



ISSN: 2007-7335



# REVISTA MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

VOL. 8 NÚM. 15 (2020)





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



**ISSN 2007-7335**

Vol. VIII, núm. 15, enero-junio de 2020

DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v8i15>

## **Sumario**

---

### **Editorial**

**I**

### **PRIMERA SECCIÓN:**

#### **Historia de la Educación de las Mujeres**

Andrea Torres Alejo

#### **Las escuelas públicas en el Colegio de San Ignacio de Loyola 1793-1844**

**1**

Public schools at the Colegio San Ignacio de Loyola, 1793-1844

Edith Castañeda Mendoza

#### **Maestras Normalistas de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios del Estado de México: honorables, de buen comportamiento y buenos servicios (1889-1910)**

**20**

Normal Teachers of the Escuela Profesional y de Artes y Oficios del Estado de México: Honorable, of good Behaviour and good Services (1889-1910)

Luciano Oropeza Sandoval

#### **Apropiaciones y transferencias entre el normalismo y el trabajo social: un estudio de dos mujeres tapatías en la segunda mitad del siglo XX en Guadalajara**

**40**

Appropriations and Transfers between Normalism and Social Work: a Study of two "tapatía" Women in the Second Half of the Twentieth Century in Guadalajara

- Micaela Pellegrini Malpiedi  
**Leticia Cossettini: la mujer detrás  
de la maestra** 64

Leticia Cossettini: the Woman Behind the Teacher

**SEGUNDA SECCIÓN:  
Tensiones en torno a las políticas y los materiales  
educativos en el contexto de México**

- Vandari M. Mendoza  
**Una revisión de las patentes escolares  
del Porfiriato. Materiales, hallazgos y  
posibilidades de análisis** 85

A Review of the Porfirian School Patents:  
Materials, Findings and Possibilities for Analysis

- Carlos Escalante Fernández  
**Cartillas de alfabetización en tiempos de  
guerra, España (1937) y México (1944)** 113

Primers Against Illiteracy in Times of War: Spain (1937) and Mexico (1944)

- Celia Zarco González  
**La implementación de la Escuela Rural  
Federal en Ixtlahuaca, Méx. Una historia  
de desencuentros, 1924-1940** 135

The Implementation of the Rural Federal School in Ixtlahuaca, Mexico:  
a History of Disencounters

**Reseñas/Reviews**

- Martin J. Larson  
***Educación rural, experimentos sociales  
y Estado en México: 1910-1933*** 156

- René Medina  
***Minería y escuelas. Familias, maestros,  
sindicatos y empresas en Cerro de San Pedro y  
Morales (San Luis Potosí, 1934 -1963)*** 159

La *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, editada por la *Sociedad Mexicana de Historiadores de la Educación*, presenta un nuevo número. Este número se ha integrado en el contexto del relevo en la mesa directiva de nuestra Sociedad, lo cual abrió la posibilidad de renovar – también – el equipo editorial de la *Revista*. Este nuevo equipo reconoce el trabajo del equipo saliente y agradece a la SOMEHIDE la oportunidad de realizar un esfuerzo consistente, no sólo por dar continuidad a la RMHE, sino por promover, desde este espacio, el avance de un campo consolidado y que cuenta con un creciente reconocimiento internacional. Queremos reconocer, especialmente, el trabajo de la colega Eugenia Roldán Vera por todo el trabajo que realizó a favor de la RMHE y desde ella para el campo de la historia y la historiografía de la educación en México.

La construcción colectiva del conocimiento científico y, en especial del conocimiento historiográfico sobre la educación, implican el debate y la conversación informada que permitan profundizar en los aspectos analizados con antelación; asimismo, la revisión de objetos de estudio que han sido abordados desde nuevas posturas, como también la apertura de temáticas y debates novedosos. Finalmente, ello también implica la interpretación de fuentes primarias desde enfoques renovados y la incorporación de fuentes que no se habían considerado por los investigadores con anterioridad.

Los textos reunidos en este número han sido agrupados en dos grandes temáticas. La primera sección presenta cuatro artículos dedicados a la historia de la educación de las mujeres, con la finalidad de profundizar en esta temática que es de gran importancia y actualidad. Se trata de un campo de análisis que ayuda a fomentar una mirada crítica y, asimismo, resaltar aquellas historias invisibilizadas y contribuciones de maestras, así como de espacios pensados para la educación de las mujeres a lo largo del devenir histórico de México y otros territorios, como Argentina, en este caso específico. Los artículos de esta sección contribuyen a representar aspectos de la vida cotidiana que se insertan en contextos institucionales, curriculares, sociales e, incluso, biográficos. Aquí, se presentan diferentes perspectivas que,

ordenadas cronológicamente (del siglo XVIII al XX), muestran aspectos importantes de la historia de las mujeres en la educación.

El primer artículo, "Las escuelas públicas en el Colegio de San Ignacio de Loyola 1793-1844", de Andrea Torres Alejo, describe las escuelas públicas que se instalaron dentro de un Colegio de educación religiosa. Se trata de escuelas pensadas para niñas de diferente origen social y étnico que las que eran elegidas para el Colegio. Mientras que estas últimas debían mostrar ascendencia vasca/española, las aspirantes a las escuelas públicas, no debían llenar este requisito. El segundo artículo, "Maestras Normalistas de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios del Estado de México: honorables, de buen comportamiento y buenos servicios (1889-1910)", de Edith Castañeda Mendoza, ahonda en el currículo específico de los oficios y en la cotidianeidad en la enseñanza de materias específicas para mujeres como, por ejemplo, lavado y planchado. Asimismo, la autora destaca las desigualdades salariales entre maestras y maestros, poniendo este punto en el centro de la mesa de debate. El tercer artículo, de Luciano Oropeza Sandoval, "Apropiaciones y transferencias entre el normalismo y el trabajo social: un estudio de dos mujeres tapatías en la segunda mitad del siglo XX en Guadalajara", indaga la forma en que dos maestras tapatías transfirieron los conocimientos de su respectiva formación hacia el ámbito laboral. Este artículo visibiliza las contribuciones de ambas maestras en el contexto de campos laborales, en los cuales el quehacer de las trabajadoras no estaba completamente definido. El último artículo de esta sección, "Leticia Cossettini: la mujer detrás de la maestra", de Micaela Pellegrini Malpiedi, resalta la vida privada y quehacer de una maestra fuera del aula. A través del método de la "antibiografía", la autora resalta la vida cotidiana de una mujer que, en el ámbito de las artes, también tuvo un impacto y una obra de importancia. La autora resalta un aspecto creativo y profesional en la vida de Leticia Cossettini que se había "invisibilizado" detrás de los análisis que partían únicamente desde su quehacer en el espacio escolar.

La segunda sección de este número presenta artículos orientados hacia el tema general de las políticas educativas y los materiales educativos y se enfoca en casos particulares de la historia de México. También ordenado cronológicamente, este apartado busca dar un panorama de diversos aspectos políticos en torno a la historia de la educación en México. Esta sección inicia con el texto "Una revisión de las patentes escolares del Porfiriato. Materiales, hallazgos y posibilidades de análisis", de Vandari M. Mendoza, quien propone un análisis de un aspecto hasta ahora poco estudiado en la historia de la educación. Se trata no sólo del estudio de las patentes escolares sino, más allá, de un periodo histórico particular en el cual las patentes se materializaron concretamente. Esto es de especial relevancia no sólo para explorar a fondo un paso importante en la representación y difusión del conocimiento, sino también para contribuir al estudio de la cultura material de la escuela. Por su parte y, en segundo término, el artículo de Carlos Escalante Fernández, "Cartillas de alfabetización en

tiempos de guerra, España (1937) y México (1944)”, aborda el tema de las cartillas de alfabetización como instrumento político de homogenización en dos contextos distintos: la España Republicana y México durante la Segunda Guerra Mundial. El autor analiza ambos contextos para valorar la función de dichos materiales que fueron elaborados y distribuidos desde el poder político y que tenían fines ideológicos específicos. En el tercer y último artículo de esta sección, “La implementación de la Escuela Rural Federal en Ixtlahuaca, México. Una historia de desencuentros, 1924-1940”, Celia Zarco González muestra las tensiones entre la educación, la religión y las tradiciones culturales en una localidad específica y en el contexto de la Guerra Cristera. Se trata de un tema relevante que muestra tensiones sociales que, debido a su complejidad, siguen siendo el objeto de debates en la actualidad.

Al final del número se han incluido dos reseñas, en las que colegas especialistas nos proponen sus lecturas sobre dos libros recientes de nuestro campo.

Con este número, esperamos ofrecer a nuestros lectores perspectivas de investigación y análisis que ayuden a enriquecer el campo de la historia de la educación y que, además, permita a jóvenes investigadoras e investigadores presentar sus aportaciones con la finalidad de fortalecer las trayectorias académicas de quienes habrán de darle vida a un campo en constante renovación. Esto obedece a la necesidad de buscar y siempre abrir nuevos debates, así como de profundizar los que ya han sido planteados con anterioridad.

Cordialmente,

El equipo editorial de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*

Siddharta Camargo Arteaga, Director.

Andrea Meza Torres, Secretaria Académica.

Blanca Gamboa Rocha, Coordinadora de edición y soporte técnico.



# Las escuelas públicas en el Colegio de San Ignacio de Loyola 1793-1844

Public schools at the Colegio San Ignacio de Loyola, 1793-1844

Andrea Torres Alejo<sup>1</sup>

## Resumen

Este artículo estudia las escuelas públicas instaladas en el Colegio de San Ignacio de Loyola de 1793 a 1844. Las escuelas públicas de "San Luis Gonzaga" eran gratuitas y estaban destinadas a las niñas pobres. Como escuelas de primeras letras, las niñas aprendían a leer, a escribir, las operaciones básicas de la aritmética, el catecismo; así como las labores propias de su sexo: la costura y el bordado. El análisis de estas escuelas abre una ventana hacia el pasado educativo de las mujeres, en el cual las concepciones culturales propias de la época, determinaron los conocimientos y aprendizajes que ellas debían tener. De acuerdo con lo anterior, en esta investigación se ha hecho uso de una metodología basada en la historia social y cultural de la educación, la cual permite explicar tanto los contenidos educativos, los procesos de aprendizaje y las interacciones de nuestros antepasados con su realidad histórica. Además, este artículo busca ser una contribución al acercamiento y conocimiento de las mujeres y su educación en el pasado, siguiendo los planteamientos de la actual historiografía de la educación en la cual se ha abierto la posibilidad de abordar diversas temáticas educativas, como es el caso de la educación femenina. En este sentido, las niñas que asistieron a las escuelas públicas de "San Luis Gonzaga" recibieron enseñanzas de carácter formal, pues además de seguir el método de las escuelas lancasterianas, también se crearon reglamentos específicos para su instrucción. Las conclusiones a las que se han llegado, refieren que dichos establecimientos siguieron un modelo educativo que era funcional, así como económico. Estas escuelas públicas fueron pensadas para estar al alcance de las familias pobres que deseaban enviar a sus hijas, hermanas, o de cualquier otro parentesco, a estudiar, sin tener que cumplir con los requisitos estrictos que se establecieron para el Colegio de San Ignacio de Loyola.

**Palabras clave:** Colegio, educación, escuelas públicas, niñas, maestras.

<sup>1</sup> Doctora en Historia. Institución de Adscripción: Instituto Iberoamericano de Historia de la Educación y Cultura Escolar. Líneas de investigación: Historia de la ciencia en México en el siglo XX; las redes y sociedades científicas mexicanas y la Historia de la Educación en México; la instrucción femenina en el siglo XIX y XX y el currículo científico en la enseñanza media superior y superior en México finales del siglo XIX y siglo XX. Correo electrónico: andytorresalejo@gmail.com

## **Abstract**

*This article is about the public schools installed at the Colegio de San Ignacio de Loyola, from 1793 to 1844. The public schools "San Luis Gonzaga" were tuition free and were intended for poor girls. As they were schools of first letters, the girls learned to read and write, as well as basic knowledge of arithmetic and catechism; finally, they learned the work tied to their sex: sewing and embroidery. The analysis of these schools opens a window toward the educational past of women in which the cultural conceptions of the time determined the knowledge and learning that they should have. In accordance with the above, this research has employed a methodology based on the social and cultural history of education, which allows to explain both the educational contents, the learning processes and the interactions of our ancestors with their historical reality. Beyond this, the present article looks forward to make a contribution to women's knowledge and education in the past, following the arguments of present historiography of education in which the possibility to explore different topics – for example "female education" – has been opened. In this sense, the girls who assisted to the public schools "San Luis Gonzaga" received formal teaching because, beyond following the method of Lancaster schools, they also created specific rules for the instruction. The conclusions reached in this article point out to the fact that such establishments followed an educational model which was functional as well as economic. These public schools were designed to be at the reach of poor families who wished to send their daughters, sisters or relatives, to study without having to fulfill the strict requirements which were established for the Colegio de San Ignacio de Loyola.*

**Keywords: College, Education, Public Schools, Girls, Teachers.**

## **Introducción**

La actual historiografía de la educación en México ha puesto énfasis en objetos de estudio y actores sociales que anteriormente no habían sido considerados. En este sentido, la reconstrucción de la historia de las mujeres ha cobrado relevancia. Su visibilización forma parte de una nueva escritura de la historia. Investigadoras como Pilar Foz y Foz, Josefina Muriel, Julia Tuñón, Luz Elena Galván y Oresta López Pérez, entre otras, han mostrado y demostrado la relevancia histórica de las mujeres al ponerlas como protagonistas de sus reconstrucciones históricas; las han sacado del olvido y han explicado que, como sujetos históricos, han sido "estereotipadas, negadas, invisibilizadas y sometidas a imaginarios sociales, entendidos como representaciones compartidas por un grupo social que le permiten establecer regulaciones y autorregulaciones al orden social" (Galván, 2008: 11).

