laicidad y la uniformidad. Las escuelas particulares que no aceptaran la inspección y el programa de ley podían organizarse libremente, pero los certificados expedidos carecían de validez oficial. Además, “toda persona que impidiera la enseñanza laica recibiría una multa que iba de 10 a 200 pesos o arresto de 10 a 30 días” (Pedrosa, 1889, p. 26).

Pese a las sanciones económicas que estipula la Ley Orgánica de 1891, aún estaba latente la construcción de una cultura pedagógica homogénea o bajo la dirección del Estado. La cultura escolar se construía desde tres escenarios diferentes: las escuelas públicas, las particulares y las escuelas particulares confesionales. En cuanto a la cultura magisterial, esta se definía a partir de un profesor comprometido por diez meses con la escuela pública y durante

las vacaciones y fines de semana con las instancias administrativas escolares y la sociedad en general.

En los artículos 93 y 94 de la Ley Orgánica se estableció que los preceptores de las escuelas rurales y los establecimientos en las municipalidades que no sean cabecera del partido, se trasladaran a ellas para celebrar las conferencias correspondientes al fin del ciclo escolar. Bajo la coordinación de los directores de las escuelas primarias de la cabecera del partido y con el inspector de instrucción pública, diario, por dos horas los profesores consultarían dudas sobre cómo mejorar su desempeño pedagógico, es decir, cómo seguían los métodos de enseñanza en clase; cómo organizaban cada ramo, qué libros de texto exponían; que infracciones a la ley se cometían, cuáles eran las condiciones higiénicas de su plantel, entre otros puntos (Pedrosa, 1889).

La cultura laboral del maestro se forjaba dentro del entramado burocrático diseñado por el Estado y controlado por las autoridades locales. A los directores de las escuelas de la cabecera correspondía verificar la celebración de estas conferencias. Al inspector del ramo, resolver junto con el consejo de las juntas locales todas las dudas y dificultades que plantearan los maestros. Los resultados de las conferencias se hacían llegar al Consejo Superior de Instrucción Primaria (Pedrosa, 1889). El mundo de la enseñanza se complejizaba; poco a poco se constituían más órganos reguladores para controlar las acciones y prácticas del profesorado local. El progreso se matizaba de una racionalidad más moderna, caracterizada por una burocracia creciente.

Acudir a las conferencias era parte de los medios para dar cumplimiento a los principios rectores de la educación: enseñanza laica, uniforme y obligatoria. La observancia de los programas y métodos de enseñanza por parte del profesor no era un mero afán administrativo ni obedecía únicamente a la necesidad de las autoridades por configurar el entramado de la educación nacional, el apego a ellos era parte esencial de los planteamientos de teóricos y prácticos de la pedagogía.

Para valorar y evaluar los avances pedagógicos de los maestros de las escuelas de primeras letras se creó, con base en el artículo 98 de la Ley Orgánica de 1891, en la capital del estado un cuerpo de profesores que se denominó Consejo Supremo de Instrucción Primaria, conformado por los directores y profesores de Pedagogía de las Escuelas Normales, del director de la escuela de Artes y Oficios establecida en Guadalupe, de dos catedráticos de estudios preparatorios del Instituto Científico de Zacatecas y dos profesores de instrucción primaria, uno de los cuales se eligió entre los directores de escuelas oficiales y el otro entre los establecimientos particulares que seguían los programas de ley; el director del Instituto era el presidente nato del Consejo (Pedrosa, 1889).

La composición interinstitucional del Consejo Supremo manifiesta que el gobierno estatal emprendía un proceso modernizador educativo de gran envergadura. No se podía confiar en las acciones cotidianas de los profesores de las escuelas de instrucción primaria. En consecuencia, los directivos de las escuelas de nivel secundario como el Instituto Científico que “detentaba un prestigio y una cultura más amplia, sólida e integral en los acervos de su biblioteca y la biblioteca pública del Estado, la composición de sus carreras científicas y renovados planes de estudio y la trayectoria de catedráticos” (Hernández, 2010, pp. 145-146), tenían más posibilidades para modernizar la instrucción. La modernización educativa entre pares planteado en 1870 con la Asociación de Preceptores ya no era viable. El perfeccionamiento y progreso de la instrucción primaria era desde arriba y por los de arriba, por el grupo hegemónico de la cultura pedagógica y magisterial.

Otras de las facultades del Consejo Superior mandatadas en los artículos 99 y 100 de la Ley Orgánica, fueron la vigilancia de la dirección científica de la enseñanza en las escuelas oficiales y en las particulares que aceptaran el programa de ley, el cuidando del exacto cumplimiento de esta y de sus reglamentos; la formación cada cinco años los programas de enseñanza para todos los establecimientos primarios del Estado o, en su defecto, consultar las modificaciones que deban hacerse en los programas existentes. El Ejecutivo

expedía dichos programas y sancionaba las reformas sometidas a consulta antes de que iniciara el ciclo escolar. Una vez que se habían expedidos los programas de enseñanza, estos no podrán alterarse o modificarse hasta pasados cinco años (Pedrosa, 1889).

Para asegurar el reconocimiento social del profesorado de instrucción primaria más allá de la escuela, se asentó en dicha Ley algunas prerrogativas y distinciones para este sector: “La encomienda de una comisión o cargo honorífico compatible con las labores escolares, la dispensa de la contribución personal y del servicio militar en el ejército o guardia nacional y evitar el desempeño de cargos o empleos incompatibles a la enseñanza” (Pedrosa, 1889, p. 22).

Se sumaron a este pliego de derechos magisteriales, premios y recompensas otorgados por los años de servicio brindados a la educación. Por tres años de antigüedad un profesor era acreedor a una manifestación pública que elaboraba la Asamblea de Instrucción en el Periódico Oficial. Se entregaba al homenajeado una medalla de bronce y reconocimiento público a nombre del gobierno, al terminar el quinto año de servicio la medalla era de plata y se otorgaba un incremento del veinticinco por ciento salarial (el escalafón salarial más alto se alcanzaba a partir de los diez años de servicio); veinte años, se gratificaban con medalla de oro, diploma honorífico y aumento del cincuenta por ciento del sueldo (Pedrosa, 1889).

Por último, treinta años de trayectoria laboral se compensaban con un voto de gracia por el municipio y el gobierno estatal, derecho a jubilación con el goce de la mitad del sueldo mayor percibido hasta esos momentos; en su defecto, se entregaban mil o dos mil pesos al profesor, dependiendo de la categoría del establecimiento escolar atendido. La última distinción posible al profesor era que, después de diez años de servicio, un hijo se hacía merecedor a una dotación de útiles para cursar la carrera del profesorado en las escuelas normales o ingresar a la escuela de Artes y Oficios (Pedrosa, 1889). Tentativamente estos derechos formaron parte de la cultura laboral de los profesores.

En 1888 se reconoció la trayectoria magisterial ininterrumpida de 67 profesores y profesoras en el estado.

Cuadro 1. Profesorado premiado en Zacatecas, 1888

Antigüedad en años	40	37	36	33	31	30	28	26	25	20	19	18	16	15	13	12	11	10	Total
Hombres	1	1	1	0	0	2	1	0	1	2	3	3	3	6	2	5	6	7	44
Mujeres	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	2	3	2	2	3	0	5	23

Fuente: elaboración propia con base en: (Pedrosa, 1889, pp. 25-26).

De igual manera, a partir de esta Ley, se reiteró la división de la instrucción primaria en elemental y superior, la primera contemplaba cuatro años escolares y la superior dos años. Se introdujo el valor social de las escuelas de párvulos, aunque solamente existieran dos en calidad de anexas a las escuelas normales. Se insistió en el establecimiento de nuevas escuelas de instrucción primaria y para adultos a partir de los criterios demográficos y en el carácter urbano del sistema escolar, sin desconocer la realidad rural. En la medida de lo posible, los planteles urbanos operarían como establecimientos completos, tanto en términos curriculares como económicos; en las poblaciones de escasos recursos, la instrucción obligatoria se reducía al nivel elemental. En la escuela rural la instrucción sería elemental y las nociones científicas se encaminarían a la agricultura y a las industrias propias de la localidad.¹⁹

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

¹⁹ También se introdujeron las clases dominicales, donde se impartían conferencias científicas para el público, la entrada era libre, con una duración de dos horas, el tema giraba en torno a la instrucción cívica cuyo objetivo era dignificar a las personas, mejorar su condición social; la vigilancia estaría a cargo de las Juntas Locales de Instrucción Pública. Colección de leyes y decretos del H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Zacatecas, comprende las disposiciones legislativas expedidas en el periodo constitucional de 1894-1896 (1897), pp. 520-592, Biblioteca del Congreso del Estado de Zacatecas (en adelante BCEZ).

Liga Pedagógica: un asociacionismo de Estado

De 1880 a 1914 los discursos y los saberes que se tenían de la infancia como objeto de estudio se consolidaron y diversificaron en varios campos: la pediatría y la pedagogía (Del Castillo, 2006). De ahí que en los Congresos de Educación celebrados en 1889 y 1891 aceleraron la introducción, aceptación y aplicación de los principios de la pedagogía moderna en el país. En Zacatecas, las reformas de instrucción primaria y el asociacionismo previos al 1891 dan cuenta de las tensiones generadas por el afán de secularizar a los actores educativos y definir su pertenencia cultural con base en el ejercicio de un oficio profesionalizado.

La creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905, la Ley de Instrucción de 1906 y la continuidad en la concepción del niño como hombre físico, moral e intelectual, consolidaron los campos de la educación contemplados desde 1888. De este modo, “la educación comprendía la cultura moral, la cultura intelectual, la cultura física y la cultura estética” (Bazant, 1993, p. 43). En este nuevo impulso educativo, el asociacionismo pedagógico se volvió un aspecto sistemático en la vida escolar y en las prácticas del magisterio.

En 1906, en la entidad había 361 escuelas de las cuales 3 eran de adultos, 7 de párvulos, 129 urbanas y 222 rurales; se destinó del presupuesto general \$ 227, 927.00, se crearon inspecciones permanentes en los municipios y se agilizó la administración educativa a través de los distritos escolares.²⁰ A pesar del incremento en la partida presupuestal, esta todavía era insuficiente y menor, en comparación con la que recibieron las escuelas de educación secundaria. El carácter popular y democrático de la instrucción primaria fue configurando una cultura laboral y magisterial condicionada por la intervención del Estado.

Este mismo año, el profesor Manuel Santini publicó los *Tratados de Moral y Moral Práctica* en el *Boletín de Instrucción Primaria*²¹,

²⁰ Para mayor detalle de los presupuestos por partido, tipo de escuela y orden en que estaban inscritas cada uno de los edificios escolares, véase Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas, Tomo XXXVI, enero de 1906, Números 3 -8, BGEZ.

²¹ Las lecciones de los libros de *Moral Práctica* fueron publicadas a partir de 1906 hasta fines de 1916 en el *Boletín de Instrucción Primaria*, pero no se apegó a un orden. *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo II, enero-

órgano oficial de la Dirección General de Instrucción Pública del estado desde 1903. Estos textos formaban parte esencial del mapa curricular de 1888, pues contaron en su momento con la aprobación de las Juntas Educativas de las Normales, del Instituto Científico y del gobernador (Magallanes, 2016).

El Director General de Instrucción Primaria, el profesor José A. Castañeda, puntualizó que el objetivo del *Boletín de Instrucción Primaria* era proporcionar al profesorado un lazo de unión intelectual y afectivo; además, la oficina directriz de la enseñanza popular contaba con un vehículo para hacer llegar al cuerpo de profesores las disposiciones administrativas del gobierno superior y de la Dirección General de Instrucción Primaria, y publicar las teorías pedagógicas más recomendadas y aceptadas por las autoridades.²²

A partir de 1901, los inspectores pedagógicos reunían en conferencias periódicas a las y los profesores de sus respectivas zonas. Los inspectores, a su vez, “tenían juntas quincenales con el director general, en las que daban a conocer las necesidades que ameritaban mayor atención en sus respectivas zonas. El profesor que dirigía la escuela más importante de la cabecera municipal era también presidente de la Academia Pedagógica” (Bazant, 1993, p. 47).

En 1906, se estableció “La Liga Pedagógica de Zacatecas”, el director de esta agrupación fue el profesor Isidoro López Ortiz, director del Instituto Científico. Los integrantes eran los directivos de las escuelas normales, los directivos y ayudantes de las escuelas primarias; el lema de esta asociación era: Unión y Libertad. Con anuencia de López, director general de instrucción primaria, en el *Boletín de Instrucción Primaria* se publicaron de manera regular las “conferencias pedagógicas” creadas y desarrolladas por la asociación. Las conferencias tenían lugar bimestralmente en alguna de las cabeceras los partidos políticos de la entidad. En los inspectores de distrito recaía la planeación y desarrollo del programa de la conferencia.²³

febrero, 1910, No. 1 y 2, Biblioteca Estatal “Mauricio Magdaleno” (en adelante BEMM).

²² *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo VI, No. 1, enero y febrero de 1912, p. 1, BEMM.

²³ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo VI, No. 1 y 2, enero y febrero de 1912, p. 1, BEMM.

Inicialmente en Zacatecas, en 1905, había cinco distritos escolares: el del centro, del norte, del sur, del oriente y del occidente. Los inspectores pedagógicos de distrito fueron I. López Ortiz, Francisco Castorena, Pablo Bravo, Teodoro Herrera y Gustavo Ruiz de Chávez respectivamente. En 1912, había cuatro distritos. El distrito de oriente estaba integrado por Zacatecas, Ojocaliente y Pinos; el del sur por Nochistlán, Juchipila y Tlaltenango; el del norte por Nieves, Mazapil y Sombrerete y, el del occidente por Fresnillo, Jerez y Villanueva. Los inspectores eran Francisco E. Journeé, Isidoro López Ortiz, Francisco I. Castorena y Gustavo Ruiz de Chávez.²⁴

La información pedagógica recabada por el inspector se nutría de los datos proporcionados por los presidentes de las Juntas de Instrucción de cada partido. Los comisionados para las Juntas de Instrucción fueron Salvador Vidal, Mariano Briones, Ignacio López Fernández, Manuel Acosta, Zacarías Escobedo, Saúl de León, Gilberto M. López, Esiquio Pinedo, Antonio E. Nava, Genero Márquez, Félix Serrano y de nueva cuenta, Gustavo Ruiz de Chávez.²⁵

El 27 de abril de 1912 se celebró la segunda conferencia del año en la primaria “Gabino Barreda” de Juchipila, Zacatecas. Cuando el inspector profesor. Salvador E. Nava rindió su informe al director de Instrucción Primaria, incluyó los pormenores del evento. Describió que cada uno de los salones de la escuela fue adornado con sencillez, pero con gusto delicado; las y los profesores asistentes a la conferencia representaban a lo más selecto del magisterio. A este lucimiento se sumaron las señoritas y señores que participaron en la parte musical del programa. Ellos ejecutaron en cinco intervenciones, al piano y al violín, música clásica. Además, hubo disertaciones a cargo de los profesores Manuel Pastrana y Fernando Soria sobre los fundamentos políticos y pedagógicos del dibujo y la lengua nacional.²⁶

El inspector Nava hizo alusión a la pertinencia de ese acto. Si bien se cumplía con la normatividad educativa vigente, el profesorado acudía con interés y gusto. Desde su punto de vista, los maestros

²⁴ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo VI, No. 11 y 12, noviembre y diciembre de 1912, p. 1, BEMM.

²⁵ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo VI, No. 1 y 2, enero y febrero de 1912, p. 2, BEMM.

²⁶ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo VI, No. 3 y 4, marzo y abril de 1912, p. 62, BEMM

eran “a gran satisfacción, los encargados de dirigir a la niñez, cuyas inteligencias, en embrión, debemos desarrollar y dirigir, valiéndonos de todas las facultades que en él existen en estado latente, hasta formar seres útiles para la sociedad, a sus familias y a la patria”.²⁷

Si bien el desarrollo de la inteligencia de las y los infantes era una acción pedagógica que llenaba de orgullo, también era cierto que la misión del profesor no estaba libre de tropiezos y dolores que laceraban el cuerpo y el alma. Sin embargo, los maestros también eran guerreros del progreso y los que forjaban los hombres del porvenir, esto es, del futuro. En consecuencia:

Nuestras victorias no las adquirimos a sangre y fuego, como los guerreros políticos, ni destruyendo propiedades y capitales, sino a costa de nuestra vida que se consume lentamente a favor de la humanidad y no lamentamos su pérdida porque a ella la hemos consagrado y a ella pertenece, por cuyo motivo debemos sacrificarla, y la sacrificamos en aras de nuestro deber y en provecho de los que mañana formaran las nuevas sociedades, los hombres del porvenir. La sociedad espera con ansia que le devolvamos sus hijos.²⁸

La profesora Carlota Núñez Dévora reiteró a sus colegas que el fin de la corporación era incitar a las y los profesores a estudiar para progresar porque tiempo atrás se notaba el deplorable nivel social y moral de este sector. Para superar tal situación debían excitarse las facultades intelectuales, físicas y morales del profesorado. El perfecto desempeño del profesor dependía de su profesionalización y de la plena conciencia de su misión: educar al niño en la ciencia. Si el profesor poseía instrucción, trabajo, virtud y patriotismo, la escuela se convertía en el cimiento de la felicidad de la patria.²⁹ Más allá de la visión apologética del magisterio, la reivindicación social del profesor con base en una profesionalización era una prioridad para la Liga.

Núñez Dévora describía a un profesorado inmerso en la desdicha y la tristeza. Estos sentimientos habían sido provocados por la

²⁷ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo VI, No. 3 y 4, marzo y abril de 1912, pp. 62-63, BEMM.

²⁸ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo VI, No. 3 y 4, marzo y abril de 1912, pp. 64, BE-MM.

²⁹ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo VI, No. 3 y 4, marzo y abril de 1912, pp. 64-65, BE-MM.

ingratitude que recibía a cambio de su abnegación y el desprecio con que era mirado por sus semejantes. Las clases sociales altas y el padre de familia no valoraban su augusto sacrificio. La buena voluntad y la inteligencia de los hombres que dirigían la Dirección de Instrucción Primaria no eran suficientes para encontrar y ofrecer un paliativo al profesorado porque eran ajenos al magisterio.³⁰

Del discurso crítico se pasó a la disertación propositiva. La dignificación del profesorado no provenía del sector burocrático, emergía desde abajo, de las bases y de la ciencia. El estudio era el camino a seguir. Con buena voluntad y perseverancia el profesorado estaba dando cuenta de su protagonismo en la sociedad. Muestra palpable de su determinación para generar el cambio era la formación de la *Liga* en 1906 y la continuidad de la misma. Las generaciones del futuro tendrían la última palabra para valorar con justicia los esfuerzos diarios del profesorado. Núñez Dévora estaba segura de que para los hombres del mañana, “El profesorado era el heroico ejército que libertaba al mundo de la más abyecta de las tiranías: la ignorancia”.³¹

Desde otra trinchera, en 1909, el profesor Manuel Santini, exhortaba al magisterio empobrecido y marginado o incluido en las actividades de *La Liga*, a unirse a la *Asociación de Educadores Zacatecanos* para resolver los problemas de subsistencia del profesorado, obtener reconocimientos, proteger a las viudas, enseñarse mutuamente, contribuir con la recolección de objetos, plantas, animales, fotografías y cualquier otro material de la región para apoyar la enseñanza; brindar apoyo moral a sus compañeros de oficio y conocer los avances pedagógicos. Con cultura, bienestar y amor se hacía patria.³²

Las respuestas no se hicieron esperar. El presidente de la Sociedad de Estudios Pedagógicos “Miguel Hidalgo” de Fresnillo, aseguraba que todos estos miembros serían parte de la Asociación.³³ Conforme pasaron los meses, los estatutos de la Asociación de Educadores Zacatecanos se

³⁰ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo VI, No. 3 y 4, marzo y abril de 1912, pp. 62-63, BEMM.

³¹ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo VI, No. 3 y 4, marzo y abril de 1912, pp. 70-72, BEMM.

³² *La Unión*. Seminario de literatura, variedad y anuncios. Año 1, Núm. 13, Julio de 1909, p. 3, BEMM.

³³ *La Unión*. Seminario de literatura, variedad y anuncios. Año 1, Núm. 17, Agosto de 1909, p. 5, BEMM.

fueron afinando y el profesorado de todos los municipios se adhirió a la asociación. Surgía con gran empuje un contra asociacionismo popular que ponderaba el ejercicio de un mutualismo real y no limitada asociación de Estado que operaba *La Liga*.

Al lado de este impulso pedagógico, el gobierno estatal y la Dirección General de Instrucción Primaria, en 1912 informaron que había 372 escuelas y que se habían adquirido, remodelado y acondicionado algunas casas-escuelas; 7 atendían a adultos y párvulos de manera rudimentaria; 240 impartían una instrucción limitada, 90 cubrían la educación elemental y sólo 55 entraban en la calidad de completas, es decir, enseñaban instrucción primaria y superior.³⁴ El esfuerzo por uniformar la instrucción no era nuevo, era un proceso continuo en el que se mantenía el estado.

José Pedrosa, en 1913, aseguraba en el discurso inaugural de la cuarta conferencia pedagógica de ese año que: “Los programas carecen de importancia. Con buenos profesores, todos los programas son excelentes. Lo que importa no es, pues, reformar los programas sino a los profesores”.³⁵ Ese año era tiempo de cambios para la instrucción, para la escuela y para el profesorado por varios motivos: el medio ambiente institucional era favorable gracias al trato decoroso y digno que recibía el profesorado por parte de los inspectores. Estos eran portadores del precepto legal, pero sobre todo eran “verdaderos apóstoles, misioneros de la doctrina de la educación”.³⁶ Además, el gobernador se había comprometido a otorgar un trato equitativo a todo el profesorado, vigilar los ascensos en la carrera magisterial y no dejarse influenciar por recomendaciones, pero sobre todo a mantener la unión en el cuerpo docente, pues los profesores eran los apóstoles del progreso de la nación.³⁷

En los albores del siglo XX, la transformación del profesorado se presentaba como un proceso político necesario para incidir en la edificación de un incipiente nacionalismo educativo que tenía sus bases en la laicidad.

³⁴ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo VII, No. 7 y 8, julio y agosto de 1913, p. 150, BEMM.

³⁵ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo VII, No. 7 y 8, julio y agosto de 1913, p. 155, BEMM.

³⁶ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo VII, No. 7 y 8, julio y agosto de 1913, pp. 155-156, BEMM.

³⁷ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo VII, No. 7 y 8, julio y agosto de 1913, pp. 153-156, BEMM.

Conclusiones

El espíritu asociacionista de 1869 en la ciudad de México (Illades, 1997) se hizo presente en la entidad zacatecana en 1870. En Zacatecas se agruparon los empleados públicos, los productores agrícolas y los artesanos para resistir los embates políticos y económicos (Amaro, 2010), otros, en este caso, los preceptores para exigir la laicización y el reconocimiento del ejercicio profesional de la enseñanza. La fe depositada en la educación, la escuela y la profesionalización formal e informal de los profesores rindió frutos en Zacatecas gracias a la continuidad de las reformas del ramo, a la apertura de las normales, la divulgación de los principios pedagógicos y la unión de este sector en sociedades formales.

El progreso del magisterio y de la instrucción primaria significó diferenciar en dos grupos a los preceptores: los empíricos y los modernos y construir todo un entramado cultural para reproducir, apropiarse y distribuir los nuevos saberes pedagógicos. La introducción y resultados de una nueva racionalidad en el mundo de la enseñanza fueron lentos, pero de larga vida. A pesar de que el espíritu asociacionista fue dominado por el entramado burocrático estatal, dio cuenta de que el diálogo entre pares poco a poco se transformó debido a la presencia e incorporación de otro sector del magisterio: el normalista, el del Instituto Literario hasta 1883 y el Instituto Científico posteriormente. Los directivos y profesores del nivel secundario se apropiaron y dirigieron, por su posición privilegiada en el entramado institucional, las pautas culturales de los profesionales de la enseñanza.

La Ley Orgánica local de 1891 y sus reformas posteriores mostraron que era imposible la construcción de una cultura pedagógica homogénea. La naturaleza moderna y científica de la educación potenció no sólo un cambio en la metodología de la enseñanza sino una mudanza en la configuración de culturas del profesorado. Estas podían estar bajo la dirección del Estado, pero la cultura escolar se construía desde tres escenarios diferentes: las escuelas públicas, las particulares, las escuelas confesionales, la propaganda política del Estado y de la Iglesia en la prensa local y nacional.

El mundo de la enseñanza se complejizaba; poco a poco se constituían más órganos reguladores para controlar las acciones y prácticas del profesorado local. El progreso se matizaba de una racionalidad más moderna, caracterizada por una burocracia creciente, en la que los letrados ocuparon un lugar importante.

La Dirección General de Instrucción entendía que el progreso de la educación descansaba en la pedagogía y las reformas, que involucraba a dos actores: el Estado y los profesores, tal como acontecía en las entidades progresistas como Zacatecas. Los docentes se mantuvieron en este periodo frente a las exigencias del gobierno y la sociedad. Los maestros continuaban siendo agentes de cambio intelectual, moral y político.

Por tal razón, cada bimestre acudió a las conferencias y conoció, a través de la prensa pedagógica oficial, la problemática y retos a vencer en el ramo. Si bien, parte del profesor se profesionalizó para ejercer la enseñanza en los planteles de instrucción primaria, este no llegó a ser el intelectual orgánico o el ideólogo que propiciara cambios revolucionarios en las masas, en la educación, en el gobierno ni el Estado.

Al finalizar el Porfiriato, en la instrucción primaria no todo eran bondades. La entidad se encontraba entre los estados con un porcentaje de alfabetización de entre 15% y 25%, por encima de las regiones más pobres del sur del país, pero por debajo de los estados norteros y de Jalisco (Olague, 1996, p. 154). Los mecanismos del progreso en este ramo mostraban fallas. Ni el control que ejercieron los órganos administrativos de instrucción primaria ni el asociacionismo de la época ni la cultura magisterial diferenciada fueron eficaces en su totalidad.

LA ENSEÑANZA EN EL ASILO DE NIÑAS: LA INCLUSIÓN DE LAS MARGINADAS EN LA EDUCACIÓN

En los primeros años de la segunda mitad del siglo XIX en México acontecieron tres hechos fundamentales que provocaron un cambio en la percepción de los componentes y de la problemática de la realidad social. Se trató de la abolición de las cofradías en 1859, la nacionalización de los establecimientos de beneficencia en 1861 y la aparición de movimientos laicos que expresaron su posición política frente a las mudanzas del liberalismo republicano. Estos activistas laicos, como grupo de presión política, revisaron el impacto de la industrialización, tanto su aspecto económico como moral, en los grupos sociales marginados, la pobreza como resultado directo de la distribución desigual de la riqueza y el estado del incipiente derecho a la asistencia social.

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

Si bien el gobierno impulsaba el derecho a la asistencia social de manera incipiente a fines del siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX, en la medida en que emergieron respuestas al qué hacer con los pobres y qué tipos de pobres se tenía en la sociedad desde una visión secular, abrieron sus puertas los hospicios para huérfanos y pobres de ambos sexos. Estas instituciones se convirtieron poco a poco en el bastión de la transformación social de los de abajo, pues en ellos se educaba a las y los asilados en las primeras letras y en la instrucción para el trabajo (Arrom, 1996, p. 22). Las acciones a favor de los pobres reclusos en instituciones como hospicios y asilos estaban en marcha; se tenía confianza en que la educación iba

a ser un medio para aminorar la pobreza y renovar la función social de las mujeres como madre y trabajadora.

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

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

La secularización de los marginados: asilamiento e instrucción

El problema social de la pobreza y la atención que merecían los pobres no eran cuestiones sociales y asuntos de gobierno nuevos en el Porfiriato.³⁸ A fines del siglo XVIII se buscó diferenciar en la

³⁸ En México a lo largo del siglo XIX y XX se identificaron cuatro periodos en la historia de la ayuda social en México: de 1821 a 1860; de 1861 a 1910; 1910 a 1920 y de 1921-1960. En la primera fase fue notoria la influencia del pensamiento ilustrado en las políticas para erradicar a los vagos y mendigos de la ociosidad. Las instituciones de caridad tuvieron como cometido convertir a este sector de los pobres en hombres útiles y productivos. En el segundo periodo, se produjeron las disputas por el ejercicio público de la beneficencia y la caridad; en la tercera etapa se puso énfasis en la configuración de una aparato institucional por el Estado y las organizaciones filantrópicas en las que se definieron las obligaciones sociales

Nueva España a los verdaderos pobres de los vagos para llevar a cabo la reclusión y cuidado de estos en el Hospicio de Pobres, fundado en 1774. Los cambios significativos en esta institución acontecieron en 1806, al establecerse la Escuela Patriótica que brindaría a los niños una instrucción para el trabajo en los talleres de sastrería, carpintería, herrería, sombrerería y tejidos (Arrom, 1996).

De manera simultánea a los niños se les enseñaría a leer, escribir y contar; los jóvenes que mostraran interés y habilidad matemática aprenderían principios de Geometría; a las niñas se les enseñaría a leer, coser y bordar. A pesar de los esfuerzos realizados por el gobierno y la propia institución, la Escuela Patriótica cerró sus puertas en el año de 1833 (Tanck, 1984). Se coartó de esta manera el cumplimiento cabal de los objetivos sociales y políticos con que había nacido el hospicio de la ciudad de México, es decir, ser hospicio-escuela-taller, categoría que mantenía implícito tres fundamentos: la reclusión, la educación y la capacitación técnica para el trabajo.

Pese a las dificultades políticas de la época y a la complejidad de embonar beneficencia y educación en un mismo espacio, se fundó el hospicio³⁹ de la ciudad de Puebla en 1832, pero contó con escuela de artes y oficios propios hasta 1886 (González, 1998). En los años cuarenta, con miras al fomento de proyectos productivos como el de la seda, que estaban ligados a las juntas de industria local y estas, a su vez, a la Dirección General de Agricultura e Industria, a cargo de Lucas Alamán, se llevó a cabo la introducción de talleres financiados por la iniciativa privada en el hospicio, que serían atendidos por los asilados, en calidad de aprendices.

Los inversionistas entregaban materias primas y maquinaria a cambio del uso del local del hospicio, además se comprometían a enseñar en toda su extensión a estos jóvenes el oficio de pasamaneros, de modo que pudieran ejercerlo por sí mismos al cabo de dos años,

del Estado y se discutieron las ideas y los conceptos de beneficencia y filantropía; se introdujo en el debate del papel de la asistencia y la justicia social. En el último periodo se incrementó el aparato institucional, se reflexiona sobre la asistencia social y se generaliza el concepto de seguridad social por parte del Estado al tiempo que disminuyen las asociaciones filantrópicas (Padilla, 2004, p. 124).

³⁹ Una de las casas de beneficencia o misericordia que operaba en 1830, en Puebla, fue la casa expósitos, en ésta se brindaría albergue, sustento y educación a los niños que eran abandonados en la vía pública, los que eran entregados por los padres para que se les brindara educación y los asilados o pensionistas (Herrera, 2003).

tiempo en que debían permanecer en clase de aprendices; también estos señores adquirirían la obligación de vestir y de dar una pequeña gratificación los domingos según su aplicación a los asilados que trabajaran como aprendices. Por su parte, los directivos del asilo entregaban la fuerza de trabajo de los jóvenes de ambos sexos que fuera necesaria (Magallanes, 2008).

A pesar del beneficio local que representaron estos talleres, Lucas Alamán decidió el traslado de este proyecto a Michoacán, entidad en la que se estaba impulsando la cría del gusano de seda. Alamán auguraba un mayor progreso del ramo industrial de la pasamanería, si se trasladaban dichos talleres al hospicio de la ciudad de México, debido a que este contaba con mejor infraestructura y mayor número de aprendices. El cambio se efectuó el 20 de noviembre de 1845, previa firma del contrato celebrado entre Mucio Barquera, en representación del hospicio, y los expresados señores Oudin y Barral (Magallanes, 2008).

Si bien es cierto que la toma de decisiones respecto a la presencia de los talleres dentro del hospicio de la ciudad de Puebla o de la ciudad de México, se hizo en aras de estrechar el vínculo entre pobreza e instrucción, su existencia obedeció a intereses más de corte mercantil y político, hecho que no sólo se anclaba en las prácticas gremiales de antiguo régimen, al concebir discursivamente a los asilados como aprendices, sino que favoreció la centralización de los establecimientos de instrucción en la ciudad de México, al tiempo que se subsanaba el problema educativo que provocó el retraso de la apertura de la Escuela de Agricultura y se interrumpía el incipiente proceso de secularización de la beneficencia.

Por otra parte, el anhelo de acabar con los huérfanos pobres se vio coartado por las autoridades de la ciudad de México, al incorporar en el grupo de los marginales a los artesanos empobrecidos, en consecuencia, el propósito de instruir para el trabajo no fue exclusivo para los huérfanos, sino que cobijó a otro sector de pobres y estableció las escuelas para adultos, mismas que operaron en la ciudad de México durante seis meses, es decir, desde diciembre de 1833 hasta mayo de 1834 (Magallanes, 2008).

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

En Zacatecas, la interpretación a la solución de la pobreza oscilaba entre los mecanismos de antiguo régimen y la forma republicana: de la caridad, a la asistencia social y la instrucción. En mayo de 1856, en la ciudad de Tlaltenango, Zacatecas, el notario público de esa ciudad, Nazario Ibarra, discutió, junto con el cura de la parroquia, la pertinencia de establecer una escuela de artes y oficios con los bienes legados por el presbítero Laureano Alegría, que por largo tiempo había estado en ese lugar, aunque tales intenciones transgredieran la aplicación de una parte de las cláusulas del testamento del susodicho benefactor de los pobres a través de obras pías (Magallanes, 2008).

El hilo conductor de la argumentación de Ibarra consistió en esclarecer las bondades que traía consigo el establecimiento de una escuela de artes y oficios: “ésta hacía desaparecer la ociosidad y la miseria de los pueblos, ilustraba la inteligencia, desarrollaba la industria e impulsaba el comercio. Pero no sólo eso sino que, evitaba que el capital se agotara pues se invertía en lugar de distribuirlo” (Magallanes, 2008, p. 239). Si bien, se ponderó el cumplimiento legal del testamento, este hecho refiere una explicación secular del trabajo y de atención de la pobreza pero también la pervivencia, dada la naturaleza moral del benefactor, de la caridad como mecanismo para acercar a los pobres a los socorros materiales.

En 1861, al calor del espíritu liberal y la secularización de los establecimientos de beneficencia,⁴⁰ la entidad zacatecana hacía suyo el problema social de ¿qué hacer con algunos pobres? En febrero de 1862, la Comisión de Hacienda y la Comisión de Justicia del estado, recibieron de la Asamblea municipal de Guadalupe un proyecto para

⁴⁰ “Ley de secularización de los hospitales y establecimientos de beneficencia”, marzo de 1861, en Archivo Histórico Municipal de Sombrerete, Fondo leyes y decretos (en adelante AHMS).

fundar una Escuela de Artes y Oficios en el ex convento de aquella villa, apoyándose en el marco incipiente de la beneficencia pública, el amparo que debían los gobernantes a los pueblos, a las artes, industrias y oficios para procurar la felicidad y engrandecimiento de los ciudadanos.

El dictamen de las comisiones no sólo fue positivo sino que también elaboraron el primer reglamento que guiaría las actividades educativas y el buen gobierno de la institución. Se determinó que la instrucción de los niños sería por tiempo indefinido. La conclusión se valoraría en términos de la capacidad y la demostración real de los saberes adquiridos y no de la edad del aprendiz, tal como acontecía con los saberes propios de la instrucción de primeras letras. Los asilados tendrían a su disposición para su instrucción un conjunto de oficios que se desarrollaban dentro del establecimiento: carrocería, carpintería, telares de fragua, fundición de metales, sastrería, zapatería y pintura. Se sumó a esa valoración la idea de que la instrucción recibida era un medio para adquirir la subsistencia de manera honrosa fuera de la institución.⁴¹ Entre líneas se hacía referencia a la formación del hombre decente: el artesano que se distinguía por la posesión de un oficio, de honor y riqueza, es decir, de un ciudadano.

El proyecto del Hospicio era ambicioso. Durante el aprendizaje del asilado, su manutención estaría a cargo del establecimiento y únicamente recibirían un jornal formal hasta que la aplicación de su trabajo los hiciera acreedores a él; este jornal quedaría en depósito a fin de que el alumno contase con un auxilio económico para establecerse por su propia cuenta en la ciudad. Tendrían acceso a esta escuela los niños mayores de diez años que contaron con una regular instrucción en lectura, escritura y aritmética y que fueran enviados por sus padres para que se les capacitara como artesanos. Por último, ingresarían los jóvenes reos de delitos leves para corregir su conducta.⁴² La relación gremial proteccionista colonial fue asumida por el gobierno, pero ahora encubierta por el derecho a la asistencia social.

⁴¹ "Proyecto para la erección de una escuela de artes y oficios" 1862, Archivo Histórico del Estado de Zacatecas, Fondo Poder Legislativo, serie Comisión de Hacienda (en adelante AHEZ).

⁴² "Proyecto para la erección de una escuela de artes y oficios" 1862, AHEZ, Fondo Poder Legislativo, serie Comisión de Hacienda, caja 30.

Niños, jóvenes y adultos, unos en calidad de pobres, artesanos, aprendices, vagos y mendigos, convivirían en esta escuela en aras de la corrección de la ociosidad, la miseria, el desempleo y las malas costumbres. A pesar de las bondades del proyecto en el que estaba implícito el binomio educación-beneficencia, es decir, asistencia social como derecho ciudadano y mecanismo político para acercar a ese universo de marginados a los patrocínios del Estado liberal, el Hospicio representaba el comienzo de las instituciones y ámbitos de control y de ayuda social moderna. Tanto el proyecto de instrucción de primeras letras como el de enseñanza de un oficio fueron matizándose y sentando las bases para que en 1878 esta misma institución funcionara con el nombre de Hospicio de Niños de Zacatecas hasta 1926, año en que recibió el nombre de Escuela Industrial Trinidad García de la Cadena y evolucionaron sus objetivos en materia educativa y el carácter inicial de la beneficencia.⁴³

Con todo, en el año de 1868, se amplió la beneficencia pública con el Hospicio de la Bufa. Se anexó a ella una escuela de artes y oficios que comenzó a funcionar con algunos talleres de imprenta, zapatería, hilados y tejidos; con la asistencia de 74 aprendices y algunos asilados que vivían en el hospicio. Los niños en edad escolar debían asistir a la escuela de primeras letras del barrio de San Francisco, a inmediaciones del lugar, para luego incorporarse a los talleres artesanales (Vidal, 1959).

Las subvenciones del establecimiento serían mediante una suscripción mensual voluntaria. Sin embargo, la falta de recursos para su sostenimiento y las deficiencias en la organización, incidieron para que el gobierno determinara en 1878, que este Hospicio limitara sus funciones a la atención de los mendigos adultos, por lo tanto, los niños pobres en edad de aprendizaje se trasladaron al Hospicio de Guadalupe.⁴⁴

⁴³ "Informe Administrativo del gobernador constitucional de Zacatecas C. Fernando Rodarte", 1926-1927, en Fondo leyes y decretos, AHMS.

⁴⁴ Melitona Luévano, en calidad de directora del Asilo de Mendigos de la Bufa localizaba a los parientes de estos mendigos para exigir el cuidado de dichos familiares para evitar la sobrepoblación de mendigos del Asilo. AHEZ, Fondo Ayuntamiento, serie hospicios, caja 1. En la ciudad de México en 1879 se fundó el Asilo de Mendigos por impulso de un grupo letrado de la sociedad, pues consideraban que la sociedad era culpable de que la mendicidad se extendiera peligrosamente; esta institución emanaba del espíritu filantrópico de este sector (Pérez, 1998).

Con estas instituciones se cubrían en parte los objetivos de la nueva política asistencial en Zacatecas, pero el sector de pobres que representaban las niñas, en la década de los sesenta, estaba al margen del goce de los socorros de la beneficencia pública y de la educación que se brindaba al interior de ellas.

La educación integral de las niñas: del hogar al asilo

La diferenciación entre la instrucción para las niñas y los niños, tanto en el interior de las instituciones de beneficencia como en las escuelas de primeras y segundas letras, el ritmo dispar en el crecimiento de los diversos espacios educativos o la tardía atención social a la pobreza de las niñas incidieron en el atraso de la educación formal de las mujeres; pero la *prensa*, al convertirse en un foro para la educación alternativa o informal de este sector de la población, agudizó el desequilibrio entre las posibilidades educativas formales para los hombres y las mujeres durante la primera mitad del siglo XIX (Alvarado, 2011). Aunque también desde este foro se otorgó importancia a la condición y educación de un sector de las mujeres: las mujeres de la élite.

En la segunda mitad del siglo XIX, la educación de la mujer, específicamente la de los grupos marginales y de las niñas en edad de instrucción primaria, fue impulsada por las autoridades centrales y estatales, debido a que la instrucción primaria fue entendida como la base del progreso; en última instancia la instrucción penetraba a las demás esferas de la vida social. A decir de Joaquín Barreda, “la enseñanza sería un medio para transformar los padrones de conducta y efectuar una modernización económica y política” (Galván, 1994, p. 78). Los comportamientos aludidos eran la criminalidad, la ignorancia y la miseria, y en el caso de las mujeres, la prostitución. Aclarándose y justificándose el papel de la educación: ser un medio moralizador.

Una primera respuesta se obtuvo en las escuelas de artes y oficios para mujeres que en algunas ocasiones fueron la base para los Asilos. El proyecto de instrucción técnica escolarizada en las escuelas de artes y oficios en la ciudad de México poco a poco

perdió su carácter filantrópico hasta convertirse en una institución para capas medias de la población citadina (Alvarado, 2011). El Estado de México creó en 1872 el Colegio de Asilo para Niñas, que se convirtió 20 años después en Escuela Normal y de Artes y Oficios para Señoritas. De mayor éxito fue la escuela del mismo ramo en San Luis Potosí, que en 1908 registraba en su matrícula 479 alumnas (Bazant, 1993, p. 122).

Con la experiencia en la asistencia social de la entidad y del país, en diciembre de 1880, en Zacatecas, la jefatura política de Guadalupe solicitó al gobernador Jesús Aréchiga establecer el hospicio para niñas huérfanas de la entidad. Las razones eran dos: la educación de este sector de pobres era impostergable y el Estado estaba obligado a proteger a la clase desvalida del bello sexo.⁴⁵ La argumentación de las autoridades municipales encerraba dos verdades: la pobreza dejaba al margen de la instrucción a hombres y mujeres y las políticas de ayuda social habían marginado a las mujeres desde el momento en que se privilegió la inclusión de los hombres; en ese sentido las autoridades reproducían la desigualdad social de género existente en la sociedad.

De esta manera, para alcanzar este objetivo: la inclusión de las mujeres, el teniente coronel Juan Ignacio Lizalde, jefe político de Guadalupe, dirigió al presidente de la Junta de Beneficencia de la entidad, el gobernador Aréchiga, un breve informe de las actividades que se habían realizado en esa cabecera municipal para recaudar fondos para apresurar el establecimiento del asilo. La mesa directiva del Hospicio de Niños había organizado unos conciertos y corridas de toros pero, consciente de que esos recursos no iban a ser suficientes, exigían al gobernador que incorporara en el presupuesto anual una partida mensual para el sostenimiento de dicha institución y también que exhortara a los diputados del Congreso del estado para que aprobaran ese nuevo rubro sin menoscabo alguno.⁴⁶

⁴⁵ "Recomendaciones para la fundación del Asilo de Niñas", 1880, AHEZ, Fondo Ayuntamiento, serie hospicios, caja 1.