La historiografía de la educación en México es el resultado de un proceso académico e intelectual, el cual surgió a finales de la década de los años setenta del siglo XX y que se fue concretando en los años ochenta y noventa hasta nuestros días. Este proceso de cambio en la escritura de la historia de la educación se originó por “la influencia de las ciencias sociales y de una historiografía renovada” (Menéndez, 2009: 152). Actualmente, la historia e historiografía de la educación en México se han consolidado como áreas académicas y de investigación. Los historiadores que se han dedicado a ella han logrado institucionalizar tanto su disciplina como su comunidad académica, han abierto la brecha a nuevos temas de investigación y al análisis de nuevos objetos de estudio. Hoy en día esto resulta evidente, pero hace casi tres décadas apenas se comenzaban a plantear estas posibilidades, mismas que se hicieron palpables cuando, en el año 2003, fue publicado el libro *Historiografía de la educación en México*, coordinado por Luz Elena Galván Lafarga, Susana Quintanilla Osorio y Clara Inés Ramírez González.

La obra es el tomo X de la colección titulada *La investigación educativa en México*, que publicó el Consejo Mexicano de la Investigación Educativa (COMIE); el contenido que las autoras coordinaron da cuenta del tipo de investigaciones que se realizaron en el decenio de 1992–2002 sobre las cuestiones educativas en nuestro país. La revisión y lectura de este texto permite comprender los enfoques teóricos y metodológicos que los historiadores estaban empleando. En él se puede ver que en la historiografía de la educación mexicana se estaban incorporando nuevos elementos de investigación e interpretación, pues a partir de ese momento, quedaba claro que dichas aportaciones historiográficas se nutrían de la interdisciplina; de tal manera que los cuestionamientos hechos por los historiadores podían ser resueltos con ayuda de teorías y metodologías propias de otras disciplinas sociales y humanistas.

La historia de la educación se iba modernizando pues, “tradicionalmente”, las historias que se habían reconstruido trataban sobre la legislación educativa, las normas o las prácticas, personajes destacados; es decir, “ofrecían a los lectores una visión general de dichos procesos” (González, 2003: 28). Esta generalización, en cierta medida, dejó de lado otros aspectos de las dinámicas escolares, pues las anteriores reflexiones no mostraban los matices que había, por ejemplo, entre las regiones, así como las diferencias entre la escala global con la local.

Las mujeres, los niños, los jóvenes, los campesinos o los maestros, fueron sacados del olvido y del silencio de la historia oficial, hecho que también ha sucedido con otros elementos que han formado parte de los procesos educativos como las escuelas, la cultura escolar, la vida cotidiana, los libros escolares, las revistas y los periódicos educativos, por mencionar algunos ejemplos. Lo anterior ha permitido ver que la educación en el pasado se daba por dos vías: la formal y la informal. La primera de ellas tiene que ver con lo institucional, con los planes y programas de estudio y con una educación que se daba al interior de las aulas (Diccionario de historia de la educación, 2002). La segunda se refiere a aquella que no sigue un programa o

plan educativo específico (Diccionario de historia de la educación, 2002); es decir, es la que se aprendía en casa o a través de la lectura de periódicos y revistas.

En el caso que se abordará en este artículo, es decir, la educación de las niñas que ingresaron a las escuelas públicas de "San Luis Gonzaga", se puede hablar de una educación de carácter formal. Dichas escuelas fueron instaladas en el Colegio de San Ignacio de Loyola, un establecimiento particular que había sido fundado en la capital de la Nueva España por vascos y navarros agrupados en la cofradía de Nuestra Señora de Aránzazu. Dicho colegio era la principal obra asistencial de esta comunidad en la capital del virreinato y en él se albergaban y resguardaban de los peligros de la vida diaria a mujeres españolas vulnerables: viudas y huérfanas, preferentemente las de origen vascongado. Cuando las escuelas públicas fueron dispuestas en el colegio, éste ya contaba con más de dos décadas de existencia y era reconocido tanto por sus prácticas asistenciales como de instrucción femenina.

Las escuelas públicas del Colegio de San Ignacio de Loyola son interesantes, pues a diferencia de los requisitos de ingreso que se establecieron para las colegialas, entre ellos la limpieza de sangre, las niñas que asistieron a las escuelas de "San Luis Gonzaga" podían ser de cualquier condición racial. Para los vascongados residentes en la capital de la Nueva España, la educación de la mujer era un asunto importante, el cual debía ser apoyado y propiciado, de allí que tomaran la decisión de abrir estos establecimientos.

Este artículo está organizado en dos apartados. En el primero se describe, de manera general, cómo era la educación de los niños y niñas en el pasado. Se hace mención sobre qué era la enseñanza elemental y qué era lo que se entendía por escuelas públicas, esto con el objetivo de comprender la dinámica escolar que se siguió en las escuelas públicas de "San Luis Gonzaga" establecidas en el Colegio de San Ignacio de Loyola. En el segundo apartado se aborda el análisis de dichas escuelas, se explica por qué fueron abiertas, así como la importancia de las maestras y el modelo educativo que era utilizado para enseñarles a las niñas.

## **La enseñanza de primeras letras, las escuelas públicas y la instrucción de las mujeres**

En el virreinato de la Nueva España, los niños podían ser instruidos en diversos establecimientos, pues no existía un sistema educativo tal y como lo concebimos hoy en día. Lo que ahora se puede denominar como educación primaria, en el pasado se conoció como educación elemental y los maestros que enseñaban formaban parte del "nobilísimo arte de leer y escribir" (Gonzalbo, 1990: 26). Los padres de niños que pertenecían a familias acaudaladas podían solicitar el servicio de un maestro o preceptor. Por su parte, aquellos que no tenían la solvencia económica, pero que deseaban que sus hijos fueran instruidos, los podían enviar a

las escuelas públicas establecidas en alguna parroquia, convento o en la casa de algún particular. También existieron los establecimientos denominados de “amiga”, destinados principalmente para las niñas entre tres y doce años y para los niños menores de cinco. En estos últimos, básicamente se enseñaba la doctrina cristiana y algunos rudimentos de primeras letras, pues las mujeres que estaban a cargo de los niños no eran consideradas como “maestras” ya que ellas no tenían acceso a la examinación y por tanto no obtenían la licencia o el permiso para ejercer dicha profesión.

La instrucción “elemental” o de “primeras letras” se refería a la enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética elemental (Gonzalbo, 1990: 34), el interés que se tenía era que los niños sólo aprendieran a leer y escribir. La educación era diferenciada; es decir, que a los niños y a las niñas no se les enseñaba lo mismo, pues cuando ellos crecieran, se desenvolverían en ámbitos que también estaban diferenciados. Al sexo masculino le correspondía la vida pública, es decir, la ocupación de cargos y puestos públicos o la milicia, es por esta razón, que una vez que aprendían a leer y escribir podían ingresar a otras instituciones educativas en las que recibían una formación de carácter superior. Por otro lado, la parte femenina tenía para sí los asuntos privados: el matrimonio, la maternidad y la familia, de allí la necesidad de inculcar en ellas cuestiones morales y las buenas costumbres.

Esta forma de educar e instruir a los niños se mantuvo vigente durante los dos primeros siglos virreinales. Al llegar el siglo XVIII, se empezaron a originar nuevos planteamientos que buscaban modernizar la educación tanto en la Metrópoli como en los territorios ultramarinos. Se aceptó la concepción de que el conocimiento era la base para mejorar los aspectos sociales y económicos de la sociedad y el Estado tenía que ser el instrumento para lograr el progreso (Tanck, 1984: 5). En este siglo, la Nueva España encontró un momento de mayor urbanización. Los novohispanos aún mantenían su diversificación social, algunos de ellos habían logrado consolidarse como ricos mineros, comerciantes y hacendados; mientras que los pueblos de indios continuaban pagando su tributo a las autoridades virreinales.

Cabe destacar que, así como ocurrió en Europa, en la Nueva España comenzaron a propagarse algunos conceptos del movimiento Ilustrado. Dorothy Tanck (2006) explica que, en el caso novohispano, más que las lecturas de Voltaire o Rousseau fueron tres intelectuales españoles los que mayormente influyeron: Benito Feijóo (1676–1764), Pedro Rodríguez (1723–1803) Conde de Campomanes y Gaspar Melchor de Jovellanos (1744–1811). Las ideas educativas de todos ellos llevaron a una modernización de la educación tanto en la Metrópoli como en el virreinato. Las propuestas educativas de los ilustrados españoles se enfocaron en temas importantes para el progreso y mejora de España. Criticaron su situación adversa, así como el avance político y comercial de otras potencias europeas, principalmente de Inglaterra. La Península se encontraba en un estado de decadencia de la cual era necesario salir y la educación sería el medio más adecuado.

En el caso de la instrucción de primeras letras, durante el reinado de Carlos III (1716-1788) hubo interés por expandirla, mejorarla y modernizarla. En esta modernización, además de la enseñanza religiosa se incorporaron conocimientos cívicos y técnicos. El primer paso que se dio fue la abolición del Gremio de Maestros en 1780 y la creación del Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras. Con esta medida se buscó que el Estado borbón tomara “un papel más enérgico en promover la fundación de escuelas de primeras letras y en mejorar los planes de estudio” (Tanck, 1984: 12). En la Nueva España también se presentaron cambios importantes, ya que hacia finales del siglo el Ayuntamiento de la Ciudad de México propició la fundación de escuelas elementales gratuitas. A estos establecimientos se les comenzó a denominar como “escuelas públicas”.

Ahora bien, ¿qué era una escuela pública? Para responder este cuestionamiento es necesario considerar que los conceptos son históricos; es decir, van cambiando en el transcurso del tiempo. De acuerdo con Eugenia Roldán Vera (2013), dicho concepto comenzó a utilizarse hacia finales del siglo XVIII, específicamente a partir del año 1780; sin embargo, su sentido o su significado variaban, esto de acuerdo al contexto o a la población. Existieron tres formas de utilizar el término. El primero de ellos era usado en los pueblos indígenas, pues en estas poblaciones una escuela pública era aquella que se sostenía por los fondos de la comunidad; algo que era compartido por todos, que era del pueblo y para el pueblo. En las ciudades habitadas por los españoles, criollos y mestizos, la situación cambiaba; las escuelas públicas eran aquellos establecimientos en los que los niños iban a aprender pero que no tenían funciones de internado, tal y como ocurría en los colegios. Por último, existió una acepción más que era utilizada para designar a aquellos “establecimientos financiados por el ayuntamiento como por la iglesia” (Roldán, 2013: 3). El concepto “público” fue cambiando en el transcurso del tiempo, de tal manera que, durante la transición de la vida virreinal a la independiente, la palabra “público” se comenzó a utilizar para diferenciar las escuelas públicas de aquellas que eran de carácter particular.

A partir de 1782 y hasta la primera mitad del siglo XIX, existieron los siguientes establecimientos escolares:

Escuelas gratuitas, dependientes de conventos y parroquias; éstas últimas se conocerían como escuelas pías y harían las veces de escuelas de caridad atendiendo gratuitamente a los vagos, a los hijos de viudas y otros: 2. Escuelas gratuitas, financiadas con recursos procedentes de sociedades de beneficencia; 3. Escuelas gratuitas, para niños y para niñas por separado, financiadas por Ayuntamiento y municipios; 4. Escuelas particulares, a cargo de maestros autorizados por el gremio; 5. Amigas públicas gratuitas, para niñas de escasos recursos, a cargo de laicos organizados en cofradías; 6. Amigas particulares, donde una mujer proporcionaba algunos rudimentos de religión, a veces de lectura, y cuidaba niños muy pequeños y a las niñas; 7. Escuelas de caste-

llano, establecidas en las parcialidades o pueblos de indios y financiadas por el gobierno civil. (Aguirre, 2002).

Hasta antes de la primera mitad del XVIII, los niños asistían a establecimientos propios para cada sexo, pero a partir de ese momento, un aspecto que comenzó a cobrar relevancia fue la homogenización de la instrucción elemental; es decir, dar los mismos conocimientos para los niños como para las niñas. Sin duda, esto último puede considerarse como un elemento renovador de la educación colonial puesto que, hasta antes de esta disposición, el aprendizaje había sido desigual.

En el caso de las mujeres, su educación e instrucción desde finales del siglo XVIII hasta los años sesenta del siglo XIX se fue consolidado en determinadas instituciones, principalmente, en los colegios femeninos. En ellos, además de los conocimientos de lectura y escritura, también se les enseñaron labores femeninas como la costura y el bordado. También se instruía en la fe católica, la cual se enseñó utilizando el sistema de catecismo para que las alumnas aprendieran de memoria los criterios para ser una buena cristiana que, para la época, significó un ideal de mujer entregada a la piedad y el desarrollo de virtudes como la laboriosidad, la obediencia y el cuidado de la familia. Entre estos colegios podemos mencionar el de la Caridad, el de San Miguel de Belén, “el de Inditas con maestras laicas indígenas; el de la Enseñanza, de monjas, y el de las Vizcaínas que, en 1793, abrió una gran escuela gratuita con maestras laicas” (Tanck, 2002: 261).

Los colegios también tuvieron una función social y cultural muy importante: el cuidado de las mujeres. Su reclusión en estas instituciones garantizaba la continuidad de su “virtud femenina”. Evitaba que cometieran actos pecaminosos mientras llegaba el momento de tomar el hábito o de casarse.

Los planteamientos ilustrados que promovieron la modernización de la educación de las mujeres tuvieron otra consecuencia favorable para ellas, pues comenzó a surgir una incipiente “feminización del magisterio”, un antecedente que permitió la expansión de la educación ilustrada, la alfabetización de las niñas y la [futura] construcción del estado Independiente (Arredondo, 2008: 38). Las mujeres experimentaron una transformación profesional. Por primera vez, fueron capaces de ejercer un oficio: el de maestras, especialmente, porque al desaparecer el antiguo Gremio de Maestros, cualquier persona tuvo la posibilidad de abrir una escuela, situación que algunas mujeres aprovecharon para solicitar al Ayuntamiento el permiso y abrir un establecimiento educativo. Sin embargo, el hecho de que ahora pudieran ejercer la enseñanza, no quiso decir que el mundo predominantemente masculino del magisterio cambiara repentinamente; por el contrario, las mujeres interesadas en la enseñanza trabajaron en un campo acotado de acción: el de las primeras letras. Sin embargo, además:

Toda la educación giraba en torno a la imitación de modelos, dignos de seguir. El maestro tenía que ser pulcro, bien vestido, español, cristiano y de buenas costumbres. Había de saber leer en libros y en cartas. Escribir los diversos tipos de letras. Conocer bien las cinco reglas de cuentas: sumar, restar, multiplicar, medio partir y partir por entero. Además de sumar cuenta castellana. (Reyes, 1984: 24).

En el caso de las maestras de "amiga", se tenían que acreditar los conocimientos especiales y necesarios para instruir a los niños, tal y como lo hacían los maestros varones; sin embargo, aún no era una obligación examinarse, únicamente acudían al ayuntamiento a solicitar una licencia para abrir su establecimiento y cumplir con una labor principal: "enseñar catecismo y buenos modales" (Gonzalbo, 1990: 39).

En términos culturales, las mujeres debían ser apegadas a la religiosidad, a una moral devota y cristiana y dentro de un modelo familiar. La mujer tenía en su vida una misión muy importante y esa era la maternidad y el cuidado de los hijos, se pensaba que la vida doméstica era su principal actividad. De allí que las niñas y jóvenes se educaran con esos parámetros socioculturales, no obstante, esto no quiere decir que no existiera una preocupación por que este sector de la población tuviera acceso a la instrucción. Si bien las niñas debían ser formadas, educadas e instruidas dentro de un modelo religioso en el que la piedad y laboriosidad femenina eran indispensables, por otra parte se planteó que había que "dotarlas de los conocimientos y habilidades para ser madres y esposas" (Arredondo, 2003: 7) y eso implicaba enseñarles los conocimientos elementales, es decir, las primeras letras.

Con la independencia de México, la educación de los más jóvenes seguía siendo una preocupación. Dotar a la población de conocimientos era indispensable para formar una nueva identidad nacional, en la que se abandonaba la figura de súbdito para obtener la de ciudadano. Fue difícil que los diferentes gobiernos mexicanos que estuvieron al frente de la nación entre 1821 a 1860 lograran abrir escuelas para dotar a su pueblo de la educación que tanto anhelaban. Los niños y niñas seguían asistiendo a las escuelas públicas instaladas en las parroquias o conventos, aún había preceptores particulares ofreciendo sus servicios a las élites y las escuelas de "amiga" seguía siendo una alternativa de instrucción para muchas niñas, lo mismo que los colegios femeninos. La falta de liquidez económica del estado mexicano propició en gran medida esta continuidad.

Cabe destacar que, pese a las dificultades políticas y económicas por las que atravesaba la nación mexicana, si hubo un proyecto educativo que se fue afianzando durante el periodo de 1822 a 1850, me refiero al sistema lancasteriano, un modelo que garantizaba una instrucción masiva y económica. En 1822 se fundó una asociación filantrópica para la enseñanza de las primeras letras. Esta fue de carácter privado y se conoció con el nombre de "La Compañía Lancsteriana". La enseñanza proporcionada por la compañía gozó de popularidad y reconocida reputación, en especial por el apoyo que recibió de parte del gobierno mexicano. Su

éxito se debió también al hecho de que fue económica y funcional, ya que con un solo maestro era posible educar a una gran cantidad de niños. De acuerdo con Anne Staples, la organización de la escuela fue de la siguiente manera:

Dividida en tres departamentos: de enseñanza primaria, con lectura, escritura, elementos de aritmética y catecismo cristiano y civil, [...] de enseñanza normal para preparar maestros de primeras letras con el nuevo método lancasteriano en un curso de seis meses [...]; las de artes y oficios, dividida en seis clases: dibujo lineal, matemáticas, geografía, historia, mitología y latinidad (Staples, 2014).

En términos educativos, la primera mitad del siglo XIX fue muy compleja. Se sucedieron diversas legislaciones en favor de la educación, así como varios proyectos educativos que no lograron consolidarse.<sup>2</sup> La situación se hizo aún más compleja cuando, en 1824, se adoptó el federalismo. Con él, se garantizaba que cada entidad estatal tendría autonomía para ejercer sus derechos políticos, civiles y económicos. A pesar de las diferencias políticas que los liberales sostuvieron con los conservadores, hubo un punto en el cual ambos bandos estuvieron de acuerdo: instruir a la población y por tanto legislar en materia educativa. El Estado y las leyes serían el camino para crear una sociedad instruida y, en el caso de la enseñanza, de las primeras letras ésta: "había quedado dentro de la esfera de la influencia de los estados, ayuntamientos y pueblos" (Staples, 2002: 50).

De los años veinte a la década de 1860, la instrucción elemental fue impartida en las escuelas municipales, las establecidas en los conventos, las particulares, las de "amiga" y con La Compañía Lancasteriana; en todas ellas se instruyó a los niños en las primeras letras. Las escuelas particulares fueron incrementándose debido a que, a pesar de la importancia que el gobierno dio a la apertura de escuelas públicas, la inestabilidad política y la realidad económica del país imposibilitó que esta medida fuera completamente exitosa. Generalmente, se dependió de otros establecimientos en los que ya se había establecido una escuela, como en el caso de las parroquias. Las escuelas particulares pudieron satisfacer la demanda educativa de aquellos sectores que contaron con la solvencia económica para poder educar a sus hijos. El Estado vio limitada su capacidad de abrir nuevas escuelas elementales y en los estados, se presentaron diversos problemas que tampoco ayudaron al establecimiento de un verdadero sistema educativo durante la primera mitad del siglo XIX.

Para finalizar este apartado, quiero agregar que, además de las escuelas públicas fundadas por los cabildos y los ayuntamientos de las ciudades, también algunas asociaciones particulares lo hicieron. Ese fue el caso de la cofradía de Nuestra Señora de Aránzazu, que

<sup>2</sup> Dichos proyectos educativos correspondieron a los años de 1826, 1827, 1832, 1833, 1834 y 1843.

fundó unas escuelas públicas en el Colegio de San Ignacio de Loyola y que permanecieron en funciones desde 1793 a 1844.

## **Las escuelas públicas de “San Luis Gonzaga” 1793-1844**

En 1767 los vascos y navarros residentes en la Nueva España y, que se habían organizado en la cofradía de Nuestra Señora de Aránzazu, abrieron un establecimiento destinado a la salvaguarda y protección femenina. Su institución recibió en nombre de Colegio de San Ignacio de Loyola; en él se recibían mujeres viudas y huérfanas españolas, preferentemente de origen vascongado. Poco a poco el colegio “de las Vizcaínas” fue cobrando relevancia, no sólo por la labor asistencial de los cófrades vascongados, sino también por la importancia que ellos le dieron a la instrucción femenina.

Para los vascos y navarros, era necesario que la mujer tuviera educación e instrucción, pues de esta manera lograría realizar de una forma más eficaz sus labores domésticas y maternas. Para ellos, el hogar era el primer medio en el cual los niños recibían conocimientos, es por ello que las madres debían saber leer, escribir y contar, saberes que complementarían sus habilidades femeninas sobre costura y bordado.

Entre saber leer, escribir y contar, es muy probable que la lectura haya sido la más fomentada, pues para los vascongados, las madres de familia tenían que hacer lecturas devocionales y piadosas, de esa manera podrían transmitir a sus pequeños los valores morales propios de la religión cristiana. De allí que las colegialas de San Ignacio dedicaran gran parte de su tiempo a estas actividades (Torres, 2020). Para los vascos, el Colegio de San Ignacio de Loyola era su mayor obra asistencial; sin embargo, ellos no se limitaron a atender, proteger, educar e instruir a las mujeres españolas que pedían asilo en su establecimiento, también lo hicieron hacia otros sectores de la población femenina de la ciudad de México, esto a través de la organización y apertura de unas escuelas públicas.

En el año de 1793, en atención al llamado civil de la corona española y del Ayuntamiento de la Ciudad de México sobre la conveniencia de favorecer la instrucción de los niños en escuelas públicas, la Mesa de Aránzazu, el órgano rector del Colegio de San Ignacio, aceptó alistar un espacio en el edificio que albergaba su colegio para establecer una escuela de este tipo. A veintitrés años de que el establecimiento entrara en funciones, el señor presbítero Francisco Manuel Zorrilla dispuso en su testamento que se llevara a cabo una obra pía, en la cual se beneficiara en términos educativos, a las “niñas pobres” cuyas familias no pudieran solventar sus estudios. La donación fue de 9,000 pesos para la “solemne apertura de las escuelas, que se instalaron en la planta baja del edificio” (Luque, 1995: 280). La petición fue

llevada a la Mesa del colegio a través del Diputado José Patricio Fernández de Uribe (1742-1796) quien era el albacea del difunto Zorrilla.

En la junta de cabildo celebrada en 1790, Uribe expuso a la Mesa de Aránzazu el deseo de Manuel Zorrilla; también habló sobre la cantidad de dinero que éste había dejado para la fundación de una escuela gratuita para niñas que fueran menores de trece años. La petición fue recibida favorablemente, por lo que prontamente se elaboró un proyecto para la dirección de esta escuela. Por medio de un aviso público y con la autorización del virrey Francisco de Güemes y Horcasitas segundo conde de Revillagigedo (1738-1799), las escuelas públicas se abrieron el 21 de junio de 1793. Dichos establecimientos fueron nombrados en honor a San Luis Gonzaga, un religioso jesuita de origen italiano que había sido beatificado en el año de 1605 y que, para 1726, el papa Benedicto XIII (1649-1730) canonizó. A partir de ese momento, fue nombrado como el santo patrono de la juventud.

Se recibieron a niñas de pocos recursos económicos y de distintas condiciones sociales para instruir las en la doctrina cristiana, en la lectura, la escritura, el conteo y en las labores de la costura, el bordado, el tejido de aguja y la elaboración de diferentes clases de flores. En el aviso público que la Mesa de Aránzazu hizo, se solicitó que los padres que lo desearan enviaran a sus hijas a las escuelas públicas de "San Luis Gonzaga" y se les recomendó que lo hicieran de manera responsable. Pidieron que, cuando fuera posible, proveyeran a sus hijas o recomendadas de los materiales indispensables para su aprendizaje, además de cuidarlas y acompañarlas en el momento de asistir o salir de sus clases. Los interesados en enviar a sus hijas a estas escuelas debían, a partir de la publicación del aviso, presentarse en la portería del Colegio para solicitar informes y para realizar la inscripción de la niña.