⁴⁶ "Recomendaciones para la fundación del Asilo de Niñas", 1880, AHEZ, Fondo Ayuntamiento, serie hospicios, caja 1.

Esta petición mantenía implícita una demanda social por un tipo de educación y la protección de estos pobres, pero ahora el derecho a la asistencia social también incluía a las niñas. Esto es, la beneficencia de forma inédita se practicaba en condiciones de igualdad jurídica a hombres y mujeres. Se pretendía fortalecer la incipiente política de asistencia social pero también robustecer la enseñanza en dichas instituciones. La educación cubría la fase oficial, o de instrucción de primeras letras y la etapa práctica, el aprendizaje de un oficio; pero se podía hacer más, tal como lo demostraba la propia trayectoria escolar y productiva del Hospicio de niños.

Así, en 1881, con motivo de la celebración del 16 de septiembre, el gobernador Jesús Aréchiga puso en función el Asilo de Niñas; inaugurándose una nueva etapa de la política social en torno a los pobres (Vidal, 1959). El gobierno del asilo sería con base en el Reglamento del Hospicio de Niños de 1877. En el artículo primero del Reglamento se estipulaban algunos de los objetivos de la institución y características de los beneficiados:

Recoger, amparar, educar e instruir en el arte u oficio, a los niños mayores de cinco años y menores de catorce, que fueran desvalidos, huérfanos de padre y con madre pobre; a los hijos de padres y madres pobres e inutilizados; y a los que sean separados por la autoridad competente del lado de padres viciosos.⁴⁷

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

Con base en este Reglamento, las niñas del asilo estaban sujetas a las siguientes actividades, horarios y alimentación. Las asiladas se levantaban a las cinco y media de la mañana; inmediatamente después limpiaban su dormitorio y aseaban su cuerpo; algunas veces las niñas hacían ciertas rutinas de ejercicio gimnástico. A las

⁴⁷ “Reglamento general del Hospicio de Niños de Zacatecas” 1881, pp. 3-4. AHEZ, Fondo Jefatura Política, serie hospicios, caja 1.

siete y media se servía el desayuno que consistía en una taza de atole de maíz con piloncillo y una torta de pan francés. Concluido este, pasaban a los salones para recibir la instrucción de primeras letras y permanecían en ellos hasta las doce del día. Entre doce y una de la tarde se llevaba a cabo la comida compuesta de caldo de verduras, sopa, cocido, frijoles y siete tortillas por niña.⁴⁸ El uso y control del tiempo de las asiladas era parte esencial de los principios de la disciplina escolar y la vida colectiva.

Este ritmo y racionalidad se retomaba de nueva cuenta por las tardes. De dos a cinco de la tarde, las niñas tomaban algunas clases y acudían a los talleres; posteriormente, de cinco a siete lavaban y planchaban la ropa de uso interno del Asilo y elaboraban un registro de las prendas que habían quedado limpias y planchadas. A las siete y media de la noche, las niñas pasaban al comedor a cenar garbanzos guisados, frijoles y cinco tortillas; con base en una programación de la limpieza de los espacios y utensilios colectivos, algunas de las asiladas se ocupaban del aseo de la cocina; las demás niñas hacían sus tareas escolares. Mientras dormían, el vigilante del hospicio hacía sus rondines por los pasillos de los dormitorios.⁴⁹

Los dormitorios de las niñas estaban en la planta alta del edificio, los catres tenían colchón relleno de hojas de maíz o paja, dos sábanas, una almohada de lana, dos cobertores y una colcha eran los accesorios indispensables de las habitaciones. Las prendas de uso diario de las asiladas eran dos vestidos, dos uniformes en buen estado, dos pares de calzado, dos pares de medias y una chalina. Los tres dormitorios para las asiladas tenían capacidad para 96 niñas; en ellos había unas sillas, bancos, bacinicas, aparatos con sus liras, dos cuadros de Nuestra Señora de la Silla, del Señor San José y la Sagrada Familia. En la planta alta también se encontraban el cuarto de pensionistas con siete catres, el cuarto de la preceptora y el oratorio, todos estos espacios se comunicaban con los corredores.⁵⁰

⁴⁸ “Reglamento general del Hospicio de Niños de Zacatecas” 1881, pp. 3-4. AHEZ, Fondo Jefatura Política, serie hospicios, caja 1.

⁴⁹ “Reglamento general del Hospicio de Niños de Zacatecas” 1881, pp. 3-4. AHEZ, Fondo Jefatura Política, serie hospicios, caja 1.

⁵⁰ “Informe de la directora del Asilo de Niñas, 1886-1888”, pp. 40-45, AHMS, Fondo impresos, caja 3.

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

La infraestructura de la planta baja del asilo estaba compuesta por un zaguán, la portería, la dirección y varios salones-talleres. Uno de ellos era para las clases de flores, otro sastrería, uno más para el taller de medias y también otro salón para el de bordados; y tres salones para las clases de instrucción primaria y el salón de música; la enfermería, tres sótanos, el cuarto de plancha, el cuarto de criados, el comedor, la cocina, cuatro roperías, el lavamanos, el botiquín y el jardín complementaban el edificio. Los útiles de los salones de clases eran bancas, banquetas, mesas, cómodas, sillas grandes y chicas, pizarrones, pizarras, pizarrines, plumas, lápices, papel de diferentes clases y colores, cortaplumas, pliegos de lijas, botellas con tinta, libros nuevos y usados, reloj, timbres, y un variado número de instrumentos para la enseñanza de la geometría y la geografía.⁵¹

Este inventario de 1888 exhibía las posesiones y los recursos del Asilo para impartir la instrucción. En términos generales nada faltaba, nada estaba fuera de su lugar; todo estaba dispuesto para dar continuidad al incipiente proyecto de instruir y moralizar a las niñas pobres. Con estas instituciones, la asistencia pública en la entidad marcaba su propia trayectoria. Pero también se incorporaba y aplicaba al interior de estos establecimientos los cambios educativos centralizadores de la entidad. Ahora al binomio educación-beneficencia se sumaba el progreso. Tal trinomio encerraba la lógica educativa y la lógica de la asistencia social para los grupos populares.

⁵¹ "Informe de la directora del Asilo de Niñas, 1886-1888", pp. 40-45, AHMS, Fondo impresos, caja 3.

La enseñanza intelectual, moral y laboral en el asilo

A partir de 1882, con base a las leyes educativas de Joaquín Baranda y Justo Sierra, el principio de la instrucción primaria elemental obligatoria, gratuita y laica y el resultado de los Congresos de 1882, 1890 y 1910, se buscó la unidad de los sistemas educativos, se nacionalizaron las escuelas lancasterianas y de la beneficencia en 1890, se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905 pero, sobre todo, en las comisiones se sustituyó el concepto de *instrucción* por el de *educación*. La educación comprendía la cultura de todas las facultades del individuo. El objeto de la educación primaria era “desarrollar armónicamente la naturaleza del niño, en su triple modo de ser: físico, moral e intelectual” (Galván, 1994, p. 179).

Todas estas reformas significaron cambios trascendentales en la política educativa y de beneficencia durante el Porfiriato. En Zacatecas, con base en la Ley de Instrucción Pública de 1883, se consideraron escuelas públicas de instrucción primaria las sostenidas por fondos del Estado, las escuelas municipales, las escuelas de beneficencia sostenidas por bienes legados y las que hubiesen sido creadas a partir de las Juntas de Enseñanza de 1871 (Pedrosa, 1889). El Hospicio y el Asilo también se acogieron a esta Ley, pero su gobierno interno estaba a cargo de la Junta de Beneficencia.

El proceso de secularización iniciado en instrucción técnica de las mujeres en las primeras escuelas de artes y oficios ubicadas en la ciudad de México y en San Luis Potosí entre 1871 y 1872 se consolidaron en esta etapa, cobijada en la caparazón de la modernización educativa y del nuevo rumbo de la asistencia social, en consecuencia de los establecimientos de beneficencia, particularmente de los hospicios y asilos (Hernández, 2009).

En este contexto, en 1888, con motivo del informe de gobernador Jesús Aréchiga, la directora del Asilo, la francesa Alice Acland de Grégoire que había desempeñado el cargo desde 1886, reportó a las autoridades municipales de Guadalupe que todos sus esfuerzos estuvieron encaminados a brindar una educación perfecta a las asiladas, tomando en cuenta dos cosas: que los contenidos escolares y técnicos fueran acordes a su sexo y reconocer que esas niñas en la

adulthood iban a ser madres y esposas. Para ella y por los fundamentos del Reglamento del Asilo avalados por la Junta de Beneficencia y por el gobernador, la educación de las huérfanas pobres estaba vinculada al bienestar moral y social de un pueblo (Pedrosa, 1889).

En otras palabras, la pobreza que padecía este sector de las mujeres por sí misma ya obstaculizaba el progreso de un pueblo, pero la ignorancia de ese grupo se convertía junto con la pobreza en una barrera infranqueable para la transformación de las de abajo en la escala social.

Acland apuntaba que la cultura moral e intelectual ocupaba el primer lugar en la educación de la mujer y era prudente que dicha preparación iniciara en la infancia para que las niñas tuvieran tiempo de adquirir el conocimiento de sus deberes en los diferentes periodos de su vida social como madre y esposa. Pero, para las mujeres pobres, la educación necesitaba ser diferente, por el hecho de que este sector de la población con frecuencia se enfrentaba a privaciones económicas y la vida de la mujer en el espacio doméstico era un continuo sacrificio, de ahí que se requería instruirla para el trabajo (Pedrosa, 1889).

La enseñanza de la música, la elaboración de flores artificiales y los diferentes tipos de bordados y trabajos de aguja dotaban a la mujer de conocimientos prácticos para ofrecer sus servicios y vender sus productos en su domicilio y con ello compensar el déficit salarial de la familia. Este tipo de formación respondía a la incorporación de la enseñanza de trabajos manuales a los planes de estudio de este periodo para cubrir la etapa de capacitación técnica para el trabajo de las asiladas. Sin embargo, para el caso de los bordados finos había un pequeño problema, se requería de maquinaria e implementos que solamente existían en el taller del asilo.

En el ámbito de la instrucción de primeras letras, los contenidos que se impartían en el asilo estaban en consonancia con los cambios educativos estatales de 1888, comprendidas en las leyes y programas de la Escuela Normal y las escuelas de instrucción primaria. Las maestras tomaron de ambos niveles educativos algunos textos que se enseñaron en el plantel. Esta combinación se explica, en parte,

por la intención que tuvo el gobernador Trinidad de la Cadena en 1877, con motivo de la apertura de la Escuela Normal de Señoritas,⁵² de homogenizar la instrucción primaria en el estado de tal manera que fuera más viable a todas las mujeres zacatecanas que desearan continuar sus estudios en la Normal.

Del Plan de la Escuela Normal se utilizaba el texto de Robertson para el primer año de francés; del segundo año, los libros de moral práctica de Barrau –tanto en español como en francés–; la gramática castellana de la Academia; los texto de Geografía por Michelot y García Cubas; *Cartas sobre la Educación del Bello Sexo por una Señora Americana*, Elementos de Higiene y teneduría de libros de Bernardino del Raso.⁵³ De este modo, el proyecto de forjar en las asiladas una cultura intelectual y moral se posibilitaba con estos textos.

En sus horas de clases, las niñas leían los textos que estaban aprobados en el Plan de las escuelas de instrucción primaria. Los libros de primero, segundo y tercero de Mantilla, los ejemplares de *Cartas sobre la Educación del Bello Sexo por Una Señora Americana*, los libros Higiene doméstica; los textos Moral Práctica por Barrau y fábulas de José Rosas; los Elementos de aritmética por Navea, para la clase de Ortología el compendio de José Rosas; la gramática castellana se cubría con los textos de Prudencio Solís y los silabarios de San Miguel.⁵⁴

Se sumaron a este currículo oficial, los textos de *Cien lecturas variadas* de Lebrun, los prontuarios de ortografía castellana, los compendios de *Historia de México* por Lainé y Manuel Payno, la *Historia Antigua* por Duruy, la carta sincronológica de la *historia universal* de T. Zavala, las guías de lenguaje de Odon Fonoll, las colecciones de las cuestiones aritméticas de José Velázquez, el *Tratado de Obligaciones del Hombre* de Juan de Escoiquiz, las *Cartillas del Sistema métrico decimal* de Ruiz Dávila, el libro *Nociones de geografía* de F. Ramírez, la obra de *Moral y urbanidad* de José de Urcullu, el libro de *Elementos de Gramática* de Quirós, el texto *Amigo de los Niños*

⁵² Colección de decretos y resoluciones expedidas por el Congreso del Estado, 25 de marzo de 1877-25 de marzo de 1877, Zacatecas, 1878, AHMS, Fondo Impresos.

⁵³ Informe de la directora del Asilo de Niñas, 1886-1888, AHMS, Fondo impresos, caja 3.

⁵⁴ Informe de la directora del Asilo de Niñas, 1886-1888, AHMS, Fondo impresos, caja 3.

del Abate Sabatier, la *Aritmética* de Mariano González, el *Sistema métrico decimal* de Ruiz Dávila, el *Compendio de Ortología* de José Rosas; el *Compendio de moral* de Zamacois, el *Catecismo* del padre Ripalda, el *Compendio de Geografía* de García Cubas y de I. Guevara, el *Prontuario de Ortografía castellana*, los *Elementos de Geometría* por Paluzie, entre otros.⁵⁵

Dentro de la variedad de estos textos, se aprecia que el libro y la revista para niñas y niños como vehículos de la lectura infantil se identificaban como medios de la cultura escolar debido a que propiciaban la enseñanza y la apropiación de saberes científicos y morales, tanto por su formato como por la intención didáctica y pedagógica (Alcuberre, 2004).

El asilo poseía aproximadamente 773 libros entre usados y nuevos, de los cuales 191 eran utilizados para la enseñanza de la lecto-escritura (24.7%); la supresión de la enseñanza moral religiosa en 1879 y el estatus propio en los planes de estudio de la moral práctica, hicieron de esta asignatura una de las más dotadas de libros, pues se contaba con 242 libros de moral –informal, práctica y tradicional- (31.3 %); para aritmética había 118 textos (15.3%); 105 libros para gramática (13.6%); para geometría 41 ejemplares (5.3); para el idioma francés 21 (2.7%); para enseñar geografía existían 18 libros (2.3%); para religión 18 (2.3%), 12 textos para historia universal, antigua y de México (1.5 %); para higiene doméstica 6 (0.8 %) y teneduría de libros 1 (0.15%).⁵⁶

De estos datos cuantitativos se desprende que los libros eran parte fundamental de la enseñanza; la lectura infantil se consideraban un acto individual, en la que el contenido del libro es capaz de permear la conciencia infantil de manera significativa; y la enseñanza de la moral era una prioridad aunque, dentro del asilo coexistiera junto al catecismo de Ripalda.

Institucionalización de la enseñanza técnica

En los períodos constitucionales de 1892-1894 y 1894-1896 se hicieron algunas modificaciones en la Ley Orgánica de Instrucción

⁵⁵ Informe de la directora del Asilo de Niñas, 1886-1888, AHMS, Fondo impresos, caja 3.

⁵⁶ Informe de la directora del Asilo de Niñas, 1886-1888, AHMS, Fondo impresos, caja 3.

Primaria de 1891; aumentaron las partidas presupuestales para mejoras materiales, compra de útiles y mobiliario. Los presupuestos municipales empezaron a cubrir las necesidades de más escuelas, se abrieron nuevos edificios educativos o se realizó la readaptación de edificios, principalmente para escuelas de niñas; se incrementó el sostenimiento de las escuelas rurales y se compraron más útiles para las escuelas urbanas (*Colección de Leyes y Decretos*, 1896).

Con base en la *Ley de Instrucción Secundaria y Profesional* de 1893, se realizaron reformas importantes para el asilo de niñas. En el artículo 11 se estableció que además de la instrucción primaria elemental y superior se cursarían cinco años las materias siguientes:

Cuadro 2
Currículo escolar de educación secundaria para el asilo, 1893.

AÑO ESCOLAR	CONTENIDOS
Primero	Lectura superior y ejercicios de recitación, aritmética mercantil, gramática española, dibujo de la estampa y de ornato, música vocal y ejercicios gimnásticos. Práctica en los talleres.
Segundo	Geometría práctica, caligrafía, primer curso de francés, teneduría de libros, dibujo de la estampa y de ornato, música vocal, ejercicios gimnásticos. Práctica de artes y oficios en los talleres.
Tercero	Elementos de física y nociones de mecánica, cosmografía, segundo curso de francés, nociones de historia general, dibujo de ornato. Invenciones industriales y práctica en los talleres. Estudio de instrumentos especiales.
Cuarto	Elementos de química aplicada a la industria y de historia natural, historia patria, primer curso de inglés, dibujo lineal. Economía industrial y práctica en los talleres. Estudio de instrumentos especiales.
Quinto	Medicina, higiene y economía doméstica, nociones de derecho constitucional, segundo curso de inglés, moral, dibujo de máquinas, legislación industrial, estudio de instrumentos especiales y práctica en los talleres.

Fuente: *Ley de Instrucción secundaria y profesional*, 1893.

Benson Latin American Collection (BLAC).

Para llevar a efecto lo estipulado en *La Ley de Instrucción secundaria y profesional*, al menos la parte práctica, las jóvenes

asiladas recibirían instrucción en los talleres de tejidos de medias, confección de trajes, labores en blanco, bordados, fabricación de flores artificiales, confección de sombreros, telegrafía y teneduría de libros; asimismo, la institución se denominaba Asilo de Niñas y Escuela de Artes y Oficios.⁵⁷

Otro elemento de la novedad curricular estribó en que se institucionalizó la instrucción técnica iniciada en las clases-talleres de 1881, por lo tanto, oficialmente el establecimiento ofrecía asilo, educación e instrucción técnica, aspectos que se convertían en el eje rector de la política educativa y de beneficencia para los sectores marginales, como lo eran las niñas pobres y huérfanas. Además, se reformuló y amplió la enseñanza de dos años de educación de segundas letras, tal como estaba estipulado en la *Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal* de 1869 porque el asilo había alcanzado el estatus de Escuelas de Artes y Oficios. Aspectos que en su conjunto manifestaban una modernización en la asistencia social y la educación que se impartía en dichos establecimientos.

Si bien fue tardía la articulación moderna entre beneficencia y educación, con respecto al hospicio de niños de la entidad zacatecana, ambas instituciones se proyectaban como una alternativa educativa integral, pero, sobre todo, que buscaba imbricar en la estructura económica, con mejores posibilidades académicas y prácticas, a uno de los sectores más vulnerables de la sociedad: los niños y niñas pobres.

En esta nueva fase de la beneficencia y de la educación que se daba en su interior, en el periodo de 1892 a 1896, el asilo de niñas recibió la partida presupuestal de \$ 19, 106.00 para su sostenimiento. La directora Maclovía Sierra justificaba el adelanto de la institución y de la educación intelectual y moral impartida en ella, al considerar que esta era un medio para que algunas alumnas continuaran sus estudios superiores en instituciones como la Escuela Normal y así obtener un título que les proporcionara honra y recursos para las necesidades de la vida o en su defecto, era instrumento que poseían las alumnas para desempeñar un trabajo fuera del Asilo.⁵⁸

⁵⁷ *Ley de Instrucción secundaria y profesional*, Tipografía del Hospicio de Guadalupe, Zacatecas, 1893, BLAC.

⁵⁸ Informe de la directora del Asilo de Niñas, agosto de 1896, pp. 398-399, AHMS, Fondo impresos.

Estas bondades eran posibles porque el plantel contaba con una escuela primaria servida por dos profesoras, una de ellas laboraba con el carácter de directora y la otra fungía como ayudante; además, para las alumnas que sin haber cumplido la edad de 17 años que marca la ley para que se abandonasen el establecimiento, con facilidad concluían su instrucción elemental. La directora enfatizaba que se impartían algunas ramas de la instrucción secundaria como lectura, gramática, historia, inglés, dibujo, pintura, modas, flores artificiales y costura en todas sus ramas. Todo esto, porque la misión de la mujer no era solamente ser madre de familia sino también estar capacitada para el trabajo industrial y mercantil que demandaba la sociedad zacatecana.⁵⁹

En el periodo de 1900- 1904, el gobernador Genaro García informó que el número de asilados en los establecimientos de beneficencia del estado fueron los siguientes:

Cuadro 3
Matrícula del hospicio y del asilo en Zacatecas, 1900-1904

AÑO	NIÑAS	%	NIÑOS	%	TOTAL
1900	93	44.5	116	55.5	209
1901	88	37.5	147	62.5	235
1902	79	33	161	67	240
1903	76	22.8	156	67.2	232
1904	78	30	180	70	258
TOTAL	414	35	760	65	1 174

Fuente: AHEZ, Genaro García, *Memoria. Administración Pública del Estado de Zacatecas, 1900-1904.*

Los datos anteriores reflejan que el ingreso de los niños al asilo y al hospicio fue a la alza moderada, pero en el caso de los niños se incrementó año con año –excepto en 1904– de tal forma que siempre estuvo por arriba en comparación con las niñas, y el ingreso de estas se mantuvo a la baja.

⁵⁹ Informe de la directora del Asilo de Niñas, agosto de 1896, pp. 398-399, AHMS, Fondo impresos.

En términos reales, el hospicio de niños gozaba de una infraestructura y experiencia educativa de cierto prestigio desde 1888, tanto en la escuela de primeras y segundas letras como en los talleres y una rentabilidad considerable pues, desde agosto de 1886, abrió un Monte de Piedad en Guadalupe con una inversión inicial de \$ 11, 600.00; tenía hipotecadas fincas en la misma villa y cuatro en el mercado, que ascendían a la suma de \$ 2, 800.00. Además, se había invertido la cantidad de \$ 33, 033.51 en mejoras materiales del edificio y en maquinaria.⁶⁰ Sin embargo, el hospicio y el asilo no alcanzaban su autonomía económica porque dependían de la administración estatal y esta, con frecuencia usaba las ganancias en asuntos políticos.

Para el periodo de 1904-1908, el gobernador Eduardo Pankhurst daba continuidad a las reformas de los establecimientos de beneficencia. El Hospicio de Niños entregaba a la sociedad, gracias a la educación, hombres con un modo honesto de vivir, con la calidad de obreros entendidos en los oficios que demandaba la sociedad y ofrecía protección a los niños aventajados por su inteligencia para que asistieran a la Normal de Profesores, al Conservatorio Nacional de México o a la Escuela de Agricultura y Veterinaria de la Capital del país.⁶¹

Las Niñas, por su parte, gracias a su trabajo iban a ser capaces de ayudarse y apoyar a sus familias o incluso asistir a la Escuela Normal de Señorita y obtener el título de profesoras de enseñanza primaria. El producto de los talleres de ambos establecimientos había sido en tres años de \$ 38, 923.84, de cuya suma se tomaron \$ 4 908. 38 para invertir en maquinaria y \$ 9, 960.03 se destinaron en mejoras para los edificios.⁶² Cifras por demás considerables, si tenemos en cuenta la partida presupuestal asignada años atrás.

Para 1906, la dirección del hospicio y del asilo recayó en una sola persona. El gobernador Pankhurst designó como director a Francisco Linares y se determinaron las plazas de subdirector y subdirectora en cada establecimiento. Alice Acland de Grégoire

⁶⁰ Informe del director del asilo, José M. Miranda, 1888, AHMS, Fondo impresos, caja 3.

⁶¹ Informe del director del asilo, José M. Miranda, 1888, AHMS, Fondo impresos, caja 3.

⁶² *Memoria Administrativa de gobierno del Estado Libre y Soberano de Zacatecas, periodo 1904-1908 del Eduardo Pankhurst*, pp. 44-47, AHEZ. Reservado, serie libros y folletos.

se ocupó de nueva cuenta del asilo. La matrícula de niñas para la enseñanza primaria fue de 81 alumnas; 23 en primero año, 25 en segundo, 17 en tercero y 16 en cuarto. Grupos que eran atendidos por dos profesoras: Clotilde Flores y María de Jesús Vargas. Las niñas, al terminar su instrucción de primeras letras, ingresaban a la enseñanza superior y la Escuela de Artes y Oficios marcada por la Ley de 1893, siempre y cuando tuvieran los doce años de edad.⁶³

La fusión de los dos planteles, la sistematización de la instrucción de primeras letras y el estatus propio que adquirió la Escuela de Artes y Oficios reflejan una etapa nueva de la institución en la que la asistencia social también se transformaba: ahora, la Escuela era una alternativa educativa para las mujeres que aspiraban a una instrucción de carácter superior; poco a poco se quedaban al margen las mujeres que deseaban aprender una educación manual y práctica con algunas pinceladas de cultura general.

Cuadro 4
Matrícula y talleres del Asilo, 1908

TALLER	PROFESORAS Y PROFESORES	ALUMNAS
Teneduría de libros	Concepción García	14
Telegrafía	Antonia López	14
Clases de labores	Macrina Román	13
Música vocal	Miguel Durán	36
Música instrumental	José María Gámez	9
Cocina	Ángela de Fuentes	7

Fuente: AHEZ, Inspección de Hacienda del Estado.

El espíritu reformista de 1906 era general. Ese año las escuelas oficiales se dividían en tres grandes grupos: las de párvulos, la primaria urbana y rural, y la de adultos. Su clase y ubicación determinaban su presupuesto y tipo de educación en completa o limitada. Para ese año había en la entidad 361 escuelas, de las cuales 3 eran de adultos, 7 de párvulos, 129 urbanas y 222 rurales, a las cuales se les destinó del presupuesto general \$ 227, 927.00 y se

⁶³ Informe del Hospicio de Niños, 1904. AHEZ, Inspección de Hacienda del Estado.

crearon inspecciones permanentes en los municipios y se agilizó la administración educativa a través de los distritos escolares.⁶⁴

Estos datos sugieren las condiciones y la dinámica bajo las cuales se dio la expansión educativa local, aunque este hecho no canceló del todo los altos índices de analfabetismo de la entidad.

Conclusiones

Parte de la modernidad educativa se concentró en los establecimientos de educación superior y de segundas letras como fue el caso del Asilo de Niñas y el hospicio de Niños, concretamente en las Escuelas de Artes y Oficios que existían al interior de estos planteles de beneficencia. Estas instituciones en 1926 aún mantenían abiertas sus puertas para educar y moralizar a algunos niños y niñas zacatecanas pero desde el paradigma de la industrialización.

Las reformas educativas que se desarrollaron al interior del Asilo de niñas desde su fundación, 1880 hasta 1906, marcaron cambios sustanciales en torno a la percepción de las mujeres pobres, del tipo de instrucción que necesitaban y de asistencia social. De 1880 a 1892 la enseñanza que ofertó el Asilo estuvo diseñada para provocar la transformación de la sociedad, en ese proyecto, la educación de las mujeres pobres desempeñaba un papel relevante pues, desde el espacio íntimo de la familia, ellas potenciaban esos ideales sociales, en la medida en que las asiladas egresaban con un capital social sustentado en nociones de cultura general, ciertos aprendizajes técnicos para elaborar productos de tipo doméstico de fácil comercialización y saberes refinados –como la música y el francés– que permitían el ingreso de recursos extraordinarios a la familia y aliviar las penurias económicas.

De 1892 a 1906 el ensanchamiento de la cultura intelectual y moral de las asiladas se realizó con base en una idea de la clase media de la enseñanza: le lectura de libros y revistas infantiles que fomentaban la conciencia cívica y moral que se complementaba con la enseñanza técnica en los talleres altamente industrializados.

⁶⁴ Para mayor detalle de los presupuestos por partido, tipo de escuela y orden en que estaban inscritas cada uno de los edificios escolares, véase *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas*, Tomo XXXVI, enero de 1906, Números 3 -8, BCEZ.

Las mujeres se percibían como obreras capaces de impulsar el progreso económico, pero también como profesoras, pues aquellas asiladas que destacaran por sus talentos intelectuales estaban en la posibilidad de ingresar a la Escuela Normal de Señoritas.

La presencia de asiladas y de pensionadas, la diferenciación entre Asilo y Escuela de Artes y Oficios, la institucionalización de la enseñanza técnica en la Escuela de Artes habían modificaron el discurso inicial del liberalismo triunfante: de la necesidad de educar e instruir al pueblo para que adquirieran hábitos de orden y progreso se dio lugar a intereses más pragmáticos: instruir para la incipiente sociedad industrializada, moderna y científica.

En Zacatecas, el Estado no tuvo el monopolio de la asistencia social pese a la creciente secularización y modernización de la sociedad. Compartía esta obligación con las corporaciones femeninas laicas de corte secular y religioso, en el entendido de que la filantropía era una característica distintiva de la humanidad, pero erradicar la pobreza era parte de la justicia social que emanaba del gobierno liberal. Proteger, educar y moralizar a la infancia significó prevenir los males económicos y sociales en el futuro y, de esta manera, contribuir a un orden social moderno (Magallanes, 2012).

Por otro lado, al ubicarse al niño como ente de conocimiento, reflexión y móvil político, no sólo se reconoció la particularidad de sus capacidades y necesidades materiales y morales, sino que se afirmó que el desarrollo o degeneración de estos iniciaban en la niñez y, por analogía, la sociedad era un entramado de contextos económicos y sociales que determinaban la evolución social de los individuos.

En consecuencia, a cada grupo social correspondía un trato diferenciado que tuviera como fin último el perfeccionamiento de las virtudes técnicas, cívicas y morales. Los principios de la educación nacional: la gratuidad, la obligatoriedad y la laicidad junto con la beneficencia favorecieron la demanda de la escolaridad de amplios sectores populares e incidieron para que la educación de las niñas obtuviera su estatus propio, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria.

LA NIÑA Y EL NIÑO FRENTE AL DEBER SER: ENSEÑANZA DE LA MORAL PRÁCTICA

La emancipación política del Estado mexicano en 1857 y las Leyes de Reforma agudizaron la oposición entre los valores políticos liberales y republicanos por un lado y la moral católica por el otro. En este proceso, emergieron los dos pilares de la laicidad: la neutralidad y la defensa de la libertad de creencias (Blancarte, 2013, p. 183). La escuela laica y las disciplinas escolares fueron las vías que utilizó el Estado moderno para secularizar a la infancia, la niñez y los procesos de enseñanza que se desarrollaban en los planteles subvencionados por el gobierno. La escuela laica podía transmitir valores morales y políticos, pero no debía criticar a la religión ni tampoco tener el propósito expreso de emancipar a la población de sus convicciones religiosas (Rivera, 2013), para evitar el paso de una postura anticlerical a una actitud antirreligiosa.

Este viaje explica ¿cómo fue el proceso de laicización en la infancia en Zacatecas de 1870 a 1910?, ¿cuál fue la metodología que se planteó para la enseñanza de la *moral laica*?, y ¿cómo fueron representados los niños en las lecciones de *Moral Práctica*? En esta coyuntura política y educativa, la reacción del Estado y de las autoridades educativas en Zacatecas fue fortalecer la escuela laica y reconocer que los niños de nivel primario tenían la necesidad de adquirir principios morales que ayudaran a formar sus conductas sociales y políticas con base en un modelo de moralidad universal sustentado en el principio humano del bien común que permitiera el perfeccionamiento individual, el progreso material y moral de la patria.

La laicización de la infancia fue una consecuencia directa de la secularización de la instrucción primaria que emprendió el Estado y de las acciones reformistas en la enseñanza que operó el asociacionismo magisterial para cambiar la formación de los preceptores de este nivel escolar e iniciar el reconocimiento de los niños como entes complejos.

La enseñanza de la moral práctica como disciplina escolar adquirió un estatus propio en la entidad desde 1888; las primeras discusiones se dieron en la Asociación de Preceptores de Primeras Letras en 1870 y en 1906, con Manuel Santini se editaron cuatro libros de texto, *Tratados Moral Práctica* con base en las propuestas de los franceses Bounet y Barrauy para la enseñanza de la moral. Las lecciones de *Moral Práctica* dirigidas a los niños de primer a cuarto grado de primaria enfatizaban que el cumplimiento del deber ser decantaba en la construcción de una conciencia, bienestar y felicidad económica y moral en que iniciaba en el presente, pero su disfrute se extendía al futuro.

Estado, escuela y moral laica

En México, en el contexto de la construcción de los estados-nación, la separación de la Iglesia con respecto de los asuntos del Estado en 1833 se esbozó con mayor nitidez y con ello, “la ruta de la secularización integral” (Alvarado, 2009, p. 31). En este primer reformismo, el Estado se concibe como un poder que debe contrarrestar el dominio económico de la Iglesia, frenar sus pretensiones políticas de cogobernar con la autoridad civil y ofrecer una alternativa ideológica a los valores morales católicos, es decir, “instituir los valores cívicos de corte republicano” (Rivera, 2010, p. 23).

De esta manera, el avance del Estado laico estaba en estrecha relación con el progreso de la secularización de la sociedad y de la resistencia de la Iglesia Católica. Para Benito Juárez, la secularización también era “la diferenciación de esferas sociales, privatización, individualización, transposición de creencias y modelos de comportamientos, desintereses de la sociedad por la religión y desacralización del mundo” (Staples, 2009, p. 273).

En diciembre de 1860, al dictarse la Ley de libertad de creencias, el Estado mexicano dejó de ser confesional y se estableció un Estado laico, con la separación de los asuntos políticos de los religiosos; desapareció el Estado estamental y surgió una sociedad civil. Juárez consideraba necesaria la laicidad del Estado porque: “Los gobiernos civiles no deben tener religión, porque siendo su deber proteger

imparcialmente la libertad que los gobernados tienen de seguir y practicar la religión que gusten adoptar, no llenarían fielmente este deber si fueran sectarios de alguna” (García, 2010, p. 87).

En efecto, el conservadurismo y el liberalismo provocaron posturas antagónicas, bandos que apoyaban las ideas de la Iglesia y grupos que deseaban cumplir con la finalidad del laicismo: dejar a un lado la obediencia a la Iglesia y ser una cultura innovadora, con nuevos sueños y metas, que hicieran a un país crecer en el aspecto político, económico y educativo (Blancarte, 2012b).

Las discusiones y acciones emprendidas por ambos actores políticos se llevaron a la esfera educativa. Se revisó la composición de la educación y la escuela pública, se hizo una crítica mordaz de los prejuicios de la educación confesional y al antiliberalismo por la apertura de escuelas sin Dios ni religión.

Los liberales, con el poder en sus manos a partir de 1862, impulsaron una sólida laicización con la finalidad de debilitar a la iglesia en los aspectos económicos y políticos, lo cual habían comenzado a realizar a partir de las leyes promulgadas por Juárez (1855) y Lerdo (1856). Esta separación de Iglesia-Estado incentivó la configuración de una escuela pública, laica y obligatoria durante el gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada (1872-1876). Lerdo elevó al rango de constitucionales a las Leyes de reforma en 1873 (Bastian, 2013).

La laicidad como un tipo de régimen que se constituye para propiciar la cimentación de libertades civiles fundamentales, tales como la libertad de conciencia, así como otras libertades que derivan de ella (de creencias, de religión, de expresión) y el laicismo como una actitud combativa para alcanzar o hacer permanecer ese estado de cosas, se consolidaron en México en la segunda mitad del siglo XIX (Blancarte, 2012a).

La constitucionalidad de las Leyes de Reforma representó la expansión de las funciones sociales del Estado. La laicidad de la escuela oficial podía entenderse sólo como la independencia de las instituciones religiosas y la exclusión de todo contenido religioso dentro de sus recintos. La escuela oficial laica sirve al propósito de formar a la ciudadanía en valores morales y políticos de una

República laica y democrática, como la igualdad social, la libertad individual y la fraternidad (Rivera, 2013).

En el Estado laico, la educación formal juega un papel fundamental. La formación moral de los futuros ciudadanos, la oposición ideológica entre los valores morales y políticos liberales y los propios de la religión dominante se despliegan en este terreno. El laicismo y las reformas de la escuela pública se definieron desde el Estado. Este se propone formar a los “futuros ciudadanos para que se conciban entre sí en un plano de igualdad jurídica para que quedan al margen de sus diferencias particulares, tanto religiosas como culturales” (Magallanes, 2016, p. 23). La igualdad social contenida como homogeneidad engarza con la idea de neutralidad porque ambas exigen la exclusión de todo contenido religioso de los recintos educativos oficiales.

La escuela oficial laica desempeña la tarea de promover la identidad nacional y una cohesión social centrada en el culto a la patria. La unidad en torno a valores políticos debe ir acompañada por la integración social en torno a una religión civil, con sus héroes, rituales y conmemoraciones. En la práctica, la cohesión proporcionada por la escuela laica se concibió como un medio necesario para ganar la batalla al catolicismo, ya que “impulsaría la preservación del nuevo orden social y político republicano al formar la ciudadanía leal a la República y socavar la tradicional fuente de unidad social proporcionada por la moral católica” (Rivera, 2013, p. 371).

La transición de la moral secular a la escuela laica se desarrolló en explícita oposición a la religiosa. Un valor central de esta moral secular es la libertad individual concebida como autonomía. En lugar de permanecer neutral respecto de diversas concepciones morales de carácter personal, la laicidad republicana toma partido por la práctica de la autonomía, es decir, por el valor de la crítica a la autoridad, el cuestionamiento de los prejuicios, y la “determinación de vivir de acuerdo con los propios valores y principios morales debidamente reflexionados” (Magallanes, 2016, p. 23).

La práctica de pensar por sí mismo equivale a una emancipación, por ello la laicidad republicana favorece una concepción

perfeccionista del carácter individual. En la concepción republicana “el Estado se convierte en educador y en guía moral de las masas” (Rivera, 2013, p. 370). De esta manera, entre los propósitos morales de la Iglesia y del Estado se abre una brecha, donde la moralidad religiosa se enfrenta para coexistir con la moral secular.

El catolicismo opuso resistencia a la función educadora del Estado. Los liberales de postura doctrinaria se resistían a todo monopolio que pudiera interferir con las libertades individuales, lo cual incluía a las corporaciones y al posible monopolio educativo por parte del Estado; paradójicamente, el carácter obligatorio de la educación oficial constituía una transgresión al ejercicio de esta libertad (Rivera, 2013).

La postura liberal conservadora, de influencia positivista y utilitaria, entendía que el Estado debía asumir una amplia función educativa. Se favorecía la obligatoriedad de la instrucción, así como una mayor regulación de la enseñanza y la ampliación de la educación oficial laica y gratuita (Magallanes, 2016). Desde esta postura, la neutralidad de la escuela laica era compatible con el propósito de transmitir, mediante la educación oficial, los valores morales y políticos fundamentales; si se emprendía la crítica a la religión o se insinuaba la emancipación de la población de sus convicciones religiosas se corría el riesgo de impulsar una laicidad radical, es decir, antirreligiosa (Rivera, 2013).

La laicización de la infancia y de la enseñanza

En Zacatecas, al iniciar la segunda mitad del siglo XIX, las autoridades locales valoraron como insuficientes los avances en materia educativa de la primera mitad de esa centuria. Los 237 establecimientos escolares y 12, 881 alumnos existentes para 1857 daban cuenta de un crecimiento de la instrucción primaria (Pérez, 2003), pero no del nuevo espíritu liberal, es decir, del ejercicio de los principios republicanos que pugnaban por la protección y desarrollo de las facultades físicas y morales del hombre y la conservación de sus garantías individuales (Hamnett, 2013).

En la entidad prevalecían tres problemáticas estructurales en la educación: expandir aún más la enseñanza de primeras letras, establecer los fondos para la enseñanza y contar con preceptores distinguidos por su condición moral e intelectual (Pedrosa, 1889). En 1863 se introdujeron una serie de reformas parciales en la enseñanza primaria. Con base en el artículo primero del Decreto de Instrucción de febrero de ese año, el gobernador Severo Cosío afirmó que un gran obstáculo para el progreso de la educación local era la ausencia de “directores inteligentes para difundir la enseñanza con acierto” (Pedrosa, 1889, p. 37).

Dos acciones políticas consecutivas fueron el establecimiento de la Junta de Instrucción Pública, Industria y Fomento en Zacatecas en febrero de 1868 (Pedrosa, 1889) y en octubre de 1870 la creación de la Asociación de Profesores de Primeras Letras. Por elección interna, Francisco Santini asumió la presidencia, Marcos Simoní Castelví la vice-presidencia, Marcos Rezas la secretaría y la pro-secretaría Valentín Salinas.⁶⁵

En la Asociación se expuso que los preceptores estaban conscientes de que la mayoría de ellos eran novatos pero deseaban consultar, discutir sobre la naturaleza constitutiva del niño sus aptitudes y cómo se articulaban ambas; precisaban conocer aspectos administrativos y políticos de la educación, dar cuenta de las necesidades materiales de las escuelas municipales e influir en cultura política del pueblo.⁶⁶

Se aseguró que la Asociación era el órgano encargado de sistematizar de un modo definitivo la enseñanza, de adoptar los métodos más convenientes, según el conocimiento práctico de los preceptores; señalar los libros de texto y, sobre todo, formar un cuerpo respetable y novedoso; las señoras profesoras también estaban llamadas a proponer y discutir las especificidades de la instrucción de las niñas al lado de los preceptores.⁶⁷

Francisco Santini, a mediados de abril de 1871, daba cuenta de que estaba concluido el texto intitulado *Memorias* u *Órbita* de Moral y denunció que la enseñanza de la moral en las escuelas de

⁶⁵ *El Inspector de la Instrucción Primaria*, Tomo I: Núm. 1, octubre 1870, AHMS.

⁶⁶ *El Inspector de la Instrucción Primaria*, Tomo I: Núm. 1, octubre 1870, AHMS.

⁶⁷ *El Inspector de la Instrucción Primaria*, Tomo I: Núm. 1, octubre 1870, AHMS.

instrucción primaria era con base en el catecismo de Ripalda. La alternativa para el cambio cívico era la escuela laica y una nueva enseñanza moral que ayudara a conservar la inocencia infantil y apuntara a la búsqueda de la verdad (Magallanes, 2016).

Se avizoraba a la escuela laica como la institución del Estado para pugnar por la laicización de la enseñanza, esto es, erradicar el fanatismo religioso, la ignorancia y transformar los valores morales religiosos en virtudes cívicas (Magallanes, 2016) con base en la modificación de los planes de estudio y la edición de textos científicos.

En 1888, las autoridades educativas de Zacatecas reflexionaban sobre la composición material y espiritual del hombre, de cómo la armonía de ambas esferas estimulaban el desarrollo perfecto del individuo. Esta premisa se extendía a la niñez. El descuido de la parte moral o de la física del niño redundaba en un daño social. El infante debía fortalecer en la escuela músculos y alma. La moralidad de este se cultivaba con lecciones prácticas, con el abandono de la enseñanza memorística de la lista de los deberes para con Dios, para consigo mismo y para con sus semejantes.⁶⁸

La nueva cultura moral admitía que la enseñanza de valores principiaba en el regazo de la madre, pero la moral laica se impartía en la escuela y el profesor era el encargado de dirigir el proceso transformador. El perfeccionamiento de la naturaleza humana exigía acostumbrar al niño a amar el deber por sí mismo; la enseñanza de la moral práctica consistía en avenir la conducta del individuo con el orden natural y social; a través de la comprensión del papel de la razón y la conciencia para conocer la moralidad de las acciones.⁶⁹

La evidente laicización de la conciencia humana, la moral práctica y la formación moral de ciudadanos en hombres virtuosos llevó a la percepción del niño como aprendiz de la sabiduría y la virtud; como ente predispuesto generalmente a reconocer las consecuencias naturales de su propio comportamiento y a la escuela como la agencia social que moldeaba al sujeto moral a través de la elaboración y aplicación de un programa para la enseñanza de la moral laica que reclamaba la época.