Es interesante observar cómo, en el caso de las escuelas públicas, se aceptaron niñas de cualquier condición social, algo que se diferenciaba de las características o requisitos de ingreso que los vascos tenían para su colegio, pues en dicha institución solo se recibiría a mujeres españolas que comprobaran su limpieza de sangre a través de su fe de bautismo. También hay que destacar que la enseñanza en las escuelas públicas fue independiente; es decir, que no hubo ni se planteó ninguna relación con las colegialas y lo que éstas hacían al interior del Colegio de San Ignacio de Loyola. No obstante, para la Mesa de Aránzazu fue importante que tanto en su colegio como en las escuelas públicas existiera un buen comportamiento, pues lo consideraban como una parte esencial en la enseñanza y aprendizaje de las niñas. De igual manera, sostuvieron que la relación maestra-alumna únicamente debía tratar los asuntos escolares y educativos más que afectivos. La maestra debía ser: "del todo graciosa sin que se permitan a las discípulas el menor obsequio á las maestras; y ni aun con pretexto de piedad ó debocion podrán llebar á la escuelas, belas, flores" (AHCV, E6, TIV, V2, NC 15029).

Las escuelas públicas de "San Luis Gonzaga" fueron exitosas; de acuerdo con Josefina Muriel (2006), el número de niñas que asistieron a esta escuela fueron quinientas. La Mesa dotó a las escuelas de reglamentos provisionales (educación formal) y de todos los materiales para el aprovechamiento de las niñas, entre ellos: cartillas, libros, seda, agujas y almohadillas. El horario de entrada era "desde las 8 h hasta las nueve por la mañana, y por la tarde desde las 3 hasta el cuarto; debiendo salir alas 12 y alas 5" (AHCV, E6, TIV, V2, NC15029).

En los documentos que se han consultado en el Archivo Histórico "José María Basagoiti Noriega" del Colegio de las Vizcaínas, y que tratan sobre estas escuelas, no se especifica si era uno o varios espacios en los que se instalaron las escuelas de "San Luis Gonzaga", pero por lo que se puede leer en la cita anterior, la existencia de dos turnos disponibles para que las niñas asistieran a estudiar puede explicarnos por qué se referían a ellas en plural.

En 1803 apareció un Reglamento para la dirección de las escuelas públicas fundadas en el Real Colegio de San Ignacio de Loyola. En él, se ratificó que éstas estaban bajo la protección y patronato de la Mesa de la Cofradía de Nuestra Señora de Aránzazu. El reglamento fue escrito por Don Juan Bautista de Arechederreta (1771-1836), miembro y Diputado de la Cofradía. En ese año, fue nombrado comisionado de las escuelas públicas. En el capítulo tercero del Reglamento, se hizo referencia a que en las escuelas públicas concurren: "Niñas de la primera distinción [a las] que se procurará tratar con la delicadeza que merece su nacimiento, pero de un modo que no les sea sensible á las que no tuvieron la fortuna sino de nacer de Padres humildes" (AHCV, E6, TIV, V10, N C 14709). Que niñas españolas asistieran a las escuelas públicas del Colegio confirma que la institución contaba con un reconocimiento entre la población novohispana que vivía en la capital del virreinato. De igual manera, resulta interesante ver cómo los miembros de la Mesa decidieron que las niñas que no tuvieran la condición de española, fueran tratadas de la misma manera, sin privilegiar a ninguna ya que, de acuerdo con Bautista Arechederreta, la instrucción que las niñas recibían tenían el objetivo de "hacer nacer en ellas los más solidos sentimientos de honor y de honestidad que es el patrimonio mas apreciable á las personas de su sexo" (AHCV, E6, TIV, V10, NC14698).

En el reglamento también se estableció que la Mesa de Aránzazu contaba con sus propias facultades y prerrogativas, entre ellas nombrar a uno de sus Diputados para que fuera el Director de las clases, y así con "su carácter y respeto se concilie mejor el amor y la obediencia de las Niñas Educandas" (AHCV, E6, TIV, V10, NC14700). Para cumplir con este objetivo, el Diputado que fuera comisionado debía encargarse de visitar con frecuencia las clases y observar el método que fuera más fácil y conveniente para el aprovechamiento de las niñas, así como observar:

... quienes son las mas aprovechaditas y mas asistentes para cuando llegue el caso de distribuir los premios: de compararles, aquellos Autores mas sanos para que se ins-

truyan por las Maestras en la Doctrina Christiana y Dogmas de Ntra Santa Religión. (AHCV, E6, TIV, V10, NC14700).

Ahora bien, ¿Se puede tener conocimiento sobre el aprovechamiento de las niñas en estas escuelas? La documentación que hasta el momento se ha localizado y revisado, no contiene datos de la forma en la cual eran calificadas, pero se sabe que la verificación de los conocimientos y, por tanto del aprovechamiento de las alumnas, se hacía por medio de certámenes que consistieron en poner a dos niñas, las cuales realizaban una serie de preguntas con sus respectivas respuestas; la vencedora era "la que había obtenido mayor número de aciertos y era acreedora a un premio" (Deveaux, 2008: 77).

Las escuelas fueron sostenidas por la Mesa de Aránzazu, quien otorgaba los fondos para mantener el proyecto. De hecho, el propio Diputado Comisionado debía recoger, del tesorero del Colegio de San Ignacio, los fondos destinados para las "escuelas públicas". Para el año 1803, el capital del que se dispuso fue mil ochocientos pesos anuales. Con ese dinero se pagó a las maestras, ellas recibieron 100 pesos anuales; el salario recibido se repartió en tercios durante el año de trabajo. La distribución de premios fue importante. En la ceremonia de premiaciones, la Mesa era la invitada de honor y el evento se realizaba en junio, dos o tres días antes o después de la celebración de San Luis Gonzaga, que era el día veintiuno. Para realizar la ceremonia, se le avisaba en primer lugar a la señora prefecta y ella a su vez notificaba a las maestras y alumnas para que:

Todo esté con el mayor aseo, y curiosidad, de suerte que si concurriesen á este acto algunas personas de caracter, no tengan que notar cosa alguna en una Casa de Niñas bien criadas; pero que esto se entienda por lo respectivo á la limpieza y aseo y no con una profanidad que ocasionaria gastos, introduciera en luxo y la vanidad, vicios muy frecuentes en semejantes concurrencias por lo que debe entenderse, privado y prohibido el adorno de Cortinas y tapices, ecepto el de las bancas de la Yltre Mesa, y mucho mas, la compostura de Alhajas, Joyas y vestidos costosos en las Discipulas, de suerte que todas deberan presentarse en sus pobres, y comunes trapos; pero limpias y peinadas, y la que quisiere venir en otro modo, no se le admitirá sea quien fuese y en la observancia de este punto se deberá celar cuidadosamente, para evitar las consecuencias que de su infraccion deberian resultar insensibles a fin principal de la ereccion de las Escuelas, (AHCV, E6, TIV, V10, NC14703).

Como se puede apreciar en esta cita, la vida cotidiana al interior de la escuela era exigente y rigurosa. El orden establecido para el seguimiento de las clases fue llevado a la práctica por las señoras Prefectas. Quienes cumplían estas funciones fueron la Rectora y la Vice-Rectora del Colegio de San Ignacio de Loyola. Ellas fueron las principales encargadas de la organización económica y del gobierno de las escuelas públicas. Generalmente fue la Vice-rectora

quien se desempeñaba como prefecta, pues se quería evitar que la Rectora se distrajera de sus obligaciones en el Colegio. Su principal trabajo era mantener y conservar el buen orden, así como hacer efectivas las decisiones de la Mesa sobre la educación y aprovechamiento de las niñas.

La labor de las Prefectas fue amplia, pues de ellas dependió el buen funcionamiento de las escuelas públicas. También eran ellas las que rendían cuentas sobre el aprovechamiento de las niñas, no las maestras, éstas últimas fueron consideradas como las subalternas de las Prefectas. Las maestras únicamente debían cumplir con su trabajo de enseñanza, y así convertir a las niñas en lo que Juan Bautista de Arechederreta llamó "plantas con frutos dulces".

Las Prefectas eran las encargadas de abrir y cerrar las puertas a la hora de entrada y salida de las niñas. No podían faltar a este acto; de allí, la importancia que tuvo que fueran dos las mujeres que cumplieran con esta obligación (Rectora y Vicerectora). En el caso de que alguna se ausentara, estaba la otra para suplirla; sólo en casos extraordinarios se podía solicitar a la secretaria del colegio su apoyo. Otro de sus deberes fue el de evitar que las colegialas pasaran al lugar en donde se establecieron las escuelas públicas, tampoco que las niñas de este establecimiento visitaran el Colegio. Esto último fue prohibido, las maestras fueron las únicas autorizadas para pasar de un lugar a otro y esto solo para dar sus clases. Esta medida aseguraba que el orden y la calma que se tenía en el establecimiento no fuera trastocado, tampoco se generarían pláticas "insanas" entre las colegialas con las alumnas de las escuelas públicas, pues éstas últimas eran las que tenían contacto con el exterior.

La elección de las maestras debía hacerla la prefecta principal, y el Diputado Comisionado también debía observar el proceso de selección. La decisión dependió de "su instrucción, virtud y buen estilo para el mayor aprovechamiento de las Niñas" (AHCV, E6, TIV, V10, NC14701). En opinión de Don Juan Bautista de Arechederreta, elegir a las maestras debía ser un punto en el que se debía poner el cuidado más escrupuloso, porque de eso dependería el éxito o fracaso de las escuelas.

¿Quiénes cumplieron la función de las maestras? ¿Cómo las escogieron los cófrades de Aránzazu? Las maestras seleccionadas fueron colegialas De San Ignacio, se debía procurar escoger a las más instruidas, hábiles y virtuosas, ya que con su ejemplo se debía educar a las niñas, no solo en el ejercicio de su instinto femenino sino también en el "santo temor de Dios", que para los vascos y navarros de Aránzazu era el principio de toda buena educación. Hasta el momento en que se presenta este texto, no se ha podido localizar más información que permita conocer o precisar detalles sobre las maestras. Quiénes eran, cómo fueron nombradas, cómo enseñaron, son cuestionamientos que quedan pendientes por resolver.

A pesar de que no hay muchos datos sobre las maestras, ha sido posible saber que la salud era un punto importante. Ellas debían ser personas saludables, esto evitaría faltas y atrasos que perjudicaran el avance de la instrucción de las niñas, pero también evitaba cargas

de trabajo extra para las demás maestras. Bautista Arechederreta estuvo consciente de que una enfermedad grave e incluso la muerte no era algo ajeno al día con día, si se llegaba a presentar alguna de estas situaciones, fue obligación de la señora prefecta encontrar el remplazo de aquella maestra que quedara imposibilitada o que falleciera.

La buena conducta fue otro elemento que debían cumplir las maestras; si por alguna razón, alguna de ellas mostraba “mal genio” o “impertinencia de edad”, la prefecta podía removerla de su cargo. En este caso, el Diputado comisionado debía estar enterado de la remoción. Las maestras debían cumplir cabalmente con sus obligaciones; es decir, la asistencia diaria y constante a sus clases, así como prestar atención y cuidado a sus actividades. Por ningún motivo debían distraerse de sus ocupaciones. Ellas tenían la responsabilidad de cumplir con su principal obligación que era el cuidado e instrucción de las niñas. De esta forma, cuando estaban enseñando en las escuelas públicas, no podían hacer las actividades y labores propias de una colegiala de San Ignacio; de tal manera que: “las costuras y labores propias de las Maestras no las deveran hacer en las Escuelas sino en sus viviendas á las horas que tengan desocupadas pues allí deberan baxar sin otra ocupacion mas que las Discipulas”. (AHCV, E6, TIV, V10, NC14708). Las maestras debían encaminar a las niñas a la docilidad y al amor; debían inculcar en ellas los principios de honor y honestidad.

Los cófrades de Aránzazu se ocuparon por extender sus prácticas culturales hacia otras niñas que no necesariamente eran de su mismo origen étnico. El interés fue que todas las mujeres debían ser instruidas y educadas para desenvolverse correctamente en sus labores cotidianas; de esta manera, si las niñas desde temprana edad asistían a la escuela y adquirían aprendizajes, se evitaría que fueran ociosas, convirtiéndose así en buenos ejemplos para su futura maternidad.

Las escuelas públicas sostenidas por la Cofradía y la Mesa de Aránzazu estuvieron en constante peligro de ser cerradas, principalmente, por las problemáticas económicas causadas por las constantes solicitudes de préstamos por parte de los gobiernos mexicanos al Colegio de San Ignacio. Por el momento se desconoce más sobre las dificultades económicas de estas escuelas, la información que se ha localizado no ofrece detalles al respecto, por lo que no se puede afirmar en qué momentos hubo mayor o menor crisis financiera. Lo que sí se puede asegurar es que, pese a esas dificultades, los vascongados se empeñaron por mantenerlas abiertas, por lo que estas continuaron funcionando a lo largo de la primera mitad del siglo XIX, esto es hasta 1844.

Como se mencionó en el apartado anterior de este artículo, el sistema lancasteriano era considerado como una buena alternativa para educar a los niños. Este modelo educativo fue adoptado para la enseñanza de las niñas de las escuelas públicas de “San Luis Gonzaga”. En 1843, cuando Joaquín Baranda (1840–1906) fungía como Ministro de Instrucción, las escuelas públicas tuvieron una visita de inspección por parte de una comisión de la Compañía

Lancasteriana. En esos momentos, esta última estaba a cargo de la Dirección de la Educación Elemental en el país. Al final de la examinación, los comentarios sobre las escuelas públicas, sobre sus maestras y alumnas y del sistema de enseñanza, fueron favorables. Considero que esto ratifica la importancia que los vascongados le concedieron a la formación de las mujeres. Abrir las escuelas públicas fue otra muestra de la intención que esta comunidad, por lo menos la que se encontraba integrada a la Cofradía de Nuestra Señora de Aránzazu de la Ciudad de México, tuvo al fomentar la educación e instrucción femenina y, en este caso, no sólo de las españolas o de las de ascendencia vascongada, sino también de las niñas de otros orígenes étnicos.

En 1843, las escuelas públicas tuvieron un nuevo programa de enseñanza, el *Plan de Enseñanza de Instrucción Primaria que se sigue en las escuelas públicas en el Colegio Nacional de niñas del Sr. San Ignacio de Loyola*. Al revisar el documento y observar el contenido de las materias que las niñas estudiaban, es posible darse cuenta que, en estas escuelas, se seguía al pie de la letra la enseñanza lancasteriana. Las estudiantes aprendían Religión, Lectura, Escritura, Costura, y Aritmética. (AHCV, E4, TV, V2, NC16829-16869).

En el plan escolar se detallan los materiales que las niñas ocuparon en sus clases. Así, para la clase de religión se utilizó el catecismo del padre Jerónimo Martínez de Ripalda, publicado por primera vez en el año de 1616 y que fue utilizado con el objetivo de poner al alcance de los niños las bases de la doctrina cristiana (Arredondo, 2002). Otros materiales que se utilizaron fueron el catecismo de Claude Fleury; el Silabario de San Vicente que fue utilizado para aprender lectura, mientras que "pizarras, pizarrines y tablitas", fueron utilizados para la clase de escritura. En aritmética se usó el catecismo de Urquillo y, finalmente, para la clase de costura se hizo uso de "tela, agujas, dedales, bolitas de hilo, tijeras" (AHCV, E6, TIV, V10, NC16829-16869). El Plan no contiene el nombre del o los autores del mismo.

Las escuelas públicas contaron con una dinámica en la que las alumnas no residían en el establecimiento; diariamente asistían a sus clases y, al término de estas, se retiraban a sus hogares. Se seguía un plan de enseñanza formal que guiaba los estudios y la manera en la cual las alumnas debían aprender. Ellas eran evaluadas en cada uno de sus aprendizajes; de hecho, desde que estas escuelas fueron abiertas, se fomentó la premiación de aquellas que demostraban sus adelantos y progresos.

## Conclusiones

Acercarse a las escuelas públicas de "San Luis Gonzaga" del Colegio de San Ignacio de Loyola abre la posibilidad de comprender un aspecto más de la educación femenina en México en tiempos pasados. En estas escuelas no hay una novedad educativa, pues, en cierto modo, se

mantuvieron vigentes las ideas sobre los contenidos que las mujeres debían aprender desde finales del siglo XVIII hasta las primeras cuatro décadas del XIX. Lo que la apertura de estas escuelas nos muestra es algo que podemos considerar como significativo para una comunidad específica de la capital de la Nueva España y, posteriormente, para el México independiente; y este fue el interés que los vascongados tuvieron por contar y sostener con un establecimiento que diera cabida a más niñas, esto independientemente de lo que hacían por su Colegio. De esta manera, contribuyeron a ampliar la posibilidad de las niñas y mujeres de la época de tener acceso a la instrucción y a la educación. La solvencia económica de los integrantes de esta cofradía fue un factor clave para la continuidad de las escuelas públicas en el lapso de 1793 a 1844, siendo un establecimiento que posiblemente también fue exitoso al igual que el propio Colegio de San Ignacio.

Sin embargo, hay que reconocer que no todo debió haber sido favorable o positivo. Lamentablemente, la principal dificultad que se tuvo durante la investigación y la posterior escritura de este texto fue la parcialidad de las fuentes. Una parcialidad que tiene dos sentidos. El primero de ellos es que las fuentes consultadas son oficiales, es decir, producidas por los hombres que dirigían el establecimiento, por lo cual ha sido muy difícil tener acceso a otros documentos en los cuales se presente otra visión de los hechos; por ejemplo, informes de las maestras, exámenes o calificaciones de las alumnas o incluso la opinión de estas mismas sobre su educación o su vida cotidiana en estas escuelas públicas. La segunda forma de entender esta parcialidad tiene que ver con el número de las mismas, es decir, fueron muy pocos los documentos que se pudieron rastrear y consultar, pero esto no quiere decir que se haya dado por concluida la investigación; al contrario, esto da pie a continuar buscando y así completar la información que se ha presentado.

Pese a las limitaciones, este artículo ha buscado contribuir al conocimiento de la educación femenina en el pasado, un aspecto que en la historiografía reciente de la educación mexicana ha cobrado relevancia; las mujeres (niñas, jóvenes y adultas) forman parte del entramado histórico y es por ello que hay que sacarlas a la luz, hay que hacerlas visibles, su presencia e importancia en el devenir del tiempo se debe analizar desde diversos puntos de vista, pero las cuestiones sociales y culturales, nos van a dar las claves para comprenderlas como sujetos históricos.

## Fuentes

### Archivos

Archivo Histórico "José María Basagoiti Noriega" del Colegio de San Ignacio de Loyola, Vizcaínas.  
Documentos de archivo

Archivo Histórico Colegio de las Vizcaínas, Fondo Real Colegio de San Ignacio de Loyola (siglos XVIII-XX), Estante 6, Tabla IV, Volumen 2, Número de Cómputo 15029.

*Plan de Enseñanza de Instrucción Primaria que se sigue en las escuelas públicas en el Colegio Nacional de niñas del Sr. San Ignacio de Loyola.* Histórico Colegio de las Vizcaínas, Fondo Real Colegio de San Ignacio de Loyola (siglos XVIII-XX), Estante 4, Tabla V, Volumen 2, Número de Cómputo 16829-16869.

*Reglamento para la direccion de las Escuelas Publicas fundadas en el Real Colegio de Niñas de San Ignacio de Loyola, baxo la proteccion y Patronato de la Ylustre Mesa de la Cofradía de Nuestra Señora de Aranzázu de Mexico Hecho en el año 1803 Por el Doctor Don Juan Bautista de Arechederreta Diputado de la misma Ylustre Cofradía y actual Comisionado de estas Escuelas,* Archivo Histórico Colegio de las Vizcaínas, Fondo Real Colegio de San Ignacio de Loyola (siglos XVIII-XX), Estante 6, Tomo IV, Volumen 10, Número de Cómputo 14709, 14698, 14700, 14701, 14703 y 14708.

### Hemerografía

Tanck de Estrada, Dorothy (2002), "El gobierno municipal y las escuelas de primeras letras en el siglo XVIII mexicano", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 15, vol. 7, mayo-agosto, pp. 257-278.

### Bibliografía

Arredondo, María Adelina (coord.) (2003), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Arredondo, María Adelina (2008), "De 'amiga' a preceptora: las maestras del México independiente" en Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, CIESAS/El Colegio de San Luis, México. pp. 37-68.

Deveaux Cabrera, Nora Socorro (2008) "Las reformas educativas en México y su impacto en la enseñanza del Colegio de San Ignacio de Loyola, Vizcaínas, 1821-1910", tesis de licenciatura, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.

Galván Lafarga, Luz Elena y Oresta López (2008), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, CIESAS/El Colegio de San Luis, México.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1990), *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, El Colegio de México, México.

Luque Alcaide, Elisa (1995), *La Cofradía de Aránzazu de México (1681-1799)*, Ediciones Eunat, Pamplona, España.

Muriel, Josefina (2006), *Los Vascos en México y su Colegio de las Vizcaínas*, Integración editorial S.A. de C.V., México.

Staples, Anne (2002) "Los poderes locales y las primeras letras", en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Historia y nación (Actas el Congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez) I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos, México, pp. 47-61.

Tanck de Estrada, Dorothy (1984) *La educación ilustrada, 1786-1836. Educación primaria en la Ciudad de México*, El Colegio de México, México.

Torres Alejo, Andrea (2020), "Flores de la piedad. La educación devocional y las prácticas religiosas en el Colegio de San Ignacio de Loyola. 1767-1861" en Belinda Arteaga Castillo (Coord.) *Educación a debate: investigaciones sobre la problemática mexicana, siglos XVIII-XX*, Universidad Santiago de Cali, Colombia pp. 17-54

### Publicaciones electrónicas

- Aguirre Lora, María Esther (2002) "Una invención del siglo XIX. La escuela primaria (1780-1890)" en Luz Elena Galván Lafarga (coord.) *Diccionario de Historia de la Educación*, Universidad Nacional Autónoma de México/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, disponible en: <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/> (fecha de consulta: 15/11/2019).
- Arredondo, María Adelina (2002) "El catecismo de Ripalda" en Luz Elena Galván Lafarga (coord.) *Diccionario de Historia de la Educación*, Universidad Nacional Autónoma de México/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, disponible en: <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/> (fecha de consulta: 15/11/2019).
- Galván Lafarga, Luz Elena (2002), *Diccionario de Historia de la Educación*, Universidad Nacional Autónoma de México/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, disponible en: <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/> (fecha de consulta: 15/11/2019).
- Menéndez Martínez, Rosalía (2009), "La historia de la educación en México: nuevos enfoques y fuentes para la investigación", Sarmiento Anuario Galego de Historia da Educación, núm. 13, documento pdf, disponible en: <https://www.udc.es/dep/pdce/Sarmiento/SARMIENTO%2013%20WEB.pdf> (fecha de consulta: 15/11/2019).
- Reyes Morales, Cayetano (1984) "Un día de clases en la época colonial", en [www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/020/CayetanoReyesMorales.pdf](http://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/020/CayetanoReyesMorales.pdf) (fecha de consulta: 18/11/2019).
- Roldán Vera, Eugenia (2013), "Escuela pública: orígenes de un concepto. Ca. 1770-1838", *Memoria electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, aportes y reflexiones para la mejora educativa*, vol. 1, año 1, documento pdf, disponible en: [https://www.academia.edu/5304740/Escuela\\_p%C3%BAblica\\_or%C3%ADgenes\\_de\\_un\\_concepto\\_ca.1770-1838](https://www.academia.edu/5304740/Escuela_p%C3%BAblica_or%C3%ADgenes_de_un_concepto_ca.1770-1838) (fecha de consulta: 15/11/2019).
- Staples, Anne (2014) *La educación en México. El siglo XIX, primera parte*, disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=hcunGadl\\_8E](https://www.youtube.com/watch?v=hcunGadl_8E) (fecha de consulta: 118/11/2019).

# Maestras Normalistas de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios del Estado de México: honorables, de buen comportamiento y buenos servicios (1889-1910)

Normal Teachers of the Escuela Profesional y de Artes y Oficios del Estado de México: Honorable, of good Behaviour and good Services (1889-1910)

Edith Castañeda Mendoza <sup>1</sup>

## Resumen

En el presente artículo se hace un breve recorrido por la historia de las maestras decimonónicas de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas del Estado de México. Se analizan los requisitos para ingresar y permanecer en la docencia y las diferencias entre las maestras de la sección normal y las de artes y oficios, así como los criterios de evaluación, premiaciones y castigos. Desde la historia social, se narra la vida cotidiana en el plantel de estas mujeres encomendadas a construir la "nación moderna" en las postrimerías del Porfiriato. Para tales efectos, se empleó una diversidad de fuentes primarias recuperadas de la biblioteca, hemeroteca y archivos históricos del Estado de México. Se concluye como un estudio que abona a la emergente historia de las maestras de educación normal y técnica mexiquense: pinceladas que develan el amplio lienzo del pasado de la mujer en el ámbito profesional.