⁶⁸ *La Crónica Municipal*, Tomo X, Núm. 10, marzo 1888, AHEZ.

⁶⁹ *La Crónica Municipal*, Tomo X, Núm. 10, marzo 1888, AHEZ.

Con base en las reformas que realizó el gobernador Jesús Aréchiga a la Ley de Instrucción Pública Estatal en 1888 y el programa que se elaboró para la enseñanza de la moral práctica o científica por parte de la Dirección General de Instrucción Pública, se impartirían los contenidos del texto de moral de Barrauy en los seis años de instrucción primaria (Pedrosa, 1889).

En los textos de Barrauy, en primer y segundo año, el profesor centraba su atención en las nociones de moral, del bien y del deber, a partir de lecciones orales e historietillas para cautivar la atención del niño y despertar impresiones profundas, acompañada de ejercicios prácticos que mostraran la abnegación del niño. En tercer y cuarto año abundan los relatos, las parábolas y las fábulas sobre conversaciones familiares, de las cuales el maestro aprendería a distinguir los caracteres individuales de sus alumnos para corregir sus defectos, guiar la comprensión y diferenciación entre la omisión del deber, apreciar la relación entre falta y castigo, hacer a los niños jueces de su propia conducta, corregir las nociones groseras y supersticiosas y enseñar a deducir y sentir las consecuencias de los vicios comunes, apelando a la experiencia cotidiana de los niños (García, 2006).

En quinto y sexto año, las conversaciones, las lecturas con explicaciones sencillas y los ejercicios prácticos versaban en los dos puntos importantes del programa: los deberes del niño con la familia y consigo mismo (García, 2006). El aprendizaje del niño como agente relacional y moral se sustentaba en la vida cotidiana y en las acciones intra e interpersonales.

Los valores con la familia eran la obediencia, amor, respeto y reconocimiento. Ayudar a los padres en sus trabajos, aliviarlos en sus enfermedades, socorrerlos en su ancianidad, se pasaba a los deberes hacia los hermanos, la protección de los mayores y menores, el trato cortés y amable hacia los criados; se cerraba la esfera social más inmediata del niño con los deberes de este en la escuela, hacia el maestro y condiscípulos y los deberes con la Patria, es decir, México, su grandeza y sus desgracias (García, 2006).

El segundo punto señalaba los deberes del niño consigo mismo, esto es, su cuerpo, aseo, sobriedad, templanza, peligro de los vicios

y el bien del ejercicio físico; el rechazo a los efectos funestos de la pasión del juego y la avaricia y optar por el amor al trabajo, los cuidados del alma, el trato dulce de los animales y los deberes hacia los demás hombres, la práctica de la justicia, la caridad, la fraternidad, la tolerancia y el respeto a las creencias del otro (García, 2006).

La metodología propuesta para la enseñanza de la moral suponía preparar a los educandos para afrontar los conflictos de valores que planteaba inevitablemente la vida humana, conflictos que provocan la interacción entre miembros de la sociedad, los intereses que los mueven y las normas establecidas para dirimirlos. La educación moral intentaba que la persona adquiriera la capacidad de dar a esos conflictos una solución plenamente humana, o sea libre y responsable, en conformidad con su propia conciencia. La moral práctica se perfilaba como la moral oficial con principios laicos y perspectivas positivistas (Magallanes, 2016).

Estas transformaciones de la enseñanza propiciaron la disputa por la potestad educativa en la entidad zacatecana. De los 499 establecimientos escolares registrados en el padrón elaborado por el presidente de la Junta de Instrucción Pública, 31 escuelas (6.2%) enseñaban los principios de la moral cristiana con el catecismo de Ripalda (Magallanes y Gutiérrez, 2013), convirtiéndose en una “alternativa para reproducir inter generacionalmente a ciertos grupos sociales y sostener una cultura católica” (Torres, 2004, p. 19).

Pese a estos conflictos, la *Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1891* reafirmó en el programa de instrucción elemental, rudimentaria y de adultos, la enseñanza de la moral práctica.⁷⁰ En dos niveles escolares no estaba considerada la enseñanza de la moral práctica: en párvulos e instrucción primaria superior.

Con base en la *Ley Orgánica de Instrucción Primaria del Estado* de 1891, el programa de instrucción elemental estaba compuesta por las materias de: Moral práctica, lengua nacional, lecciones de cosas, aritmética, nociones prácticas de geometría, escritura (iniciaba en el tercer año), geografía, instrucción cívica, historia, costura para las niñas, dibujo, canto y gimnasia (Magallanes, 2016).

⁷⁰ Colección de Leyes y decretos, periodo constitucional 1894-1896 (1897), BCEZ.

En las escuelas rurales y las establecidas en pequeños centros de población siguieron el siguiente programa: moral práctica, lengua nacional, lecciones de cosas, aritmética, instrucción cívica e historia patria, escritura (iniciaba en el tercer año), juegos y ejercicios gimnásticos. Para las escuelas de adultos, inscritas en la categoría de instrucción suplementaria, se enseñaba: Lengua nacional, instrucción cívica, aritmética y nociones prácticas de geometría, nociones de ciencias físicas y naturales, nociones de historia, nociones de geometría, moral práctica, escritura y dibujo (Magallanes, 2016).

Los niños en las lecciones de Moral Práctica

En 1906, las escuelas oficiales se dividían en tres grandes grupos y seguían el plan de estudios de 1891: las de párvulos, la primaria urbana y rural, y la de adultos. Su clase y ubicación determinaban su presupuesto y tipo de educación en completa o limitada. Para ese año había en la entidad 361 escuelas de las cuales 3 eran de adultos, 7 de párvulos, 129 urbanas y 222 rurales a las cuales se les destinó del presupuesto general \$ 227, 927.00 y se crearon inspecciones permanentes en los municipios y se agilizó la administración educativa a través de los distritos escolares (Magallanes, 2016). Estos datos sugieren las condiciones y la dinámica bajo las cuales se dio la expansión educativa local de corte laico, aunque este hecho que no canceló del todo los altos índices de analfabetismo de la entidad.

En Zacatecas, la enseñanza de la moral laica tuvo sus raíces en la adaptación de las lecciones de Moral de los franceses Bounet y Barrauy, por parte del profesor Manuel Santini, que elaboró cuatro libros de texto que incidirían en la enseñanza moral que se impartía en las escuelas oficiales del estado: *Tratados de Moral Práctica* a partir de mayo de 1906 (Magallanes, 2016).

El profesor Santini argumentó que las lecciones de moral podían dividirse en dos clases: las que eran aplicadas de inmediato porque eran resultado de la práctica y acción cotidiana del alumno, ya fuera en las clases de lectura, historia e instrucción cívica por ejemplo; y las que llevaban cierto orden, según el grado de desarrollo intelectual

del niño y conforme al programa y ley de instrucción primaria vigente, es decir, se trataba de las lecciones que se impartían en una clase especial.⁷¹ En este orden de ideas la enseñanza de la moral práctica era una acción transversal que impulsaba el profesorado y al mismo tiempo era una asignatura del mapa curricular que atendía sus propios contenidos.

Las lecciones del *Tratado sobre Moral* de primer grado eran cortas, constaban de dos partes, la expositiva y el cuestionario (Magallanes, 2016). En la primera, el profesor narraba a los alumnos un caso concreto en torno a las acciones que desarrolla un niño en su casa y la escuela, dichas acciones eran el medio que materializaba el comportamiento; y la trama involucra a los padres y a los profesores; la parte expositiva cerraba con una conclusión o moraleja entre el comportamiento observado y el deber ser. En la segunda parte, el profesor debía leer cada una de las preguntas del cuestionario sobre la lección expuesta durante la clase; las preguntas se dividían en cuatro grupos: las que estimulaban la conciencia, la memoria, la formación de generalizaciones y raciocinio, y las de imaginación. La organización de cada lección en el texto era en binomios: el comportamiento deseado y el incorrecto.

Para Santini esta racionalidad curricular colocaba a las y los infantes en el uso de tres facultades cognitivas: intelectual, actitudinal y la creativa; cuando una niña o niño desplegaba estas tres dimensiones se estaba frente a la construcción del sujeto moral deseado y de la emergencia de la potencialidad de la moralidad adulta.

Santini, en la lección 20 de segundo año,⁷² describe las fases o etapas progresivas de los primeros cinco años de vida en el ser humano, las cuales son calificadas por el autor como aquellos estadios que revelan una infancia feliz, porque esos años transcurren el hogar rodeados del amor materno y paterno. Los desvelos provocados por la enfermedad de los primeros años de la infancia son borrados de la memoria por los padres cuando se pasa de los arrullos, al aplauso y regocijo de los primeros pasos y frases entrecortadas que son pronunciadas por el infante.

⁷¹ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo I, núm. 4, noviembre 1906, BEMM.

⁷² *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo II, núm. 9, enero 1908, BEMM.

La compra de los juguetes y las idas al circo son parte de otro estadio de la infancia, es aquí donde el hijo conoce el espacio público como algo lleno de diversiones para su edad. Para sus padres, el futuro de ese niño está en el logro de una profesión como de médico o de un oficio como mecánico; pero para que ese presagio se cumpla tendrán que vestir a su pequeño con sus primeros pantalones para que vaya a la escuela.

En esta historieta se describe que el fundamento de la felicidad del infante masculino está en una familia que no tiene carencias económicas y afectivas. El desarrollo moral del niño se augura con un final exitoso pues tiene un inicio: la responsabilidad de la familia y la familia como promotora de los designios de la sociedad y del Estado. La vivencia de esta infancia progresiva está libre de obstáculos, compromisos y obligaciones cívicas, y de diferencias de clase social.

En la lección 21 de segundo⁷³ se encuentra la continuidad de este relato idílico. El niño a los seis años de edad debe concurrir a la escuela primaria en cumplimiento a lo estipulado en la *Ley Orgánica de Educación Primaria de 1891*. Se afirma que el gobierno hace obligatoria la escuela por bien de la niñez, la sociedad y la patria. En consecuencia, los padres como sujetos morales, asumen el sentido trascendental de la obligatoriedad: la formación de las virtudes cívicas.

En la escuela se desarrollan la inteligencia, los cimientos morales y el cuerpo, dimensiones del sujeto moral que se orientan por el principio de laicidad. Por otro lado, uno de los basamentos cotidianos de la moral es la puntualidad escolar y la asistencia a la escuela se convierte en la mejor herencia que podía dejar un padre y madre de familia a sus hijos e hijas.

Entre líneas aparece la desigualdad social en la niñez. Por un lado, los niños que cuentan con un patrimonio independientemente de su asistencia a la escuela y los niños sin un patrimonio material, mismos que encontrarán en el patrimonio cultural difundido por el Estado una riqueza que quizá sea el medio para acceder a un trabajo remunerado en la etapa adulta.

⁷³ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo II, núm. 9, enero 1908, BEMM.

En la lección 22 de ese mismo grado⁷⁴, el maestro se presenta como alguien que se empeña en que los alumnos amen el trabajo, se instruyan, adquieran conocimientos útiles y desarrollen buenos sentimientos. Éste está pendiente de educar al niño física, intelectual y moralmente, para que cuando hombre sea útil a la sociedad y viva feliz. El maestro es el agente que refuerza la noción secular trabajo y la división de la estructura social.

Santini en la lección 22 de cuarto año (Magallanes, 2016) refiere el impacto de la educación en el individuo: esta hace que el infante comprenda mejor sus deberes, que se vuelva un individuo noble, de carácter afable y lo aparta de la barbarie. La educación extermina las distracciones, las costumbres, las ideas y creencias salvajes de la humanidad, es decir, le devuelve civilidad al ser humano. El hombre de buena educación ama y goza con todo lo que es hermoso y noble. Las bellas artes le encantan: la poesía, la música y la pintura.

La educación como palanca de las virtudes morales universales del ser humano representa la perfectibilidad del hombre social; en esta explicación, el infante de la vida real se diluye, cobra fuerza la abstracción del infante que se moldea en el proceso de la escolarización, es decir, el producto político del Estado.

En este orden de ideas, en la lección 56 de primer año⁷⁵, se hizo hincapié en que las lecciones de la moral práctica tenían el cometido de edificar una niña o niño virtuoso que se volvía amado, activo, trabajador, cuidadoso, obediente, respetuoso, cariñoso, generoso, modesto, verídico por practicar las virtudes morales enseñadas y acumuladas en la escuela. Las cualidades morales formaban un capital que brindaba felicidad en toda su vida. La escuela estaba llena de primores para el niño virtuoso, pero para el infante que desdeña la institución, la escuela era un espacio que frenaba y coartaba su voluntad.

La escuela, además de ser un lugar en donde el niño acudía a distraerse con las sabrosas pláticas de sus libros y de su profesor, era el templo dedicado a formar lo hombres virtuosos, fuertes e instruidos que serían buenos padres, buenos esposos y buenos ciudadanos; en

⁷⁴ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo II, núm. 9, enero 1908, BEMM.

⁷⁵ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo I, núm. 11, febrero 1907, BEMM.

ese templo, el niño gravaba en su corazón los sentimientos de amor, de abnegación y de patriotismo.⁷⁶ El contenido de los libros de texto y el profesor tiene la capacidad de atrapar y retener en la escuela al futuro ciudadano como sujeto moral en y para la plenitud cívica.

De ahí que un componente sustantivo del sujeto moral era la dignidad. En la lección 14 de segundo año,⁷⁷ se habla sobre el proceso de la conservación de la dignidad; esta tenía sus inicios por el respeto que se profesaba el individuo a sí mismo. Todas las acciones, tanto públicas como privadas, respaldaban la decencia propia, es decir, a la persona decente. Acostumbrarse al respeto y la decencia en la propia persona y familia era la base en la que descansa la dignidad cívica; la adquisición de las demás cualidades morales sería fácil de practicar si se era digno; además para ser una persona decente era imprescindible adquirir y demostrar el cúmulo de virtudes cívicas.

En otras palabras, cuando el infante como sujeto moral llevaba a la práctica las virtudes cívicas, las básicas y las complejas, se acercaba más a la trascendencia individual, la felicidad individual y colectiva. Por tal razón en la lección 11 de segundo año⁷⁸, cumplir con los deberes decantaba en la conservación de la dignidad y el respeto. Un deber social era el cumplimiento del trabajo sin importar si se era adulto o niño. El ejemplo más visible era el artesano, actor social que era respetado socialmente porque siempre cumplía con sus promesas y hacía sus manufacturas con esmero. En el caso del niño desaplicado y desobediente, al ser castigado en el aula perdía su dignidad y de manera inevitable perdería en ese futuro inmediato, su reconocimiento social.

En la escuela, los niños dejan salir sus propensiones, buenas o malas, desde esos primeros años, cada niño trazaba su destino. En este discurso laico de la educación como palanca para el cambio moral, el trabajo era un medio que dignificaba a los individuos, pero la falta de educación se convertía en la puerta por la que entraban los males sociales causados por la ignorancia.

⁷⁶ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo I, núm. 11, febrero 1907, BEMM.

⁷⁷ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo II, núm. 9, enero 1908, BEMM.

⁷⁸ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo II, núm. 9, enero 1908, BEMM.

En la lección 22 de tercer grado⁷⁹ se mencionan el analfabetismo, la criminalidad, la mendicidad, la ebriedad y la pobreza como consecuencia directa de la ausencia de una educación integral. La ignorancia era un estado infantil perpetuo, es decir, una etapa de minoría de edad, de incapacidad de responder por sí mismo; el hombre instruido podría no ser dichoso, pero tendría la ventaja sobre el ignorante, por saber lo que debía hacer para salir de su desgracia.

Para Santini, el código moral enseñado en los primeros cuatro años de escolaridad era el cimiento para paliar problemas estructurales y sociales dominantes en los albores del siglo XX pero, sobre todo, dotaba de virtudes morales para la vida a las y los infantes.

Conclusiones

La enseñanza de la moral práctica o laica en Zacatecas se dio en el contexto del Estado laico y la laicización de la escuela. Las argumentaciones y justificaciones políticas en torno al papel de la moral en la esfera pública estuvieron articuladas por los principios anticlericales que respetaban la influencia de los valores religiosos en el comportamiento social.

La expansión de la escuela confesional en este periodo trazó una línea divisoria entre los planteles oficiales y los establecimientos privados, cuyo telón de fondo era restringir el influjo de la enseñanza laica a la escuela oficial y salvaguardar la enseñanza religiosa a partir del discurso político creado por el Estado laico. La Iglesia católica se benefició de la política de neutralidad hacia la religión. Para los liberales conservadores, el papel interventor del Estado tuvo límites en la sociedad civil, específicamente, en los planteles a cargo de comunidades regulares.

Los conflictos en torno al concepto de laicidad escolar no concluyeron en este periodo porque el laicismo la mayor de las veces se interpretó como anticlericalismo y muy pocas veces como neutralidad. Pese a los avatares político-pedagógicos, el laicismo, como doctrina neutra, sentó las bases para configurar una nueva cultura moral donde la escuela y el Estado estaban comprometidos a erradicar la miseria, la delincuencia, la ignorancia y el fanatismo.

⁷⁹ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo III, Núms. 1, 2 y 3, mayo, junio y julio 1908, BEMM.

La enseñanza de la moral durante la infancia se laicizó en la medida en que el discurso político, definió su existencia como un compromiso con la humanidad y la civilización, metas que trascendían las inercias del Estado educador. Las aspiraciones de la moral práctica fueron tres: formar hombres virtuosos, padres fuertes e instruidos y buenos ciudadanos.

Manuel Santini y su obra pedagógica se ubican al lado de reconocidos educadores del país que centraron su atención en la importancia de la educación moral laica: Agustín González, Rafael García Moreno, Demetrio Hinostroza, Margarito González, Gumersindo Pichardo, Silvano Enríquez, Anselmo Camacho, Alejandro Herrera, Juan B. Garza, Celso Vicencio, Felipe N. Villarello, Miguel F. Martínez, Rafael Linuza y Enrique C. Rebramen.

Se sumó a estos esfuerzos la instrucción informal sobre lo socialmente correcto e incorrecto en materia de comportamientos morales y sociales que circuló en manuales, libros, novelas, cuentos, revistas literarias y periódicos, tanto de corte oficial, eclesiástico y de la sociedad civil. Además, el papel de la familia en la instrucción del niño tenía aún gran peso (Briseño, 2005).

Por otra parte, formar ciudadanos moralmente virtuosos fue un compromiso que compartió el Estado con la Iglesia, ambas instituciones se propusieron incrementar la moralidad de la población desde trincheras y valores diferentes: el Estado con la cooperación de la escuela laica y la Iglesia desde las escuelas confesionales.

FEDERALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: PRELUDIO Y CREACION DEL MODELO EDUCATIVO RURAL

En este viaje se explica el proceso de configuración del subsistema educativo rural en Zacatecas de 1911 a 1933, periodo en el que la federalización de la enseñanza se convirtió en la estrategia política para articular el proyecto hegemónico del sistema educativo mexicano desde una perspectiva democrática. El proceso fue complejo debido que hundi6 sus raíces en el “federalismo clásico” (Ornelas, 2008, p. 27) que representa la unión de varias entidades políticas que se asocian por intereses comunes. Estas delegan ciertas actividades a un gobierno central, se trata una delegación de la periferia al centro (Ornelas, 2008).

La federalización de la enseñanza trajo consigo una nueva versión de la educación popular que incluyó a un sector mayoritario de la población que estaba al margen de la instrucción elemental y rudimentaria, el campesino. En términos metodológicos se optó por problematizar la federalización educativa mexicana desde fuentes primarias y secundarias que muestran la postura centralista del Estado, la creación de las instituciones reguladoras de la escuela rural y los resultados locales que se obtuvieron por la implementación de esta política educativa.

Después de la lucha armada de 1910 y la promulgación de la Constitución de 1917, los grupos de poder emprendieron la búsqueda de beneficios políticos y sociales para solucionar problemas económicos, educativos y culturales que padecían los sectores populares de la ciudad y el campo. En los Congresos de educación primaria (1910 y 1911) se enfatizaba la necesidad de expandir la educación como reforma social, sobre todo en el medio rural, pues representaba una alternativa para menguar el analfabetismo y la exclusión cultural. Se trataba de ampliar el sentido de la educación popular de 1911, donde se incluyó al indígena a la instrucción primaria a través de la escuela rudimentaria (Loyo, 2010).⁸⁰

⁸⁰ La Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria (30 de mayo de 1911), autorizaba al ejecutivo federal a establecer escuelas de primeras letras en las que se impartirían en dos cursos anuales. La Ley convertía

En Zacatecas, el discurso político sobre la obligación que tenía el Estado de extender la instrucción primaria respetando la autonomía de cada entidad federativa se institucionalizó en 1922, año en que se firma el convenio de federalización de la enseñanza. En la entidad, la creación y expansión del subsistema de educación rural: escuela primaria, normal rural y misiones culturales fue producto de la institucionalización del ideal político de educar al pueblo para alcanzar el progreso agrícola y económico que requería el país. El proceso confederalista de las corporaciones obreras, campesinas y de la enseñanza, de la creación de órganos pedagógicos de difusión oficial como *El surco* y *El niño laborista*, que mostraban una visión apologética de la transformación cultural del campesino, contribuyeron a la expansión sostenida del modelo educativo rural en el campo e incluso, en las cabeceras de partido.

Un contexto cambiante en la educación primaria

A principios del siglo XX, el discurso político que permeaba las acciones de este campo versaban sobre la obligación que tenía el Estado de extender la instrucción primaria respetando la autonomía de cada entidad federativa. De una sociedad instruida se podían esperar progreso, civilidad y transformación de las costumbres cívicas, morales y religiosas. El proyecto reformista en el ramo educativo puso su mirada en los principios de un liberalismo secularizador para fomentar la escuela nacional desde tres ejes: obligatoriedad, gratuidad y laicidad. Los principios constitutivos de la laicidad y de los estados-nación se vieron acompañados del proceso de democratización, por el hecho de defender el discurso democrático de las libertades de expresión, de asociación, de elección y de moral. El ejercicio de los principios de la laicidad no implica automáticamente la asociación directa con la democracia o con su eficaz instauración, pero ambas se han reforzado a lo largo de los siglos XIX y XX. Asimismo, el punto nodal entre laicidad y democratización es la secularización de la vida pública y sus instituciones de manera gradual (Blancarte, 2012b).

al gobierno central en un agente federal de educación; esta propuesta fue admitida con entusiasmo por los estados, con excepción de Coahuila y Colima; en Guanajuato, el rechazo provino de los hacendados (Loyo, 2010, p. 154).

Dar continuidad al incipiente proyecto de la educación primaria nacional de la centuria pasada (siglo XIX) era un reto. El grupo de los Científicos entendía que en el siglo XX México estaba llamado a ser una gran civilización pero el capitalismo, como palanca para ingresar a ese estadio cultural, no predominaba en todo el país, la ausencia de una política incluyente de todos los grupos sociales al concierto nacional y la endeble postura del Estado en este rubro eran realidades que debían superarse con un plan de acción ambicioso: la democratización y la federalización de la educación.

En este contexto, Justo Sierra presentó un proyecto a partir del cual se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905. El largo desenvolvimiento educativo del país se concretaba con la institucionalización de la educación nacional. Se reforma la Ley de Instrucción Primaria en 1908 y se convoca al primer Congreso Nacional de Educación Primaria en 1910. En este, Justo Sierra fija como línea de acción el modelo desarrollado en el Distrito Federal. Los resultados de este congreso fueron el impulso urbano de la educación, circuló la idea de llevar la educación a las masas y se afirmó la existencia y la generación de líderes educativos en México (Martínez, 1973).

En este contexto, al iniciar el siglo XX, Zacatecas se caracterizaba por ser una entidad eminentemente rural: “casi el 90 % de su población total vivía en el campo y de las actividades económicas primarias; había un analfabetismo del 79 %, que ubicaba a la entidad en el undécimo lugar a nivel nacional y contaba con 441 escuelas primarias” (Padua, 1998, p. 136). El incremento de los planteles escolares se atribuye a la división financiera y administrativa del presupuesto estatal en escuelas de tres órdenes (elemental, superior y elemental-superior), y cinco clases donde disminuía el profesorado y el contenido del plan de estudios; a la creación de escuelas de párvulos, a la participación de las comunidades religiosas y de asociaciones de obreros y del magisterio de 1891 (Magallanes, 2016).

En 1906, en la entidad había 361 escuelas de las cuales 3 eran de adultos, 7 de párvulos, 129 urbanas y 222 rurales; se destinó del presupuesto general \$ 227, 927.00, se instituyeron las inspecciones

permanentes en los municipios y se agilizó la administración escolar a través de los distritos escolares.⁸¹ Este mismo año se estableció *La Liga Pedagógica de Zacatecas* y el *Boletín de Instrucción Primaria*, órgano de la Dirección de Instrucción Pública. En el Boletín se publicaron de manera regular las “conferencias pedagógicas” que se celebraban bimestralmente en alguna de las cabeceras los partidos políticos de la entidad. Los inspectores de distrito estaban a cargo de la planeación y desarrollo del programa de la conferencia.⁸²

En 1909, el profesor Manuel Santini, exhortó al magisterio para que se incorporara a la *Asociación de Educadores Zacatecanos*. El propósito de dicho grupo se sustentaba en los principios del mutualismo, es decir, se trataba de una instancia corporativa reconocida jurídicamente, capaces de brindar estatus de ciudadanía y representación política a sus socios. El asociacionismo mutual significó “una articulación de fuerzas dentro del sector laboral, nacional, regional y local, lo que posibilitó en las filas de los trabajadores, la gestión y negociación de sus derechos gremiales y sociales, y un medio para mejorar sus condiciones materiales” (Amaro y Rivas, 2015, p. 17).

Para Santini, la Asociación de Educadores Zacatecanos hundía sus raíces en un mutualismo que pugnaba por convertirse en el medio para resolver los problemas de subsistencia del profesorado en la ancianidad, obtener reconocimientos por el trabajo desempeñado en sus años de servicio por parte del gobierno, proteger a las viudas, enseñarse mutuamente, contribuir con la recolección de objetos, plantas, animales, fotografías y cualquier otro material de la región para apoyar la enseñanza; brindar apoyo moral a sus compañeros de oficio y conocer los avances pedagógicos. Con cultura, bienestar y amor se hacía la patria.⁸³

Efectivamente, si hacer patria tenía como basamento contribuir al incremento de quehacer pedagógico, abanderar el bienestar de los profesores como parte sustantiva de la justicia social y sostener acciones filantrópicas entre los socios y su familia, entonces ese

⁸¹ Para detalle presupuestal Véase periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas, Tomo XXXVI, enero de 1906, Números 3 -8, Biblioteca del Congreso del Estado de Zacatecas (en adelante BCEZ).

⁸² *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo VI, No. 1 y 2, enero y febrero de 1912, p. 1. BEMM.

⁸³ *La Unión*. Seminario de literatura, variedad y anuncios. Año 1, agosto 1909, núm. 13, p. 3, BEMM.

mutualismo era novedosos para el magisterio. De ahí que las respuestas de sus pares no se hicieron esperar.

El presidente de la Sociedad de Estudios Pedagógicos “Miguel Hidalgo” de Fresnillo, aseguraba a Santini que todos los miembros de dicha asociación serían parte de la mutualista.⁸⁴ Conforme pasaron los meses, los estatutos Asociación de Educadores Zacatecanos se fueron afinando y el profesorado de casi todos los municipios (56 en ese momento, se adhirió a la asociación. Surgía con gran empuje un contra asociacionismo popular que ponderaba el ejercicio de un mutualismo real y no el limitado asociacionismo de Estado que operaba *La Liga*.

El preludio de la federalización de la enseñanza

En México, a fines de agosto de 1911, la convocatoria para el segundo congreso nacional de educación primaria estaba lista. En ella se pretendía hacer efectivos los acuerdos de 1910. Año en que la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes exhortaba por primera vez a todo el magisterio, tanto oficial como particular, a nombrar delegados de cada entidad para informar sobre los adelantos alcanzados en la educación. Pero esta vez, se discutirían tres temas seleccionados por la mesa directiva del congreso: la federalización de la educación primaria, los medios empleados para hacer efectivo el precepto de la educación primaria obligatoria en todo el país y la intervención del Estado en las escuelas primarias no oficiales.

En el discurso inaugural del primer congreso nacional de 1910, Sierra exhortaba a los maestros a reconocer su misión educadora que los ponía moralmente por encima de todo conciudadano que prestaba servicios a la patria, a pesar de que su condición era precaria. Agilizar el proceso educativo exigía que los profesores se reunieran periódicamente en asambleas y de ahí surgiera las bases para confederar las escuelas. Integrar y diferenciar a todo el organismo conducía al perfeccionamiento y progreso social (Bazant, 1993).

⁸⁴ *La Unión*. Seminario de literatura, variedad y anuncios. Año 1, septiembre 1909, Núm. 17, p. 5, BEMM.

Gregorio Torres Quintero, profesor normalista que dedicó toda su vida a la educación, fundador de las revistas *La Escuela Primaria* y libros de texto de primaria como *Lector infantil mexicano*, *Lector enciclopédico*, *Una familia de héroes* y la *Patria mexicana* entre otros (Bazant, 1993, p. 140), en ese momento, como presidente de la mesa directiva del congreso nacional de 1911, en el discurso que daba por concluido los dos periodos de sesiones del congreso de ese año que duraron del 20 de septiembre al 9 de octubre, intentaba legitimar las acciones de esa instancia gubernamental apelando a la importancia del pasado en la construcción del presente y el sentido de la evolución social en la que estaba inmersa la nación mexicana (Congreso Nacional de Educación, 1911).

Torres Quintero no despreciaba la idea de la existencia de una era nueva provocada por el exilio de Porfirio Díaz. Por el contrario, aseguraba que el nuevo momento histórico de México hundía sus raíces en el régimen porfirista. El amanecer de la educación nacional era consecuencia de los antecedentes de la misma en el siglo XIX, sobre todo, en la segunda mitad; en esas sesiones del congreso no se estaban dando saltos de un estadio social a otro, más bien existía un puente: el de la evolución progresista.

En ese sentido, el temor a que fracasara la convocatoria del segundo congreso nacional había sido superado. La representación de 30 entidades y 53 delegados en esas sesiones, tanto de las escuelas oficiales, particulares, católicas y una sociedad de profesores, hablaban de cómo la buena voluntad y el patriotismo, se situaron por encima de la agitación política por la que atravesaba México. El magisterio se demostraba asimismo y a la sociedad, de que era capaz de organizar, crear y vivificar, en virtud de la revolución política misma, es decir, vivir en democracia, se exigía la resolución de los problemas de la educación en beneficio de la educación popular (Congreso Nacional de Educación, 1911).

Torres Quintero deducía que difundir la escuela primaria para paliar el analfabetismo que crecía vorazmente como hierva maligna era el primer escalón para ascender a la vida de la democracia. Sólo merecían el dictamen de demócratas los pueblos cultos y

trabajadores. Por tal razón, los delegados a ese congreso han asistido animados de los mejores deseos de trabajar en favor de su entidad. Si bien era cierto que pocos estados tuvieron progresos manifiestos en el último año escolar y casi todos sufrieron algún descenso en sus cifras de inscripción, asistencia, examinados y aprobados, y los gastos se conservaron casi en el mismo nivel que el año anterior; entonces las deficiencias había que estimarlas como accidentales (Magallanes, 2017).

Los temas a discusión, la federalización educativa, la efectividad del precepto de la obligatoriedad y la intervención del Estado, no fueron propuestos por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. La Mesa Directiva de 1911, el 22 de abril de ese año, recopiló las propuestas de las delegaciones y por mayoría de votos se seleccionaron dichos temas. El fantasma del centralismo predispuso a los delegados de esta comisión, constituida por los de Chihuahua, Distrito Federal, Jalisco, Yucatán y Veracruz. En esta tesitura, hablar del profesor era hacer referencia a los apóstoles del progreso de la nación, de la cultura especializada y política de este sector y de los grupos desprotegidos: los indígenas y de la federalización de este servicio público (Congreso Nacional de educación, 1911).

La comisión compuesta por Matías E. García, José Miguel Rodríguez y Cos, Vicente V. Quiroz. y Mateo R. Osorio (de Chihuahua, Distrito Federal, Jalisco y Veracruz) respondieron con un rotundo no a esta cuestión crucial del Congreso. Después de largas búsquedas por los diccionarios de expertos juristas, llegaron a la conclusión de que la frase federalizar la educación primaria en la República era la:

1° Acción y efecto de someter todo el régimen escolar y educativo de nuestro país a la central y absoluta dirección de los poderes federales legítimamente constituidos, de la Nación.

2° Acción y efecto de formar con los principales elementos directores de la educación pública y privada de los Estados, Territorios y Distrito Federal, una alianza, una liga, (*foedus, eris*, alianza) que asuma la dirección de la educación primaria en México, es decir, una federalización escolar dentro de la federalización nacional y dentro, naturalmente de nuestro régimen político y del absoluto respeto a nuestras leyes (Congreso Nacional de Educación, 1911, p. 20).

Por unanimidad, esa comisión se negó a colocar la educación primaria del país en manos de los poderes federales de la Nación. El artículo 40 de la Constitución Mexicana se oponía a la federalización. En efecto, para ellos el asunto de la educación pública y privada nada tenía que ver con el gobierno federal del país; al contrario, la educación era competencia del régimen interior de cada Estado, es decir, de los municipios.

Si al poder federal se la otorgaba la facultad de dirigir la educación primaria, una tendencia natural, sería uniformar su legislación, y ese proceso contravenía la heterogeneidad. La diferencia de climas y la diversidad de costumbres reclamaban la expedición de leyes especiales para cada región del país y leyes que produjeran frutos. Además, la centralización de la enseñanza traería como consecuencia la aristocratización y el provincialismo escolar. Indudablemente no se podría operar una sana pedagogía desde la perspectiva centralista; la enseñanza demandaba independencia de criterio, libertad de acción individual y un trámite administrativo menos complicado y tardío (Congreso Nacional de Educación, 1911).

Si la federalización truncaba el buen régimen y gobierno de la educación popular en lo pedagógico, también sucedía lo mismo en lo económico. Cuál sería el criterio para el repartimiento de los fondos. La comisión entendía dos rutas posibles: el uso discrecional de los recursos fundamentado en las necesidades o la racionalidad proporcional al ingreso. La primera acción conduciría a la solidaridad nacional pero no sería equitativa la redistribución del fondo, se generaría un gasto enorme en administración estatal y federal (Magallanes, 2017).

De manera particular, J. Miguel Rodríguez y Cos, en su calidad de representante de la Secretaría de Instrucción Pública, realizó una réplica sobre las interpretaciones que la comisión había hecho sobre el sentido de la federalización educativa. Si bien era cierto que el papel institucional de la Secretaría fue vituperado desde su creación por un sector de la clase política antiporfirista, dicha institución representó en 1905 el camino de la innovación administrativa para el Distrito federal y sus territorios aledaños, también era verdad

que ese órgano estaba guiado por un espíritu de unidad nacional, tal como acontecía con otras Secretarías (Congreso Nacional de Educación, 1911).

En efecto, la Secretaría no poseía una jurisdicción federal, pero sí estaba permeada por la confianza en la federalización de la enseñanza, ideal que surgió de la mente visionaria del licenciado Manuel María de Zamacona, miembro del Consejo Superior de Educación Pública y diplomático en Estados Unidos, que entendía que México estaba envuelto en los procesos de federalización de sus servicios, entre ellos, podía ser la educación. Pero todo indicaba que tal como había acontecido en el pasado inmediato, este nuevo sistema educativo estaba destinado a fracasar (Magallanes, 2012c).

En octubre de 1911, Rodríguez y Cos estaba convencido de que una de las prioridades del país en esos momentos políticos era el fomento de la unidad nacional. Si la federalización se asumía como un pacto de alianza, lo único que faltaba era que los interlocutores educativos tuvieran la voluntad de asociación signada por los actos de colaboración libre y armónica. Ejemplos palpables del asociacionismo educativo de finales del siglo XIX había sido la celebración de los congresos pedagógicos anuales. En ellos, los asistentes no ponderaron la diferencia sino la unidad. Así pues, a pesar de que todos los asistentes eran de diferentes puntos de la República, poseían un ideal común: “que el profesorado tomara conciencia de que era una misma comunidad de ideales y aspiraciones” (Congreso Nacional de educación, 1911, p. 41).

Por lo tanto, la construcción de mentalidad nacional no era un acto inédito, sino más bien, una deuda histórica que reclamaba su lugar en el presente. El retorno del sentimiento nacionalista no era simple retórica; la presencia de cuatro millones de indígenas sumidos en la ignorancia se convertían en la evidencia tangible para federalizar la educación. Ni la Constitución ni el derecho de gentes se oponían a la federalización. Por el contrario, la misión de los pueblos civilizados era redimir a los pueblos incultos (Congreso Nacional de Educación, 1911).

La intervención de carácter federal en cada Estado consistía en unir las fuerzas del centro con las fuerzas de la periferia a fin de difundir, entre los grupos de indígenas, los ideales y los alientos de un alma verdaderamente nacional. El camino de la federalización era la ruta de la vida democrática. Las escuelas llamadas Rudimentarias, creadas por el Congreso Nacional de 1911 para todas las regiones del país, a pesar de lo muy exiguo de sus programas, eran la primera forma de propaganda del nacionalismo educativo popular (Magallanes, 2012c).

Rodríguez y Cos estaba persuadido de que valía la pena que en México se ensayara el sistema de la federalización de la enseñanza. De este modo, las escuelas rudimentarias se convertían en el laboratorio del incipiente federalismo educativo. El sector beneficiado de este proyecto era el niño indígena al que se enseñaría perfectamente el alfabeto hablado, el cálculo en sus operaciones fundamentales y las primeras nociones de moral, patriotismo y de civismo. En esta argumentación había una razón política de gran envergadura: el establecimiento de una democracia sana y progresiva (Congreso Nacional de educación, 1911).

La comisión integrada por los delegados Adolfo Márquez, Antonio Albarrán, Rodrigo Cárdenas Carranza, Juan Sánchez y Sóstenes Esponda (de Puebla, México, Coahuila, Oaxaca y Chiapas), desde la perspectiva sociológica, intentó explicar el papel del Estado Educador en México.

Desde su punto de vista, la escuela sostenía, entre sus ideales, la preparación del niño para la vida más completa posible, a fin de que se beneficiaran los individuos y la sociedad. En consecuencia, la educación poseía un doble fin: el perfeccionamiento individual y social. La novedad de tal deducción no residía en ratificar el estatus social de la escuela, sino que estos delegados encontraron en la literatura francesa de principios del siglo XX un resquicio para dilucidar las funciones del Estado educador (Magallanes, 2012c).

Seducidos por la obra de Gustave Flaubert, en la que el autor jugaba con la idea del aprendizaje continuo en la vida y de la explicación de la vida del hombre como un hecho social en el que

es necesario adaptarse y educarse para vivir los cambios sociales, los padres tenían el deber de educar a los hijos porque ese deber precisaba estar en consonancia en una necesidad social, en este caso de una cultura común capaz de garantizar la tranquilidad y el progreso (Congreso Nacional de Educación, 1911). Se trataba de imbricar el derecho privado de los individuos de educar a sus hijos y el derecho que tiene el Estado de exigir el mejoramiento social.

Esta comisión llegó a la conclusión de que la observancia del precepto de la obligatoriedad era relativa. En el plano teórico había avances notorios pero en la realidad todavía faltaba mucho por hacer. Las causales tenían su origen en el maestro, la familia, en contexto y las acciones del gobierno. Las debidas al maestro iban desde la incompetencia pedagógica y la moral; en cuanto a lo familiar, se contaban el poco aprecio que se tenía a la escuela, la indolencia de los padres para vigilar las tareas escolares y la pobreza; como causas sociales estaban la indiferencia de una parte de la sociedad hacia la escuela, la antipatía hacia la escuela oficial por su carácter laico y los hábitos perniciosos; finalmente, el gobierno mostraba poco empeño en:

“la formación de buenos profesores, falta de estímulos a los maestros, encomendar los asuntos de la educación a gente ajena al ramo, la deficiencia en la vigilancia escolar y el empadronamiento y permanencia de los niños en la escuela; y la falta de vigilancia por el Estado en las escuelas particulares” (Congreso Nacional de Educación, 1911, p. 23).

Los medios conducentes para que la obligatoriedad fuera absoluta eran organizar centros de estudio para los profesores en los puntos más convenientes en cada región; desarrollar conferencias especiales que tuvieran por objeto enaltecer la labor del maestro y elevar su nivel moral, excitando en él el sentimiento de la dignidad personal y el propósito del dominio de sí mismo; y provocar el desarrollo de la prensa pedagógica por la iniciativa particular del profesorado (Magallanes, 2012c).

Se ponderaba el papel de la comunicación constante de ideas entre el profesor y la familia por conferencias u otros medios, con

el fin de popularizar la idea relativa a la eficacia de la escuela en el mejoramiento social, establecer y atender las escuelas normales, elevar los sueldos del profesorado para que esta carrera fuera atractiva y recompensar económicamente su antigüedad con un fondo de jubilación. Las direcciones técnicas y administrativas de la educación primaria debían estar a cargo de profesores de instrucción primaria (Congreso Nacional de Educación, 1911).

En esa larga lista de requerimientos se puntualizó que la inspección escolar debía reorganizarse para que estuviera a cargo de profesores de reconocida competencia teórica y práctica e, incluso, la inspección debía extenderse a las escuelas particulares con el propósito de cuidar la observancia del precepto de la enseñanza obligatoria. La creación de una policía escolar evitaría la vagancia de los niños, el currículo tendría una racionalidad que partiera de las costumbres y necesidades de cada localidad, hacer que el empadronamiento de los niños se entienda por el profesor como una obligación (Congreso Nacional de Educación, 1911).

Por último, los elementos materiales de la escuela jugaban un papel relevante. Todo empezaba con la construcción de edificios apropiados para escuelas y el mejoramiento de los existentes, teniendo en cuenta las prescripciones de la Pedagogía e Higiene; llevar a cabo una cobertura escolar a los puntos más lejanos, dotar de muebles y utensilios en cantidad suficiente a dichas escuelas, y establecer comedores escolares. No podía dejarse de lado el fomento de los Congresos Pedagógicos locales o generales, la creación de bibliotecas escolares fijas o circulantes, la protección a la prensa pedagógica e impresión de libros, folletos, hojas sueltas, etc., y organizar concursos que facilitan la producción y selección de obras nacionales de carácter pedagógico (Magallanes, 2012c).

En efecto, las deliberaciones sobre la federalización condujeron a la revisión del nacionalismo y las funciones del Estado educador. Una de las premisas que guiaban estas mociones era la popularización de las ideas sobre la realización de la educación del pueblo. Pero, hasta dónde podía intervenir el Estado en las escuelas primarias no oficiales.