**Palabras clave:** historia de la educación, mujeres, educación y Estado, proyecto educativo.

## Abstract

*This article makes a brief journey into the nineteenth century, thus deepening on the history of teachers at the Escuela Profesional y de Artes y Oficios, for ladies, of the Estado de México. This paper analyzes the requirements for admission and permanence, as well as the differences between the teachers of the normal section and those of the arts and crafts as well as the evaluation criteria, distinctions and punishments. From the perspective of social history, the everyday life of these women – thought themselves to build a "modern nation" in the late stages of the Porfiriato era – is narrated. For this aim, a diversity of sources from the library, the newspaper library and the historical archives of the Estado de México was employed. This study aims to contribute to the emergent history of teachers of normal and technical education at the Estado de México: the aim is to make a small contribution which shows aspects of the broad topic of women's past in this professional field.*

**Keywords:** History of Education, Women, Education and State, Educational project.

<sup>1</sup> Instituto Iberoamericano de Historia de la Educación y Cultura Escolar. Doctora en Humanidades UAM-I, línea Historia. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Líneas de investigación: Historia de la educación de la mujer, educación histórica. Correo electrónico: edithcastuam@gmail.com

## Introducción

El prestigio de la Escuela Normal del Estado de México ha sido adquirido no sólo por su importante historia dentro de la formación del magisterio, sino también por el profundo respeto y renombre de algunas de sus maestras. El plantel nace en el ex convento del Carmen, tuvo diversos cambios de nombre y distintos proyectos educativos; sin embargo, en este artículo se analiza la educación de la mujer en el periodo en el que el plantel llevó por nombre “Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas” (1889) y hasta que cambia de sede a la avenida Independencia (1910), al volverse coeducativa. A continuación se analiza, específicamente, la vida cotidiana de las maestras del plantel. Se revisan su trayectoria educativa, los requisitos de ingreso, los esquemas de nombramiento, el perfil profesional o técnico y, finalmente, los criterios de evaluación y premiación.

El estudio permite conocer algunas realidades por las que atravesaron estas mujeres, que fueron verdaderas vicisitudes para afiliarse como docentes en el plantel. Tuvieron que cumplir diversos requisitos para perdurar y no ser despedidas. Se les exigió educar con virtudes del bello sexo, disciplina y buenas costumbres, así como enseñar con el más alto estándar de virtud femenil y docente: con el buen ejemplo. La negación al “buen servicio docente”, recato y disciplina, implicó su inmediato despido y el señalamiento social. Por el contrario, si se cumplía cabalmente la labor de enseñar con valores morales, cívicos y disciplinarios, se les enlistó y premió públicamente como maestras de oro, de plata o de bronce.

El reconocimiento o descalificación de la labor docente de las mujeres, en el siglo XIX, es sustancial para comprender las dinámicas educativas actuales de nuestra realidad en materia de género. El siglo XIX “se trata de un momento importante en la historia de México, cuando es grande la obsesión por ingresarse al “concierto de las naciones”, término al uso, con el que se busca afanosamente un orden...” (Tuñón; 2008: 12), es decir, la vigilancia de actitudes públicas para las maestras tuvo una suerte de espejo. Fueron reproductoras de las limitaciones de lo femenino que se visualizaron en acciones sociales:

Estas normas se aprecian en la legislación, en los textos científicos y pedagógicos, en las reglas de la vida social incluyendo la de cortesía, distinción y buen gusto. Con todas ellas se rige lo que el cuerpo debe mostrar, esconder, controlar y expresar en público e implican la vigilancia de minucias del terreno de los gestos, los comportamientos, el lenguaje corporal y los atuendos. (Tuñón; 2008: 12)

Las maestras de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas atendieron a las alumnas internas (quienes vivían y estudiaban en el plantel) y externas (quienes sólo estudiaban en este centro escolar y salían cada día a sus hogares). Había también maestras que sólo educaron a las alumnas internas, estas fueron las profesoras de cocina y planchado. Tuvieron

la encomienda de instruir a las señoritas que vivían en el centro escolar sobre las labores femeniles “útiles” para su cuidado en el internado y como actividad propia de su género.

Es importante señalar que las maestras que trabajaron en este proyecto educativo figuran entre las primeras del Estado de México en educar a mujeres profesionistas en las carreras de farmacia, comercio y telegrafía. Incluso las profesoras de lavado y planchado pasaron a la historia como las primeras instructoras en la última escuela Profesional y de Artes y Oficios del siglo XIX mexiquense.

Las maestras del plantel no sólo instruyeron con métodos correctivos y estrictos a sus alumnas, a ellas también se les corregía y/o premiaba como método de control del modelo pedagógico escolar de la época. Es un siglo que, en palabras de Geneviève Fraisse y Michel Perrot, fue “sombrio y triste, austero y restrictivo para las mujeres...concibió la vida de las mujeres como desarrollo de una historia personal sometida a una decodificación colectiva precisa y socialmente elaborada” (Geneviève y Perrot en Georges y Perrot; 1991: 2).

Fueron irrevocables los mandatos e instrucciones que recibieron de sus superiores que, la mayoría de veces, fueron varones o de su directora. Tuvieron el designio de educar con firmeza y de obedecer con acato: educadas y vigiladas con control y orden de las reglas morales. Servir y obedecer fueron actitudes apreciadas en el magisterio decimonónico. Desde la docencia como principal agente socializador, “se intenta ansiosamente precisar una moral social, establecer un conjunto de valores que rijan las relaciones humanas, con énfasis en el control social y en la conformación de una “fábrica de género” ... que garantice el orden” (Nash citado en Tuñón; 2008: 13). La educación reglamentaria en el *Reglamento de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas* estipuló:

Obedecer, sin observación las órdenes que la Directora les diere, especialmente cuando sea en presencia de las alumnas, sin perjuicio de hacer en lo particular y de una manera respetuosa a la propia Superiora, después de cumplir sus mandatos, las representaciones que crean fundadas en razón, cuando estimen injusta o arbitraria la orden recibida.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Archivo Histórico de la Escuela Normal para Profesores del Estado de México (AHENPEM), Toluca, Estado de México, Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México (1897- 1901), Reglamento de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas, Anexo núm. 34, Título IX. De los Profesores en general, p. CL- CLII.

## **Requisitos de ingreso y permanencia. Mujeres honorables, de buen comportamiento y buenos servicios**

La instrucción que impartieron las profesoras estuvo en la batuta de la directora del plantel. Su desarrollo profesional fue notablemente más visible en la impartición de materias relacionadas con el ámbito pedagógico, labores femeniles, economía doméstica y urbanidad, pues la mayoría de las materias científicas eran impartidas por varones. Evidenciar las diferencias de la vida profesional de las mujeres en las escuelas decimonónicas permite abrir una ventana hacia la constitución de las desigualdades entre los géneros en las instituciones formadoras de docentes, considerando que la historia cultural se interesa por los procesos y lo que caracteriza a un grupo frente a otro, la manera en que constituye “un conjunto de diferencias significativas”. (Tuñón; 2008:15)

En esta lógica de contrastes, podemos comprender algunos espacios de la docencia del plantel en la sección de párvulos. Ahí, las plazas docentes no fueron ocupadas por varones, pues su significado social fue “inapropiado para hombres” y asignado a las maestras de la escuela por asociación a la maternidad. Entre 1897 y 1901, sólo ejercieron como profesoras Matilde Sicilia (para el año preoperatorio), Sofía Andresen (para el primer año), Silvina Jardón (el segundo año), Petra López (como auxiliar 1) y Enriqueta Veytia (como auxiliar 2). Entre 1897 y 1901, se encontraban dentro de la plantilla de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para señoritas 50 profesoras y 16 profesores.

En la Sección de Párvulos encontramos a cinco maestras: Matilde Sicilia, Sofía Andresen, Silvina Jardón, Petra López y Enriqueta Veytia. En la Sección de Primaria Elemental, sólo tres: Isabel Botello, Luz Herrera, Asunción Macedo y Laura Colón. A cargo de la Instrucción Primaria Superior María Hernández y Trinidad Medero. La lista con mayor número de profesoras es la Sección Normal.

La asignación de docentes a las diferentes secciones del plantel: Párvulos, Instrucción Primaria Elemental, Instrucción Primaria Superior, Sección Normal y técnica, obedece a la construcción de una cultura escolar que comparte hábitos, costumbres, valores, creencias y representaciones de género para las maestras y los maestros. El 100% de la plantilla docente para las primeras secciones antes mencionadas (párvulos, primaria elemental y superior) fueron atendidas por mujeres. Sin embargo, para la sección Normal, eran 24 hombres y 27 mujeres.

Las materias que ofrecían los varones estuvieron relacionadas con Derecho, Comercio, Química, Física, Geometría, Cosmografía, Literatura, Historia, teneduría de libros, higiene general, encuadernación y fotografía, mientras que las profesoras ofrecían clases de bordado, flores, ropa de niño, costura, modas, piano, canto, telegrafía, Pedagogía, Psicología, educación social, moral y práctica, Geografía, economía doméstica, inglés y francés, o eran ayudantes de

la clase de fotografía. Para Julia Tuñón, la cultura escolar se vincula con las llamadas mentalidades, las ideologías y el poder, este:

...no siempre se impone eficientemente en forma vertical y que circula en todas direcciones abracando terrenos diversos, ligando lo público, lo privado y lo secreto, y para eso requiere una negociación entre modelos y prácticas ideológicas y mentalidades, entre imaginarios y representaciones. Lo femenino se construye por contraste con lo masculino, como principios excluyentes que se implican uno al otro. (Tuñón; 2008: 15)

Las clases asociadas a las ciencias exactas estaban impartidas por varones, quienes en algunas ocasiones trabajaban también en la Escuela Normal para varones o de Artes y Oficios del Instituto Científico y Literario. Los profesores que ofrecieron clases entre 1897-1910 fueron Gabriel Durán, quien impartió el 1º y 2º año de francés; Ramón Covarrubias, profesor de Geometría general; Rafael Araujo, impartiendo Física y Química; Rafael N. Navas, con la materia de Cosmografía y nociones de mecánica; Margarito González, quien ofreció la asignatura de Historia americana y patria; Fernando Arriaga en la asignatura de Botánica, Zoología y Lógica; Enrique Schulz, impartiendo Geometría Universal y Felipe N. Villa Rello frente a la clase de Literatura Preceptiva.<sup>3</sup>

Otros varones frente a grupo ofrecieron clases relacionadas al comercio interior, exportación e importación. La asignatura de correspondencia mercantil e Historia del comercio fueron impartidas por Alejandro Herrera; este profesor también ofreció la materia de teneduría de libros al igual que el profesor José María Arzate y Vilchis. Gonzalo Pichardo enseñó la materia de encuadernación.

Feliciano Nava dio la clase de Química, Rafael Araujo Física general para el 2º curso de la carrera de farmacia y Luis Ducloux, al igual que Isidro Martínez, enseñó dibujo a las señoritas del plantel. Sobresale el profesor Antonio Tapia, quien quedó registrado como el único profesor del idioma náhuatl. Algunos de los profesores del plantel estuvieron registrados como Licenciados, tal es el caso de Daniel Guardiola, quien impartió la asignatura de Derecho comercial o el caso del mismo Eduardo Villada al frente de la clase de Economía política y Derecho constitucional.

Sin embargo, se pueden encontrar el caso de Tepoxina Pintado, quien es la única maestra que ofreció una asignatura no relacionada al ámbito de la práctica pedagógica, las labores domésticas o artísticas femeniles. Ella impartía las clases de Física del globo comprendiendo nociones de Cosmografía, Mineralogía y Geología, así como la asignatura de Derecho usual. Françoise Mayeur ha descrito la educación femenina en Europa para las postrimerías del siglo

<sup>3</sup> AHENPEM, Toluca, Estado de México, Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México (1897- 1901), pp. CLXXXIII y CLXXXIV.

XIX. Esta fue muy similar a la ofrecida por las maestras del plantel: “como la enseñanza está destinada a niñas, lo único que se tomó en consideración en las respectivas asignaturas es lo que se juzga “útil” para ellas en función de postulados implícitos. No se les enseñará filosofía, tanto miedo se tenía de formar “mujeres sabias”. Se les impone la tradición que aspiraba a dar a las niñas una enseñanza prioritariamente literaria...”. (Françoise; en Georges y Perrot; 1991: 32).

Las maestras transmitieron asignaturas “femeninas”, como “en los buenos internados de Europa de la época”, como lengua, historia natural, dibujo, las labores de aguja y gimnasia. Fue común que algunas profesoras de la escuela impartieran más de una asignatura y en más de una sección del plantel. Tal es el caso de Sofía Andresen, dando clases en el primer año de la sección de párvulos, al igual que la materia de Geografía americana y patria en la sección Normal. Las profesoras que ejercieron la docencia en el plantel, por al menos cinco años, son: Porfiria Morales, Ignacia Inclán, Sara Guzmán y Guadalupe Rodríguez.