La Comisión integrada por los delegados Silverio Zamudio, Felipe Valle, Ponciano. Rodríguez e Ignacio Esquivel Alfaro (de Tamaulipas, Sinaloa y el Distrito Federal), tenía que responder sobre la intervención del Estado en las escuelas primaria no oficiales. Su argumento partió del supuesto de que el individuo y la colectividad estaban sujetos a la ley de la evolución. Si se entendía que “preparar a un niño para la vida era un hecho de perfeccionamiento, entonces, el Estado debía vigilar que toda escuela cumpliera ese precepto” (Congreso Nacional de Educación, 1911, p. 28).

La escuela primaria era una institución educacional constituida por una organización material y pedagógica, un programa, un método y una documentación escolar destinada a toda la institución para impartir las enseñanzas elementales y superiores, por lo tanto, no había diferencias estructurales entre una primaria no oficial y un oficial, ambas eran idénticas, lo único que las separaba era el origen de los fondos y los reglamentos internos que perpetuaban su naturaleza ideológica (Magallanes, 2012c).

Todos los miembros de la comisión sostuvieron que el Estado debía intervenir en las escuelas primarias no oficiales, pues la intervención tenía el propósito de conocer si en ese tipo de establecimientos se fomentaba la perfectibilidad humana, porque este era fin último de la educación. Si la escuela supervisada cumplía esta misión filosófica, entonces “el Estado se comprometía a brindarle apoyo económico; pues se sobreentendía que los planteles no oficiales existían por apoyo moral que les otorgaba el Estado” (Congreso Nacional de Educación, 1911, p. 30).

El proteccionismo del Estado sería temporal y tomaba la forma de suministro de maestros, muebles, útiles o fondos pecuniarios. Aunque era necesario tener presente que, el fomento de carácter económico no podía tener efecto si la parte técnica, tanto de la organización pedagógica como en el personal docente respectivo, carecía de condiciones compatibles con el criterio oficial. Todos coincidían en que si una escuela constituía una amenaza para la salud moral, intelectual o física del niño, debía ser clausurada (Magallanes, 2012c).

El licenciado Eduardo J. Correa de Jalisco emitió su voto particular sobre este punto. Él no estaba de acuerdo con el dictamen de la comisión. La intervención del Estado era un atentado contra los derechos de los maestros, del alumno y del padre de familia. Era ir contra la libertad de enseñanza, garantizada por el artículo tercero constitucional. Era transgredir las garantías que al maestro otorgaba el artículo tercero y cuarto, que versaba sobre la libertad de trabajo (Congreso Nacional de Educación, 1911).

Al vestirse el Estado con la facultad interventora, tanto del espacio como del individuo que realiza un trabajo, se coartaba el derecho del sujeto para enseñar y ganarse honradamente la vida mediante ese trabajo, pero ahí no paraba el acto anticonstitucional. Correa ponderó que en caso de que se llegara a considerar al magisterio como una profesión, se trataría de un ejercicio profesional que no demandaba un título para su ejercicio legal (Magallanes, 2012c).

Con la intervención del Estado se vulneraba la libertad individual del padre y del alumno desde el momento que se clausuraba una escuela. Al no existir la escuela que el padre deseaba para su hijo, el Estado usurpaba funciones que, conforme al derecho natural, sólo competían al padre o tutor; que ellos sí son educadores natos y no artificios sociales. Al conceder aptitud al Estado para discernir si una escuela era una amenaza para la salud moral, intelectual o física del niño era un absurdo; significaba tiranizar al ramo. El Estado no poseía una moral sólida y sus representantes eran ineptos. Además era injusto que las escuelas no oficiales que ni pedían ni querían ni recibían nada del Estado, sino que vivían libremente dentro del organismo de un país constituido democráticamente, estuvieran sometidas a la irritante tutela que proponía la comisión (Magallanes, 2012c).

El delegado de Colima, Basilio Badillo, en las palabras de agradecimiento que dirigió a los congresistas, dijo estar convencido de que el pueblo procreaba su progreso en el nido de sus legislaciones, pero el tutor nato del progreso era el Estado y sus instituciones. México era un pueblo joven que: “marchaba por el camino de la grandeza, con la antorcha de sus libertades en la mano, y por ello ha estado el Gobierno en el deber de tuturar los

impulsos de su perfeccionamiento y ser su sostén en los primeros pasos de adelante” (Congreso Nacional de educación, 1911, p. 85). A decir de este delegado, los congresistas habían triunfado, pues sus sesiones estuvieron presididas por tres espíritus: el de la práctica, el de la fe y el del patriotismo.

Las tres comisiones mostraron, en términos generales, a un Estado educador ineficaz en cuanto al control administrativo y apoyo que merecía la escuela pública y el magisterio. Por lo tanto, las acciones asociacionistas de este en las entidades, se percibieron como el único camino para alcanzar el amanecer de la educación.

En Zacatecas, *La Liga* continuaba con sus actividades oficiales. En abril de 1912 se celebró la segunda conferencia del año en la primaria “Gabino Barreda” de Juchipila Zacatecas. En esa conferencia, la profesora Carlota Núñez Dévora reiteró que el fin de la corporación era incitar a los profesores a estudiar para progresar porque tiempo atrás se notaba el deplorable nivel social y moral de este sector. Para superar tal situación debían excitarse las facultades intelectuales, físicas y morales del profesorado. El perfecto desempeño del profesor dependía de su profesionalización y de la plena conciencia de su misión: educar al niño en la ciencia y la escuela era el cimiento de la felicidad de la patria.⁸⁵ Más allá de la visión apologética del magisterio, la reivindicación social del profesor era un asunto urgente que se resolvía desde adentro.

La *Dirección General de Instrucción Primaria* en 1912 informó que había 372 escuelas y que se habían adquirido, remodelado y acondicionado algunas casas-escuelas; 7 atendían a adultos y párvulos de manera rudimentaria; 240 impartían una instrucción limitada, 90 cubrían la educación elemental y sólo 55 entraban en la calidad de completas, es decir, enseñaban instrucción primaria y superior.⁸⁶ Por primera vez se ofreció instrucción primaria a los indígenas en las comunidades de Tocatic, Cicacalco, Cofradía, Los Ramos, Los Sedanos y San Isidro, ubicadas en la cabecera municipal de Tlaltenango.⁸⁷

⁸⁵ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo VI, Núm. 11 y 12, noviembre y diciembre de 1912, p. 63, BEMM.

⁸⁶ *Boletín de Instrucción Primaria*, Tomo VII, Núm. 7 Y8, julio y agosto de 1913, p. 150, BEMM.

⁸⁷ *Periódico Oficial de Zacatecas*, Tomo XIVIII, Núm.5, enero de 1912, pp. 68-70. BEMM.

José Pedrosa en 1913 aseguraba en el discurso inaugural de la cuarta conferencia pedagógica de ese año que: “Los programas carecen de importancia. Con buenos profesores, todos los programas son excelentes. Lo que importa no es, pues, reformar los programas sino a los profesores”. Ese año era tiempo de cambios para la instrucción, para la escuela y para el profesorado. Ellos eran “verdaderos apóstoles, misioneros de la doctrina de la educación.” De igual manera, el gobernador se había comprometido a otorgar un trato equitativo a todo el profesorado, vigilar los ascensos en la carrera magisterial y no dejarse influenciar por recomendaciones; pero, sobre todo, mantener la unión en el cuerpo, pues “los profesores son los apóstoles del progreso de la nación”.⁸⁸

El subsistema rural: institutos, escuelas y normales

En junio de 1921 la educación pública emprendió su marcha a través de la reforma del Artículo 73º Constitucional para crear la Secretaría de Educación Pública (SEP), con jurisdicción nacional. Nacía la federalización educativa, pues la SEP tenía competencia para establecer organismos y sostener escuelas de cualquier tipo y grado en toda la República y normar todo lo referente a dichas instituciones.

José Vasconcelos, primer titular de la SEP, buscó que la acción educativa del Estado llegara a todos los rincones del país. Para la aplicación de esta política, el gobierno federal se comprometió a proporcionar recursos económicos para a la creación o fomento de escuelas rurales, industriales, para obreros y adultos, normales regionales, centros culturales para el pueblo y para el pago de maestros. Acorde con ello, en enero de 1923 el Departamento Escolar formuló las *Bases para la Acción Educativa Nacional* (Latapí, 1998).

La SEP justificaba la expansión de escuelas federales ante la incapacidad de los estados y municipios de otorgar el servicio educativo. Centrado en la masificación de las escuelas rurales principalmente “la prosperidad del país debería vincularse a la industria agrícola, la escuela rural era la institución que mejor respondía a tal aspiración y los estados no contaban con planteles

⁸⁸ *Periódico Oficial de Zacatecas*, Tomo XIVIII, Núm.5, enero de 1912, pp. 155-156, BEMM.

suficientes, que había necesidad de un profesorado idóneo para la educación de los campesinos” (Vázquez, 2005, p. 156).

En Zacatecas, poco después de la promulgación de la Ley educativa de 1921, se firmó el convenio de la federalización de la enseñanza (1922), con anuencia del gobernador Donato Moreno. Así, se impulsó la apertura de 40 escuelas rurales ese año. Para dotar de maestros a dichos planteles se recurrió al maestro improvisado, pues pocos profesores deseaban trabajar en el medio rural. Además, de los 503 profesores frente a grupo, solamente 69 poseían título; el resto gozaba de una licencia para enseñar, pero sus conocimientos eran elementales.

A pesar de estas dificultades, en la entidad el número de escuelas rurales fue en ascenso. En 1924 existían 198 escuelas y en 1925 eran ya 225. El inspector de educación federal instaba a los comisarios rurales a que exigieran los cinco centavos semanales de contribución *per cápita* entre los vecinos para que cada plantel cubriera los gastos derivados de los lineamientos higiénicos y pedagógicos establecidos por la SEP (Ortega, 2006).

La instrucción popular tuvo límites debido a la falta de local, maestro, alumnos, campo de cultivo, materiales y herramientas para llevar a cabo la enseñanza industrial y de oficios. Pocas comunidades tenían los recursos para apoyar el proyecto educativo en forma integral. Los profesores ambulantes y los profesores honorarios, los habilitados en la lectoescritura, la numeración, pláticas de historia y civismo, geografía patria y nociones sociales, extendieron la enseñanza rural. En estas escuelas unitarias laboraban por noventa días, se alfabetizaban a niños y niñas que recibían un diploma que acreditaba su instrucción.

Se buscó activar la participación de los Comités de Educación, en los ellos recaía la responsabilidad de la mejora de los edificios escolares, vigilar la asistencia de los niños y el profesor, conseguir útiles escolares y hasta gestionar el terreno para la escuela; hacer visitas al plantel para vigilar la puntualidad, el cumplimiento de la ley escolar y aún de la conducta moral del maestro. Los profesores veían con desaliento que a los habitantes de la población rural no

les interesaba saber leer y escribir; que los diez pesos diarios que recibían como pago no eran suficientes, que los materiales escolares prometidos por la SEP no llegaban a sus escuelas (Magallanes, 2017). No obstante, continuaban con su labor, la cual cobró mayor significación con la Misión Cultural vasconcelista.

En septiembre de 1922 se realizó el Congreso de las Misiones Culturales y en octubre de ese mismo año se conformó la *Liga de Maestros Misioneros de la República*. En octubre de 1923 se dio el primer ensayo de una Misión Cultural en Hidalgo. De seis misiones que operaron en 1924, se pasó a 10 en 1925 y en 1926 se creó la Dirección de Misiones Culturales (Ortega, 2006).

Si bien estos hechos representaban la centralización del proyecto educativo nacional, también significó una especialización de las funciones educativas que giraron en torno a la educación elemental en el campo, donde las escuelas rurales federales, los institutos sociales y la escuela normal rural le dieron sentido y rumbo a las Misiones Culturales, en el marco del gobierno de Plutarco Elías Calles.

En 1927 había 44 institutos sociales ubicados en 17 estados, entre ellos Zacatecas. En ese año se emprendieron seis misiones. La tercera misión estaba compuesta por Zacatecas, Aguascalientes y San Luis Potosí. En abril, en la comunidad de Tecolotes (hoy La Luz), Río Grande, se instaló el primer instituto de acción social. Acudieron para su capacitación 52 maestros rurales federales, 22 profesores estatales, 25 particulares y 15 aspirantes a maestros (Magallanes, 2017).

Allí, los peones o labradores agrícolas apenas lograban adquirir los medios económicos para subsistir. Al principio, el trabajo de los misioneros era ajeno al entorno, las conferencias sobre salud, vivienda, la vida en familia y la manera de organizar la comunidad chocaban con la falta de agua potable, electricidad, redes de caminos, la pobreza generalizada y la cultura rural.

No obstante, en las reuniones sociales, escuchar música, atender a una plática, oír una canción mexicana y una recitación conmovía a mujeres y hombres pobres. Esto dio lugar a la organización de las mujeres, las cuales como Visitadoras del Hogar, junto con ingenieros y maestros, trabajaron voluntariamente por el bien de Tecolotes

(Magallanes, 2017). Así, la enseñanza práctica de la agricultura, cría y selección de ganado, la formación de una cooperativa para preparar y comercializar productos locales, dieron vida a un nuevo momento cultural de la comunidad

El Programa de Orientación Educativa y Organización Escolar se encargó de divulgar entre los profesores las diferencias entre la escuela antigua y la nueva; el papel de la escuela rural, de la escuela-granja, de la escuela vocacional, de las bibliotecas, los talleres y el cultivo en los huertos. A principios de mayo de 1927 se celebró la clausura de los cursos impartidos por la misión cultural. El festival, la exposición de los trabajos elaborados, la inauguración del parque infantil, la comida y el baile de despedida cerraron con broche de oro la experiencia de Tecolotes. Los periódicos *El Surco* y *El Niño Laborista* relataron cada una de las acciones del instituto social. A decir de ellos, la fe en la educación popular marcó profundamente a la comunidad (Ortega, 2006).

En esa misma época, los integrantes de la misión cultural de Tecolotes llegaron a Ojocaliente y fundaron el segundo instituto social de la entidad zacatecana. La concurrencia fue más nutrida. Se presentaron 28 profesores de escuela rural del estado y 44 de las escuelas rural federal; 25 de las escuelas primarias estatales y 20 de las escuelas federales, 39 aspirantes a profesor y 106 vecinos de la comunidad; es decir, un total de 271 personas. Se vincularon en torno a la labores de orientación educativa y cultural todos los grupos y clases sociales de la región debido a la posición estratégica de Ojocaliente -como punto de paso-, la densidad poblacional, el carácter rural del lugar compuesto por 14 haciendas y 32 ranchos, la comunicación ferroviaria y la red telegráfica (Magallanes, 2017).

La política anticlerical de Calles llegó a Zacatecas y modificó el proyecto educativo vasconcelista. En 1928 ya no se trataba de educar en el humanismo, sino de convertir a la educación en instrumento de progreso, desarrollo económico y arma ideológica. El compromiso de los campesinos era hacer producir la tierra y el de los obreros capacitarse en las técnicas modernas de la producción. A través de la ciencia y la razón se aliviaría la pobreza, se reducirían

las desigualdades sociales, se liberaría al pueblo de la ignorancia y del fanatismo religioso y se fortalecería la nación. De allí la antipatía clerical por la escuela oficial, el boicot de la Iglesia a las actividades escolares públicas y el fomento de la educación confesional.

El sindicalismo católico, la prensa religiosa y las escuelas particulares en Zacatecas formaron parte del enfrentamiento entre la Iglesia y el Estado que culminó con el movimiento cristero, conflicto en el cual los misioneros culturales y los profesores rurales fueron percibidos como agentes del Estado, por lo que fueron perseguidos, torturados y algunos asesinados. En los municipios de Apulco y Nochistlán se dio una persecución radicalizada al magisterio rural debido su participación en las jornadas socialistas y en el movimiento sindicalista (Lomelí, 2011). Ante este panorama, la SEP y la Dirección de las Misiones Culturales decidieron suspender las actividades educativas y culturales, pues se tenía planeado, después de Ojocaliente, operar un instituto social en Juchipila.

En 1927 las primarias urbanas federales en Zacatecas eran cinco, agrupadas en tres zonas. Concurrían a ellas 814 niños y 269 adultos. Las escuelas rurales federales eran 188 y a ellas asistían 6,353 alumnos y 2,295 adultos. Con muchos esfuerzos los profesores sostenían la educación, pues sus salarios eran bajos. Su movilidad y permanencia dependían en gran medida de las autoridades educativas federales, estatales y de zona. Se pretendía que solamente los docentes más aptos ascendieran en la escala del magisterio, que tuvieran una preparación profesional y que la vocación hacia la enseñanza guiara la actividad docente (Magallanes, 2017).

El normalismo rural: creación y centralización en la formación del profesorado

En 1930 la población rural había aumentado, pues representaba el 90.7% de la totalidad; casi “el 61% era analfabeta y las escuelas primarias habían disminuido; solamente había 339, es decir, 102 planteles menos que décadas atrás” (Padua, p. 136). Ese año la matrícula escolar era de 27,870 alumnos, atendidos en 227 escuelas rurales federales y 55 estatales; la población en edad escolar (6 a 10

años) 64, 209; no tienen acceso 36, 339 (56.6%) el analfabetismo en la población general oscilaba en el 80% (Dirección General de Estadística, 1930).

Para darle continuidad a la misión cultural de Tecolotes y reforzar el proyecto educativo en la región, en febrero de 1930 se estableció una normal rural en Río Grande, el propósito era preparar a los maestros a través de cursos regulares y motivar el progreso general mediante los programas de extensión educativa, tales como la organización de cursos nocturnos, vespertinos, sabatinos y dominicales para alfabetizar, divulgar los últimos conocimientos agrícolas, las pequeñas industrias y la economía doméstica (Morales, 2016).

Los principales gestores de esta escuela normal fueron la Federación Sindicalista de Campesinos, el Comité de Educación y el H. Ayuntamiento de Río Grande. La normal inició sus funciones con muy pocos recursos: “dos macheros para los animales de la granja, un salón para la curtiduría, seis salones destinados a zapatería, planta de luz, almacenes, herrería y conservación de frutas y se construyó una plataforma para el teatro al aire libre. En el internado de la normal se registraba una matrícula mixta de 64 alumnos, veinticinco mujeres y treinta y nueve hombres. En 1930, la federación aportaba 60 centavos diarios para la alimentación de setenta y un internos, los tres faltantes eran sostenidos por la normal (Hernández, 2015).

Las pugnas internas provocaron el cierre de dicha normal rural en 1933. Esta se trasladó a la ex hacienda de San Marcos, ubicada en el municipio de Loreto, en donde hasta la fecha subsiste reivindicando un sentido de educación popular cercano a una ideología de corte marxista.

Las asignaturas de la Escuela Normal de Río Grande, Zacatecas, de 1932 a 1933 estaban a cargo de cuatro profesores que diversificaban sus funciones: Urbano Méndez impartía lengua nacional, conocimientos del niño, principios de educación, escritura, cultura física, escultura y fotografía; Julián Guerrero enseñaba ciencias sociales, ciencias naturales y dibujo; Piedad Baunet tuvo a su cargo aritmética y geografía, física y química, anatomía, fisiología

e higiene; ayudaba en conservas alimenticias y trabajo social y Abel Bautista Reyes impartió técnicas de enseñanza, organización para el mejoramiento de las comunidades rurales, organización y administración escolar; estudio de la vida rural, aritmética y geometría y a la vez era el director de la normal (Hernández, 2015).

El mapa curricular poseía tres ejes articuladores: conocimientos culturales, pedagógicos y técnicos agrícolas. La formación del profesor rural era con base en el pensamiento y movimiento de la nueva escuela de John Dewey. La escuela de la acción aseguraba la subordinación del intelecto a la práctica comunitaria.

En Zacatecas, para 1933 el ramo educativo disponía de 237 escuelas, de ellas, 202 eran de educación primarias que funcionaban en los 51 municipios, destinados a cubrir las 2,497 rancherías del territorio estatal. Las escuelas eran de diversos tipos: 54 elementales, 35 superiores, 75 rurales, 53 en fincas de campo, 20 particulares, 2 de párvulos y una nocturna. En estas escuelas se atendía a una población de 27,870 estudiantes. En las zonas rurales, la cobertura estaba a cargo de las escuelas federales, siendo estas 227 y 6 semiurbanas; la inscripción escolar fue de 19,004 alumnos y 6,165 adultos; los planteles semiurbanos estaban en Ojocaliente, San Francisco de los Adames, Cañitas, Río Grande, San Juan y San Miguel del Mezquital.⁸⁹

Para sostener el crecimiento del subsistema educativo rural se frenó el normalismo urbano en la entidad mediante la suspensión temporal de la escuela normal mixta para profesores y profesoras que estaba en la capital del estado desde 1876 y 1878, respectivamente. Los dos planteles normalistas se fusionaron en 1905, en 1913 se determina la continuación únicamente de la normal para profesores. A fines de 1916, se refunda esta normal en el Instituto de Ciencias. En 1920 se restableció la escuela normal mixta hasta 1933. La Ley de enseñanza normal de 1925 sostenía que los jóvenes de ambos sexos que desearan dedicarse a la carrera del magisterio, adquirirían en el plantel, durante los cinco años que duraba la carrera, una preparación científica y práctica que haría de ellos verdaderos maestros (Morales, 2015).

⁸⁹ AHEZ, Fondo Ing. José Isabel Rodríguez Elías, serie, libros, subserie, gobierno Matías Ramos Santos, 16 de septiembre de 1933, pp. 13-14.

Por decreto, en 1934, el normalismo urbano entraba en una nueva fase de espera. El normalismo rural centralizaba la formación del profesorado, pues en el:

Artículo segundo. Se crea a partir del primero de enero de 1934, 112 pensiones de a quince pesos mensuales, para alumnos precisamente campesinos, que deseen ingresar a la escuela normal rural de Bambiletes, Zac., para hacer carrera de profesores rurales.