Ser docente de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas significó ser ejemplo a seguir para sus alumnas. Joan W. Scott, citado por Tuñón, argumenta que lo femenino se construye y atribuye a las mujeres a través de discursos y representaciones que influyeron en su día a día, con el ejemplo. Como modelos de disciplina, se enfrentaron en un trabajo cotidiano lleno de reprimendas. Su vida profesional, su salario y descuentos estaba directamente controlado por el gobernador en turno.

Los conceptos normativos, las nociones políticas y las diferencias institucionales permiten identificar la construcción de lo femenino para las maestras en las escuelas del siglo XIX. La aceptación o negación de sus solicitudes por parte de funcionarios públicos las ubica en el camino de la heteronomía y dependencia. Tal es el caso de la maestra Virginia López del Valado, a quien se le emite una carta desde la Secretaría General Sección de Instrucción Pública, Departamento de Escuela Primaria y Profesional 18 de octubre de 1912, comentando lo siguiente:

Habiendo comprobado el motivo que le impidió concurrir al desempeño de sus clases en este establecimiento, durante la 2da quincena de julio y 14 de agosto últimos, el C. Gobernador ha dispuesto se le reintegre, como ya se ordena, la cantidad de \$8<sup>00</sup>44 cs., que por tales faltas le descontó.<sup>4</sup>

En otras ocasiones, el gobernador Vicente Villada, en calidad de gobernador constitucional del estado, envía a través de su Secretaría General Sección de Instrucción Superior y Justicia un escrito a la subdirectora de la Escuela Normal para Profesoras y de Artes y Oficios, informándole que se había concedido a la Señorita Emilia Dubavry de Millotl una licencia de ocho días

<sup>4</sup> AHENPEM, Toluca, Estado de México, fondo correspondencias, sección Dirección, vol. 42, 1912. exp. 122.

para separarse de las clases que desempeñaba en el plantel, quedando en su lugar la Señorita María Despana.<sup>5</sup>

Nueve días después, esta misma secretaría escribe nuevamente a la subdirectora y le confirma que ha sido enterada del regreso a las funciones de dicha profesora. Sin embargo, se presentaron muchos casos de concesiones a profesores y profesoras de licencias para retirarse momentáneamente del plantel, por días, semanas y meses y, en todos los casos, la subdirección de la escuela notificó al gobierno estatal a través de su Secretaría General.

Las peticiones se hicieron también directamente a la dirección del plantel, ejemplo de ello fue la solicitud de una licencia pedida por la señorita Inés López en 1899 para retirarse, expresado de la siguiente manera: “arreglar un asunto de familia y no pudiendo precisar el tiempo en que pueda usar la causa me obliga a hacerlo, suplico se sirva elevar al Superior Gobierno mi solicitud para que me conceda una licencia por tiempo indefinido, sin goce de sueldo”.<sup>6</sup>

La solicitud sí fue presentada al Secretario General de Gobierno el 23 de junio de 1899. Dos días después de la solicitud de Inés, la Secretaría General decidió que: “el mismo Gobernador tuvo a bien acordar que no puede nombrarse profesora que sustituya a la expresada señorita López por tiempo indefinido y por lo mismo, se le acepta su renuncia”.<sup>7</sup> La respuesta del gobernador aclaró que se le hiciera de conocimiento a la profesora Inés y, en cambio, se dispuso que, de haber compatibilidad, sería la señorita Trinidad Medezo quien cubriera la plaza vacante. La profesora no aceptó, pues expresó: “como mi objeto no es separarme de una manera definitiva del empleo que desempeño, sino sólo pido una licencia y esta no se me pudo conceder, suplico que se le haga manifestar a la superioridad que remito mi solicitud y continuo en mi encargo si para ello no hubieran surgido dificultades”.<sup>8</sup>

Esta profesora pudo permanecer en el plantel, pero sin concedérsele la licencia para atender las demandas familiares que la aquejaron. No obstante, resulta relevante mencionar que esta licencia de tipo indefinido sí se otorgó al Lic. Agustín Morales, profesor de la clase de pedagogía, quien además disfrutó de un sueldo de 97 ¢ diarios cuota líquida; este maestro fue sustituido por órdenes de la Secretaría de Gobernación por el Lic. Pascual Morales.

Las relaciones de poder también se dieron entre mujeres del plantel. Por ejemplo, a la directora, en algunos casos, se le concedió la posibilidad de elegir su planta docente. Ejemplo de ello se presentó en el año de 1900, cuando la Secretaria de Gobiernos concedió proponer a un

<sup>5</sup> AHENPEM, Toluca, Estado de México, *Relativo a licencias concedidas a algunos profesores para separarse de sus clases*, Escuela Normal para Profesoras y de Artes y Oficios, serie cursos, sección gobierno, caja 1882-1943, 1899, exp. 294.

<sup>6</sup> AHENPEM, Toluca, Estado de México, *Relativo a licencias concedidas a algunos profesores para separarse de sus clases*, Escuela Normal para Profesoras y de Artes y Oficios, serie cursos, sección gobierno, caja 1882-1943, 1899, exp. 350.

<sup>7</sup> AHENPEM, Toluca, Estado de México, *Relativo a licencias concedidas a algunos profesores para separarse de sus clases*, Escuela Normal para Profesoras y de Artes y Oficios, serie cursos, sección gobierno, Caja 1882-1943, 1899, exp. 294.

<sup>8</sup> AHENPEM, Toluca, Estado de México, *Relativo a licencias concedidas a algunos profesores para separarse de sus clases*, Escuela Normal para Profesoras y de Artes y Oficios, serie cursos, sección gobierno, caja 1882-1943, 1899, exp. 350.

profesor de canto quien gozaría de un sueldo de 32 ¢ diarios cuota líquida (incluso respetando la clase propuesta por la dirección y el horario para ofrecerla). Así, nueve días después, la dirección propuso y fue aceptado para la clase al profesor Julio Bernal.<sup>9</sup>

## Nombramientos de la planta docente

La Secretaría General de Justicia e Instrucción Pública fue la dependencia gubernamental que se encargó de proponer, a nombre del Gobernador, a los maestros y maestras que ofrecieran clases en la Escuela Profesional y de Artes y Oficios. En algunos casos, la directora tenía esta facultad por instrucción del gobernador estatal. Sin embargo cabe mencionar que, anteriormente, estas disposiciones venían de esta misma institución, que en este tiempo se llamó Secretaria General Sección de Hacienda y Justicia.

Para que un maestro o maestra de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas tomara posesión en este cargo, debía aprobar un estricto protocolo entre las órdenes del gobierno estatal y la administración escolar. Este formulismo implicó como principio la solicitud escrita del gobernador constitucional del Estado de México, el General José Vicente Villada, a través de su Secretaría General de Justicia e Instrucción Pública, en la que se le notificaba a la directora del plantel el nombramiento del profesor o profesora, la asignatura a impartir y, en algunos casos, el sueldo a percibir. El nombramiento o sustitución de profesores se emitía desde la Secretaría General de Hacienda y Justicia hacia el Secretario General del Estado, a la que se le solicitaba, por ejemplo: la "Toma de posesión de su cargo al C. Gallopín administrador de este plantel a quien en este nombramiento sustituya al C. Emilio Román".<sup>10</sup>

En 1894, se le solicitó por escrito a la directora de la Escuela Normal para Profesoras "nombrar a la Señora Rosa Lloya profesora de las clases de inglés y economía doméstica de la Escuela...con un sueldo de cincuenta centavos diarios", y al maestro "Juan García, profesor de lógica, economía política y principios de Derecho Constitucional en el Plantel; igualmente, fue nombrado el C. Ignacio Montero profesor de Raíces Latinas, psicología y moral a este propio plantel".<sup>11</sup>

Así, el ejecutivo del Estado – a través de su Sección de Hacienda y Justicia – solicitaba por escrito a la dirección del plantel, en 1893, nombrar al catedrático de español al Sr. Lic.

<sup>9</sup> AHENPEM, Toluca, Estado de México, *Relativo a licencias concedidas a algunos profesores para separarse de sus clases*, Escuela Normal para Profesoras y de Artes y Oficios, serie cursos, sección gobierno, Caja 1882-1943, 1899, exp. 350.

<sup>10</sup> AHENPEM, Toluca Estado de México, *Nombramiento de profesores*, sección gobierno, serie maestros, caja 1891-1922, vol.3, exp. 113.

<sup>11</sup> AHENPEM, Toluca Estado de México, *Nombramiento de profesores*, sección gobierno, serie maestros, caja 1891-1922, vol.3, exp. 113.

Vicente Landa a quien se le concedió una licencia por causa de conformidad, respondiéndole la dirección que comenzaría a trabajar con un sueldo de veintisiete centavos por jornada diaria.<sup>12</sup>

Para 1895 los maestros de talleres tuvieron un protocolo muy similar de integrarse a la plantilla docente. Su contratación dependió de la comunicación entre la Secretaría General Sección Hacienda y Justicia (que obedecía instrucciones expresas del señor gobernador del Estado de México), así como la dirección del plantel. Los nombramientos eran respondidos de inmediato por la dirección: como versa el siguiente párrafo: "por la comunicación de esta fecha, queda enterado al Señor Gobernador que el C. Ignacio Senovio Suárez comenzó el día 13 de enero para la apertura del taller de fotograbado en esta escuela".<sup>13</sup>

El análisis de los expedientes de nombramientos de los profesores permite conocer cuáles fueron los criterios para contratar a los docentes del plantel y una marcada diferencia de ingresos por género y las materias que ofrecieron. Cabe mencionar que los profesores varones de talleres como el de fotografía (por ejemplo, Agustín Palacios) ganaba casi el doble que una maestra de la clase de geografía de México en la carrera de Profesora de Instrucción Primaria de 3ra clase (por ejemplo Sofía Andresen). Estas diferencias de ingresos por género también se pudieron identificar en el sueldo de la maestra Virginia L. De Vallado, quien en 1899 ganó 80 ¢ diarios cuota líquida, y el profesor José María Bustillos, quien ganó en el mismo año y por la impartición de la misma materia (recitación) \$1.33 diarios cuota líquida, uno de los sueldos más elevados de este plantel. Un dato relevante es el del sueldo más alto entre 1899 y 1900, que fue para un profesor del taller de fotografía, Agustín Palacios, quien ganó \$1.76 diarios cuota líquida.<sup>14</sup>

Algunas profesoras, ayudantes de clase, ganaron menos que las titulares. Ejemplo de ello es Luz Zamora, quien ganó exactamente la mitad (32 ¢ diarios cuota líquida) que Sofía Andresen (64 ¢ diarios cuota líquida), profesora titular de la clase de geografía de México. Los auxiliares de clase, al igual que los ayudantes, ganaron 32 ¢ diarios cuota líquida. Sin embargo, la señorita Ignacia Inclán, profesora auxiliar de la clase de canto, ganó más que la misma Sofía Andresen (97 ¢ diarios cuota líquida). Lo que no explican los expedientes revisados, son las causas de las diferencias de ingresos.<sup>15</sup>

Los profesores contratados entre 1899 y 1900, que ganaron los ingresos más elevados, fueron tres mujeres y tres hombres: María Legorreta, profesora de 2do año de normalistas de 3ra clase (96 ¢ diarios cuota líquida); Trinidad García, profesora de Psicología moral y

<sup>12</sup> AHENPEM, Toluca Estado de México, *Nombramiento de profesores*, sección gobierno, serie maestros, caja 1891-1922, vol.3, exp. 113.

<sup>13</sup> AHENPEM, Toluca Estado de México, *Bases para el contrato con los tres monarcas sobre flores y confecciones*, sección gobierno, serie maestros, caja 1891-1922, vol.3, exp. 8, p. 5.

<sup>14</sup> AHENPEM, Toluca Estado de México, sección gobierno, serie maestros, caja 1891-1922, 1897, exp. 176, f. 42.

<sup>15</sup> AHENPEM, Toluca Estado de México, sección gobierno, serie maestros, caja 1891-1922, 1897, exp. 176, f. 289.

educación cívica (96 ¢ diarios cuota líquida); Señora Merced Chiapa, auxiliar en la clase canto (97 ¢ diarios cuota líquida); Pascual Morales Molina, profesor de Pedagogía (97 ¢ diarios cuota líquida); Feliciano Nava, farmacéutico (96 ¢ diarios cuota líquida) e Ignacia Inclán, auxiliar de la clase de canto (97 ¢ diarios cuota líquida).<sup>16</sup>

Analizando los ingresos que las maestras percibieron según una carta enviada a la Secretaría General de Gobierno el 30 de junio de 1899, podemos visualizar cantidades que no se contemplaron menores a los 32 ¢ diarios, que fue la cuota mínima de contratación identificada en los expedientes de los docentes e ingreso mayores a los \$3, siendo la señora Zárate quien ganó más en este año (aún no se identifica su expediente para corroborar su actividad en el plantel).<sup>17</sup>

## Perfil de maestras de cocina, lavado y planchado

Dentro del proyecto educativo existió una notable diferenciación entre sus maestras, pues, aunque a todas se les encomendaba el cuidado y vigilancia de reglas morales y la inculcación de los principios de virtud, sentimientos de bondad, rectitud, amor y esmero en los trabajos cotidianos de sus alumnas, sólo algunas podían impartir educación en las carreras profesionales y otras, por su perfil, sólo podían ser profesoras de cocina y lavado y planchado.