Artículo tercero. Las pensiones actualmente concedidas para hacer la carrera de Magisterio Normal, seguirá en vigor; los beneficiarios de ellas, podrán continuar sus estudios, por su cuenta o en otro Estado, pero con estricta sujeción a los programas oficiales y con la obligación de acreditar cumplidamente, cada mes su aplicación y aprovechamiento.

Artículo cuarto. Los estudiantes a que se refiere el artículo 3º, en esta capital, deberán gestionar lo conducente para constituir con el carácter de honorarios, el cuerpo de catedráticos necesario, así como la academia que establece el artículo 24 de la Ley Reglamentaria de la Escuela Normal, y deberán también verificar sus estudios en el local del Instituto de Ciencias del Estado, de acuerdo con lo dispuesto en la ley antes citada, en cuanto a su régimen técnico y docente; pero sometidos al régimen administrativo, interno, de dicho plantel, al cual se considerara incorporada la Carrera de Maestro Normal, para el solo efecto de otorgar fe pública a tales estudios.⁹⁰

Más allá de la resistencia que ofreció el grupo fundador de la escuela normal de Río Grande, el cambio a Bambiletes anunciaba un giro en el subsistema educativo rural de la entidad. Esta institución hacía tres cosas fundamentales: preparar por medio de cursos regulares a maestros para las comunidades campesinas: mejorar cultural y profesionalmente a los maestros rurales de la región (ya en servicio, mediante cursos organizados en las vacaciones) y procurar la incorporación de las comunidades al influjo cultural de la escuela regional. El egresado era una combinación de técnico agrícola y maestro (Hernández, 2015).

El subsistema estaba frente a la ruralización de sus contenidos escolares y el estudiante y el profesorado egresado entraba a la vida política estatal y nacional a través de la Federación de Estudiantes

⁹⁰ Decreto clausura normal de profesores 1933, 30 de diciembre de 1933, BEMM.

Campesinos Socialistas de México y los diversos sindicatos de trabajadores de la enseñanza.

Conclusiones

Para los políticos mexicanos de principios del siglo XX, la propuesta de federalizar la enseñanza era un hecho impostergable para el sistema educativo mexicano, pues la institucionalización de la escuela pública, acontecida gradualmente en la segunda mitad del siglo XIX en cada entidad federativa daba cuenta de un entramado normativo por el cual el Estado ejercía la gobernanza de los planteles oficiales, los contenidos escolares y la formación del magisterio. Por lo tanto, el basamento del amanecer de la educación nacional era el pacto federalista y la inclusión de un sector dominante en la esfera rural: el campesino. Agente histórico marginado por su pobreza, nula escolaridad y por su carencia de cultura nacional.

El temor al centralismo hizo que los delegados rechazaran la federalización de la enseñanza. Esta postura reflejaba un régimen confederado en el que el Estado gozaba de algunas facultades para federar los servicios públicos, pero su posición como Estado Educador era endeble. Con todo, el espíritu congresista seguiría su marcha. El magisterio unido era capaz cambiar de ideas, escuchar observaciones y sacar de la colaboración frutos ricos y óptimos que, aunque dispersos en algunas regiones y con diferente intensidad, los nuevos pensamientos y métodos redundarían en el logro de los esfuerzos pedagógicos.

Abrazar la carrera del profesorado era un acto de abnegación, de amor a la patria y a la niñez, pues en México no había condiciones para implantar las medidas directas: profesionalización del magisterio, incremento salarial, construcción de escuelas y dotación de enseres escolares. En consecuencia, la intervención del Estado se acrecentaría en la medida en que subsanara las deficiencias estructurales y materiales de la educación.

La búsqueda y el cumplimiento de la perfectibilidad del individuo, de enseñar para la vida y la libertad de enseñanza dejaban abierta la puerta a las escuelas no oficiales, esto es, a la iniciativa privada

aglutinada en comunidades enseñantes laicas o confesionales. El Estado inspeccionaría la buena marcha, las condiciones pedagógicas e higiénicas pero no las ideológicas de los establecimientos no oficiales.

La celebración del tercer congreso nacional de la educación en Chihuahua en el 1912 cubriría el propósito informativo asignado a cada delegado, para valorar si se había ampliado la educación popular, si el analfabetismo del 87% en México daba indicios de descender por la implementación de la instrucción rudimentaria como antesala de la enseñanza elemental y superior. La enseñanza obligatoria tenía como corolario el laicismo y la gratuidad.

En Zacatecas, el convenio federalista tuvo un desarrollo ascendente de 1922 a 1933. En este periodo se logró la configuración del subsistema de educación rural que mantuvo y acrecentó la formación de profesores de estrato campesino capaces de divulgar la cultura hegemónica pero también de reapropiarse de la cultura comunitaria en instituciones como las misiones culturales y la escuela normal rural y las dependencias educativas especializadas que se crearon desde la SEP como lo fueron los “Centros de Cooperación Pedagógica” (Lomelí, 2012, p. 122), que por conducto de la Dirección de Educación Federal, junto con el inspector de zona, organizaban y celebraban cada tres meses y durante julio y agosto reuniones de capacitación en la capital zacatecana.

La educación primaria oficial y el profesorado urbano desde 1891 libraban sus propias batallas: resistencia de las escuelas confesionales, financiamiento estatal que reproducía el modelo de enseñanza completa (instrucción elemental y superior), incompleta (instrucción elemental) y mínima (instrucción rudimentaria) en planteles escolares de primer, segundo y tercer orden y de primera a quinta clase (Magallanes, 2016).

La fusión, los cierres y reapertura de la normal de profesores y de señoritas de 1905, a 1933, ensombreció el esfuerzo realizado por el magisterio urbano para generar una cultura asociacionista de corte pedagógico que redundara en el progreso material y escolar del niño, del sector dedicado a la enseñanza y de la sociedad en general. Los proyectos educativos, urbanos y rurales construyeron

una conciencia de clase en el trabajador de la enseñanza, en la medida en que “el sindicalismo zacatecano extendía y transformaba su matriz mutualista en vínculos políticos de corte sindicalista (Amaro y Rivas, 2015, 281).⁹¹

⁹¹ El sindicalismo zacatecano de 1917 a 1926 mantenía dos vínculos políticos relevantes, uno con la Confederación Regional de Obreros Mexicanos (CROM) y otro con el Partido Laborista Mexicano, esta relación favoreció la transformación del asociacionismo de la segunda mitad del siglo XIX. (Amaro y Rivas Hernández, 2015).

SIGLAS DE ACERVOS HISTÓRICOS

BLAC / Benson Latin American Collection, Universidad de Texas.
BN-FR / Biblioteca Nacional, Fondo Reservado.
AHEZ/ Archivo Histórico del Estado de Zacatecas.
AHMS / Archivo Histórico Municipal de Sombretete.
AHMZ/ Archivo Histórico Municipal de Zacatecas.
BCEZ / Biblioteca del Congreso del Estado de Zacatecas.
BEMM/ Biblioteca Estatal “Mauricio Magdaleno”.

REFERENCIAS

- Acosta, M. (2008). *De la instrucción a la educación. La formación de las mujeres en el porfiriato zacatecano*, Tesis de Maestría en Historia, Área Humanidades. Zacatecas: UAZ.
- Aguirre, M. E (2005). *Puertos y mares. Navegar en aguas de la modernidad*. México: Plaza y Valdes.
- Agullhon, M., (1992). “Clase Obrera y sociabilidad antes de 1848” en *Historia vagabunda. Etnología y política en Francia Contemporánea*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Mora, pp. 55-67.
- Alcubierre, B. (2004). *Ciudadanos del futuro. Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*. México: El Colegio de México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Alvarado, M. (2004). *La educación “superior femenina” en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*, México: UNAM/ CESU.
- Alvarado, L. (2009). *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Educación y la Universidad, UNAM.

- Alvarado, M. y Ríos, R. (2011). Introducción. En Alvarado, M. y Ríos, R. (2011) (coords.). *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*. México: Bonilla Artiga Editores, IISUE-UNAM, pp. 11-17.
- Alvarado, M. (2011). “La escuela de artes y oficios para mujeres ¿Una opción educativa para sectores marginados de la población”. En Alvarado, M. y Ríos, R. (2011) (coords.). *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*. México: Bonilla Artiga Editores, IISUE-UNAM, pp. 113-132.
- Amaro Peñaflores, R., (2010) “De los gremios acostumbrados a las sociedades de socorros mutuos. Los artesanos-ciudadanos de Zacatecas en el siglo XIX”, en Hernández Chávez A., y Terán Fuentes, M., (coord.), *Federalismo, ciudadanía y representación en Zacatecas*. (pp. 407-453). México, CONACYT/Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Amaro, R. y Rivas, J. (2015). *De los procesos de consolidación y ruptura de las mutualistas a los primeros sindicatos en Zacatecas (1870-1926)*, México: Zezen Baltza Editores.
- Arrom, S. (1996). “¿De la caridad a la beneficencia? Las reformas a la asistencia pública desde la perspectiva del Hospicio de Pobres de la ciudad de México, 1856-1871”. En Illades, C. y Rodríguez, A. (comp.). *Ciudad de México. Instituciones, actores sociales y conflicto político, 1774- 1931* (pp. 21- 54). México: El Colegio de Michoacán/ UAM,
- Bastian, J. (2013). “Leyes de Reforma, ritmo de secularización y modernidad religiosa en México, siglo XIX”. En Blancarte, R. (coord.) *Las leyes de reforma y el estado laico: importancia histórica y validez contemporánea* (pp.141-164). México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Bazant, M., (2002) *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México, 1873-1912*. México, El Colegio Mexiquense, A.C., El Colegio de Michoacán.

- Blancarte, R. (2012a). Prólogo. En Blancarte, R., Caro N., Gutiérrez, D. (coords.), *Laicidad. Estudios introductorios* (pp. 9-14). México: El Colegio Mexiquense.
- Blancarte, R. (2012b). “El porqué de un Estado laico”. En Blancarte, R., Caro N., Gutiérrez, D. (coords.), *Laicidad. Estudios introductorios* (pp. 35-53). México: El Colegio Mexiquense.
- Boletín de Educación*, Publicación mensual. Órgano de la Dirección del Ramo en el Estado, Tomo I, Nueva Época, 1º de Junio de 1944.
- Briseño, L. (2005). La moral en acción. Teoría y práctica durante el porfiriato. *Historia Mexicana*, pp. 419-460.
- Congreso Nacional de educación Primaria*. México: Imprenta de Carranza, México, 1911.
- Del Castillo Troncoso, A., (2006) *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en México 1880-1920*. México: El Colegio de México / Instituto Mora.
- Flores, J., et. al., (1996) *Breve Historia de Zacatecas*. México: Fideicomiso Historia de las Américas/ FCE/ El Colegio de México.
- Galván, L. (1994). En la construcción de una historia. Educación y educadores durante el porfiriato. En Martínez, L. (coord.), *Indios, peones, hacendados y maestros. Viejos actores para un México nuevo (1821-1943)*. (pp. 175-203). México: UPN, Tomo I.
- García, B. (2006). Visiones e imágenes en torno a la moral en el estado de México durante el porfiriato. *Memorias del X Encuentro Internacional de Historia de la Educación* (pp. 1-10). Guanajuato: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
- García, M. (2010). Liberalismo y secularización: Impacto de la primera reforma liberal. En Galeana, P. (coord.). *Secularización del Estado y la Sociedad* (pp. 61-90). México: Senado de la República, Comisión Especial Encargada de

los Festejos del Bicentenario de la Independencia y del Centenario de la Revolución Mexicana.

Granja, J. (1998). *Formaciones conceptuales en la educación*. México, Universidad Iberoamericana.

González, A. (1998). *Disertaciones en torno a la presencia de pobres de origen rural en la ciudad de Puebla entre 1878 y 1889*. Tesis de licenciatura, Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.

Hernández, O., (2010) “La educación superior a fines del siglo XIX. Planes de estudio en el Instituto de Ciencias de Zacatecas (1868-1904)”, en Amaro, R., y Magallanes, M. (coord.), *Historia de la Educación en Zacatecas I: Problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX*. (pp. 137-176). México: UPN Unidad 321.

Hernández, M. (2015). *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la escuela normal rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*. México: Zezen Baltza Editores.

Hernández, V. (2009). La fundación de la Escuela de Artes y Oficios para Señoritas. En López, O. *La investigación educativa. Lente, espejo y propuesta para la acción*. (pp. 255-270). México: El Colegio de San Luis A.C., Polo Académico de San Luis Potosí, A.C., UASLP.

Herrera, M. (2003). Huérfanas, nodrizas y profesoras poblanas a finales del siglo XIX. Ponencia presentada en el II Coloquio Internacional de Historia de Mujeres y Género en México, México.

Hamnett, B. (2013). El liberalismo en la reforma mexicana, 1855-1876: características y consecuencias. En Blancarte, R. (coord.). *Las leyes de reforma y el Estado laico: importancia histórica y validez contemporánea* (pp. 67-96). México: El Colegio de México, UNAM.

Hobsbawm, E. (1991). De la historia social a la historia de la sociedad. En *Historia Social*, Núm. 10, pp. 5-26.

- Illades, C. (1997). *Estudios sobre el artesanado urbano en el siglo XIX*. México, Ed. Atajo.
- INEGI, Dirección General de Estadística. En línea: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/1930/EUM/QCPRG301.pdf.
- Latapí, P. (1998), “Un siglo de educación nacional: una sistematización”, en Latapí, P. (coord.), *Un siglo de educación en México*. (pp. 21-42). México: FCE, Tomo I.
- Lomelí, E. (2011). *Reformas y educación. La instrucción primaria en Apulco y Nochistlán (1920-1940)*. Aguascalientes: s/e.
- Loyo, E. (2010). Engracia, “La educación del pueblo”, en Tanck de Estrada, D. (coord.), *Historia mínima. La educación en México*. (pp. 154-187). México: El Colegio de México.
- Magallanes, M. (2008). *Sin oficio, beneficio ni destino. Los vagos y los pobres en Zacatecas, 1786-1862*. México: Gobierno del Estado de Zacatecas, Instituto Zacatecano de Cultura “Ramón López Velarde”, FECAZ, CONACULTA.
- Magallanes, M. (2010). Dilemas en la enseñanza de la moral laica en Zacatecas porfirista. Libros y escuela laica versus escuela confesional. En Amaro, R. y Magallanes, R. (coord.), *Historia de la educación en Zacatecas I: Problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX*. (pp. 103-136). México: Universidad Pedagógica Nacional 321-Unidad.
- Magallanes, M. (2012). Asociacionismo católico y laico femenino en Zacatecas. Caridad, filantropía y transformación social de los pobres (1868-1906). En Galeana, P. (coord.), *Historia comprada de las mujeres en las Américas*. (pp. 132-148). México: CIALC, CI/AN, UNAM, IPGH.
- Magallanes, M. (2012b). La educación nacional en México, 1911. Democracia, federalización y Estado educador. En Recéndez, E. et al., *Diálogos contemporáneos en las humanidades. Educación, historia, filosofía*. (pp. 207-224). México: Ed. Texere.

- Magallanes, M. (2013a). Educación republicana en Zacatecas 1862-1912. Escuela pública laica y la escuela católica: visiones, acciones y conflictos. En Magallanes, M. y Gutiérrez, N. (coord.), *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX-XXI)*. (pp. 75-117). México: UAZ, PIFI.
- Magallanes, M. & Gutiérrez, N. (2013b). La educación católica frente a la escuela y la enseñanza laica. El neocristianismo en Zacatecas. En *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-10). Guanajuato: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Magallanes, M. (2016). *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica XIX-XX*. México: Ed. Policromía.
- Magallanes, M. (2017), “La federalización educativa en Zacatecas: una síntesis histórica”, *Digesto. Revista documental de historia y humanidades*, Núm. 16, pp. 15-48.
- Memoria sobre el estado de la agricultura e industria en el año de 1845, que la dirección general de este ramo presenta al Gobierno Supremo, en el actual de 1846.* (1846). México: Imprenta de José Mariano Lara.
- Martínez, A. (1973). La educación elemental en el porfiriato”, en *Historia Mexicana*, Vol. XXII: 4, México: El Colegio de México, pp. 105 -143.
- Morales, H. (2016). La semilla en el surco. José Santos Valdés y a escuela rural mexicana, 1922-1990. Tesis de Doctorado en Historia. Zacatecas: Unidad Académica de Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Ornelas, C. (2008), *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*, México, Ed. Siglo XXI.
- Ortega, M. (2006). Las misiones culturales y las escuelas normales rurales en Zacatecas, 1921-1935. Tesis de Maestría en Humanidades. Zacatecas: Área Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas.

- Padilla, A. (2004). Del desamparo a la protección. Ideas, instituciones y prácticas de la asistencia social en la ciudad de México, 1861-1910. En revista *Cuicuilco*, septiembre-diciembre, Vol. 11, Núm. 032, pp. 121-155.
- Padua, J. (1998). La educación en las transformaciones sociales. En Latapí, P. (coord.), *Un siglo de educación en México*. (pp. 84-149). México: FCE, Tomo I.
- Pedrosa, J. (1889). *Memorias sobre Instrucción Primaria en el estado de Zacatecas, 1887-1888*. Zacatecas: Imprenta del Hospicio de Niños en Guadalupe.
- Pérez, R. (1999). Las visiones de juristas y filántropos en el último tercio del siglo XIX en la ciudad de México. En revista *Fuentes Humanísticas*, Año 10, Núm. 19, pp. 143-161.
- Pérez, S. (2003). La instrucción pública en Zacatecas durante las primeras décadas del siglo XIX. En Pérez, S. y Amaro, R. (coords.). *Entre la tradición y la novedad. La educación y la formación de hombres "nuevos" en Zacatecas en el siglo XIX* (pp. 49-85). Zacatecas: Pictographia.
- Rendú, A. (1870). *Curso de pedagogía. Principios de educación pública para el uso de los alumnos de las escuelas normales y de los preceptores primarios*. Zacatecas: Imprenta económica de M. R. Esparza.
- Ríos, R. (2002). *La educación de la Colonia a la República. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas*. México: Ayuntamiento de Zacatecas, UNAM, CESU.
- Rivera, F. (2010). Laicidad y estado laico. En Galeana, P. (coord.) *Secularización del Estado y la Sociedad* (pp. 19-39). México: Senado de la República, Comisión Especial Encargada de los Festejos del Bicentenario de la Independencia y del Centenario de la Revolución Mexicana.
- Rivera, F. (2013). La laicidad liberal. En Salazar, P. y Capdevielle, P. (coord.). *Para entender y pensar la laicidad* (pp. 361-406). México: Porrúa.

- Staples, A. (2009). El miedo a la secularización o un país sin religión. México 1821-1859. En Gonzalbo, P. *et. al.*, (Eds.). *Una historia de los usos del miedo* (pp. 273-327). México: El Colegio de México, Universidad Iberoamericana.
- Sacristán, M. (1994). El pensamiento ilustrado ante los grupos marginados de la ciudad de México, 1767-1824. En Fernández, R. (comp.). *La ciudad de México en la primera mitad del siglo XIX*. (pp. 187-249). México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Tanck, D. (1984). *La educación Ilustrada 1786-1836*. México: El Colegio de México.
- Torres, V.(2004). *La educación privada en México, 1903-1976*. México: El Colegio de México, Universidad Iberoamericana.
- Vázquez, J. (2005). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- Vidal, S. (1959). *Bosquejo histórico de Zacatecas*. Tomo 4. Aguascalientes: s/e.

El amanecer de la educación en Zacatecas. Laicización y federalización de la instrucción primaria, 1870-1933, se terminó de editar el mes de septiembre de 2020 en la ciudad de Zacatecas, Zacatecas, México.

Policromía Servicios Editoriales S. de R. L. de C. V.
Calle Escuela Normal número 401-1, colonia Sierra de Álica,
98050 Zacatecas, Zacatecas, México.
www.sepolicromia.com
policromiaediciones@gmail.com

Cuidado de edición:
Yolanda Alonso, coordinación editorial
Miguel Ángel Cid, diseño editorial
Gibrán Alvarado, corrección

Amanecer

de la educación en Zacatecas

LAICIZACIÓN Y FEDERALIZACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA
1870-1933

Este libro, *Amanecer de la educación en Zacatecas. Laicización y federalización de la instrucción primaria, 1870-1933* es una investigación que emprende dos travesías que acontecen a nivel nacional y estatal con ciertas singularidades. Tres navíos se adentraron a las aguas agitadas del último tercio del siglo XIX y la primera década del siglo XX para problematizar la laicización y uno, para encontrar los primeros indicios de la federalización de la enseñanza en Zacatecas en las tres primeras décadas del siglo XX. Estos procesos históricos representan el hito de la modernización del sistema de instrucción primaria en una nación que abanderaba la ideología del progreso como instrumentos de la evolución política, económica, social y cultural del pueblo.

Desde del Estado laico de la segunda mitad del siglo XIX se trazan tres viajes: el asociacionismo magisterial, la instrucción técnica de las niñas pobres y la enseñanza moral de los niños; y desde la proclama de una vida democrática incluyente y el amanecer de la educación, se hace un viaje en el que se emprende la búsqueda de las bases del nuevo proyecto de educación popular, es decir, la creación del sistema de la escuela federal rural.

El Estado laico como un conjunto de instituciones de gobierno luchó por la laicización de los espacios públicos, entre ellos, la escuela; por ello, abre a esta institución a la modernización, esto es, a la reforma de la enseñanza. El cambio reclamó la configuración y ampliación del sistema de instrucción pública al ámbito urbano y rural en los albores del siglo XX, mediante un proceso de centralización en los que la federación y el Estado concentraron la gobernabilidad del magisterio y fortalecieron la pedagogía de la patria y la nación con base en un currículo portador y distribuidor de prioridades sociales.