La profesora de lavado y planchado sólo tenía que “ser una señora de edad adulta de buenas maneras, enérgica y de reconocida competencia en el oficio”.<sup>18</sup> Sus responsabilidades recaían en actividades de labores cotidianas y para ello no se les solicitaban títulos, sólo experiencia y carácter firme. En cambio, las profesoras de las carreras profesionales debían tener título profesional para ejercer.

Puede considerarse que a estas maestras no se les solicitó un documento que acreditara sus conocimientos, ya que bastaba con que en la práctica ejercieran con pulcritud los mandatos de limpieza y cocina de las alumnas y transmitieran sus aprendizajes no sólo con el ejemplo, sino guiando en la cotidianidad las labores de higiene y los más estrictos hábitos de urbanidad. A ellas les bastó ser limpias, ordenadas, contar con conocimientos bastos en técnicas modernas de higiene, poder y mando ante las alumnas para ser contratadas.

En el año de 1898, el sueldo de estas profesoras de lavado y planchado fue de \$4 mensuales y los alimentos. Entre algunos de sus deberes estuvieron los de manejar la lavadora

<sup>16</sup> AHENPEM, Toluca Estado de México, sección gobierno, serie maestros, caja 1891–1922, 1897, exp. 176, f. 320.

<sup>17</sup> AHENPEM, Toluca, Estado de México, serie correspondencias, sección dirección, vol. 57, 1912, exp. 122.

<sup>18</sup> AHENPEM, Toluca, Estado de México, Reglamento de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas, *Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México (1897– 1901)*, Anexo núm. 34, Título XI. De la maestra de lavado y planchado, Art. 15, p. CL– CLII.

(máquina de lavar) con precisión y enseñar a las alumnas tanto el uso de esta, como la manera de lavar por el sistema antiguo, así como la de planchar, encarrujar y ahuevar.<sup>19</sup>

Debía, por tanto, tener especial cuidado de que las educadoras aprendan debidamente a lavar la ropa de color con separación de la blanca, sin que la una se destiña ni la otra se manche o escupa. Esta maestra tenía la encomienda, desde lo práctico, de enseñar a lavar las ropas de lana y el uso de los ingredientes que tienden a mejorar el lavado, tales como las lejías, el carbonato de sosa cristalizado, el álcali, el bórax, el petróleo y otros. Cuidar de que la ropa que está en enjabe no se enmohezca, que las coladuras se hagan con la debida limpieza y que las prendas puestas al sol no sean pisoteadas, no enlodadas, ni sacudidas por el viento.

El reglamento escolar versa muy particularmente sobre las profesoras de cocina y las de lavado y planchado, quienes debían vivir en el establecimiento y quienes desempeñaran labores de orden, escrutinio y preparación de los alimentos que diariamente consumieron las señoritas del Plantel, así como del cuidado de la ropa y apariencia de las alumnas.

La preparación en actividades propias de su sexo que recibían las señoritas por parte de sus profesoras no siempre fue a través de clases o talleres, sino por medio de lecciones cotidianas al momento de vestirse, peinarse, convivir y relacionarse entre sí, además de espacios de la escuela como el de la cocina. La cultura escolar, cargada de roles propios para mujeres, permisos específicos y restricciones, permite conocer un fragmento de los discursos, las normas y las representaciones con los que la educación formal e informal construyeron las bases de la formación diferenciada para mujeres y hombres en las postrimerías del Porfiriato.

Las maestras de lavado y planchado del plantel educaron con clases prácticas necesarias para subsistencia en la escuela y que formaba mujeres apegadas a su rol de género. Pero siempre se inculcaron, desde la docencia: "hábitos de trabajo, puntualidad, moralidad, decencia, aseo, buen trato y manejo sociales, siendo ejemplo de los fines que perseguía la educación normalista con respecto a la socialización escolar" (Hurtado en Arredondo; 2003: 287). Es decir, teniendo en cuenta que, al concluir sus estudios en la escuela Profesional, serían ejemplo vivo de buenas costumbres y hábitos para cuando estuvieran a cargo de la educación de la infancia mexiquense.

Tal es el caso de la atribución a la cocinera del establecimiento, a quien se le encomendaba "dar diariamente lecciones de arte culinario a las alumnas que señale la dirección, enseñándole de una manera clara, metódica y gradual, tanto la preparación y condimentación en los alimentos, como la especial de helados y repostería".<sup>20</sup>

<sup>19</sup> AHENPEM, Toluca, Estado de México, *Relativo a la supresión de la 2da galopina y nombramiento de una lavandera*, sección correspondencias, fondo, sección dirección, Vol. 5, 1898, exp. 257.

<sup>20</sup> AHENPEM, Toluca, Estado de México, Reglamento de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas, Título IX. De la maestra de cocina, Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México (1897- 1901), Anexo núm. 34, Art. IX, 1902, pp. CL- CLII.

Uno de los pormenores que no debe descuidar la Profesora en cuestión, fue que las alumnas practicantes ejecuten todas las acciones que les encomiende con la mayor pulcritud y esmero. El sólo hecho de tener la posibilidad de comer sanamente y, aún más, con postre y saber las técnicas de su hechura, pudo significar una extrañeza y deleite de algunas alumnas internas del plantel quienes, como se ha indicado anteriormente, en su mayoría, no gozaban de estos placeres en sus humildes hogares.

Estas maestras podían gozar de aumentos salariales si el gobernador lo disponía, como lo muestra el oficio enviado por la Secretaría General de Instrucción y Justicia número 1099 fechado el 5 de octubre de 1898, en el que se solicita a la directora de la Escuela Normal para Profesoras y de Artes y Oficios que se les aumente el sueldo a diez pesos a la quincena.<sup>21</sup>

La instrucción en las artes de lavar y planchar, se inculcaron para atender a la imagen de mujer moderna que implicó el mantenimiento de una casa impecable: a estas mujeres se les enseñó a través de la materia de lavado y planchado a contener la ropa blanca: sábanas, manteles, servilletas, toallas, paños de cocina. Las maestras se formaron bajo roles femeninos para transmitir, en palabras de Foucault, “el orden de las cosas”, de los códigos de género. Educaron para el lavado, para la limpieza de la ropa personal del marido y la propia: “se consideraba a una mujer de gobierno a la que estaba orgullosa de la lencería que ha sabido procurarse, que ha confeccionado y arreglado metódicamente”. (Huerta en Herrera; 2002:193).

Por tanto, la enseñanza de la higiene se hizo prioritaria para los programas de estudio de las escuelas normales como la de Toluca, la cual incluyó a su plantilla docente a maestras que mostraran los adecuados procesos de la higiene y el cuidado de las prendas. Sin embargo, resulta pertinente mencionar que estas profesoras tuvieron distintas vivencias profesionales a las de otros estados de la República, como en Estado de Puebla,<sup>22</sup> donde fueron a la escuela para poder ejercer la docencia como lavanderas o cocineras:

Cada sociedad construye un imaginario sobre el cuerpo cruzado de tensiones. Para Michel Foucault cada periodo histórico permite tan sólo un marco limitado de percepción propia lo que puede ser concebido, dicho y/o visto desde ahí se construyen los límites de lo que se muestra (y se vive) y de lo que se nombra (y se escucha), los filtros de la miradas y de la palabra que incluyen informaciones, creándose el mundo de lo obvio, pero también el de lo secreto, lo reprimido, lo prohibido, produciendo los códigos de la sensibilidad, las sentimentalidad y la mentalidad, la organización de conocimiento, los esquemas perceptivos, los valores y jerarquías otorgados o, para

<sup>21</sup> AHENPEM, Toluca, Estado de México, *Relativo a la supresión de la 2da galopina y nombramiento de una lavandera*, sección correspondencias, fondo, sección dirección, Vol. 5, 1898, exp. 258.

<sup>22</sup> Para conocer más sobre las maestras de lavado, se recomienda ver el trabajo de Ana María Dolores Huerta Jaramillo, “Las lavanderas van a la escuela”, en Herrera Feria, María de Lourdes (Coords.), *La educación técnica en Puebla durante el Porfiriato: la enseñanza de artes y oficios*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla México, 2002.

decirlo con este autor, "el orden de las cosas" en el que cada ser humano se reconoce como ente social. (Tuñón; 2008: 21)

Las maestras enseñaron actividades relacionadas a la mujer educada para el hogar. La exigencia por estudiar y atender la morada se formó también en los espacios educativos públicos y gratuitos. Así, durante el siglo XIX, la higiene, como responsabilidad de las mujeres, se fue haciendo presente tanto en ámbitos institucionales como familiares. Se les educó en casa y en las escuelas para limpiar y mantener higiénicos los espacios donde habitaron ellas y los otros.

Durante el siglo XIX, los espacios laborales de las mujeres estuvieron relacionados a la extensión de las labores en sus viviendas: lavando, planchando, cuidado de los menores y los enfermos; que supuso, en la práctica, una prolongación del trabajo doméstico, y que además le permitió el contacto con las demás mujeres y educarse entre sí para compartir los estereotipos heredados.

El oficio de lavar ropa, antiguo en las actividades cotidianas femeniles, estuvo relacionado con el infortunio, comenta Ana María Huerta: "muestra a la mujer del sector popular en una condición de desgracia, mal alimentada, sujeta a duros trabajos... para ayudar al marido en el sostenimiento de la familia, llena de pesares, recorriendo todos los días enormes distancias para llevar los alimentos al esposo que trabajaba como cargador, obrero, o albañil y quien, por lo regular, pagaba el servicio a puñetazos". (Huerta en Herrera; 2002: 186)

En la escuela Profesional y de Artes y Oficios del Estado de México no se les dio el taller de lavado y planchado, sólo se les enseñó a mantener la higiene personal y del área que ocuparon en la escuela. Fue una educación de aseo para sí, y no para trabajar del oficio de lavar y planchar ajeno.

## **Perfil de maestras de los talleres**

Las profesoras de los talleres fueron instructoras de las artes y oficios que se ofrecieron anualmente a estudiantes internas y externas del Plantel. Cada año se podían cambiar los talleres en función de las propuestas de enseñanza para ese año efectuadas por los profesores y las profesoras de esta sección. La directora y su cuerpo académico de docentes decidían cuál era el taller que sería abierto en función de las necesidades del plantel y de los cursos existentes. En algunas ocasiones, ya iniciadas las clases, se solicitó al gobernador Villada que se permitiera abrir un taller distinto al programado para efectos prácticos como cubrir una solicitud de hechura de prendas y costuras.

Las maestras de esta sección no sólo ofrecieron una preparación técnica femenil a sus alumnas, también impartieron diversos conocimientos artísticos como piano, canto, solfeo,

canto superior y formaron academias de música y hasta estudiantina del plantel. Entre los talleres de oficios se pueden encontrar bordado, flores, dibujo, encuadernación, modas, confección, flores y costura a mano, caligrafía, taquigrafía, inglés, modas, flores, fotografía, encaje catalán, costura a máquina, modas y confección, flores artificiales, bordado y corte, costura blanca, dibujo y bordado, por mencionar algunos.

Impartieron al menos 22 talleres distintos las profesoras de esta sección, con un interés constante, a lo largo de cuatro años de duración de la normal. La diversidad de contenidos que se manejaron en los talleres nos hace pensar que estas mujeres fueron educadas en sus casas o por maestras particulares para impartir estas clases o, incluso, que alguna egresada de los talleres regresara a compartir sus aprendizajes. Esta investigación aún no ha encontrado los estudios de cada profesora de los talleres de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios.

No está de más mencionar el taller de inglés. Es sumamente importante, ya que implica que este idioma (en pleno auge en el siglo XIX y XX) pudo ofrecerse también a señoritas que no estudiaron en alguna carrera profesional del plantel. Se pudieron preparar en el idioma como un arte (para leer o escribir en inglés, ya que los siglos XIX y XX fueron años de proliferación de textos en inglés y francés, sobre todo durante el Porfiriato) o como un posible oficio.

No está de más recordar que el ideal educativo femenino del Estado de México fue educar a mujeres útiles y serviciales, pero inteligentes y educadas, ya fuera a nivel profesional y en artes y oficios o en la enseñanza del inglés, lo cual figuró prioritario para tales fines, sobre todo para formar mano de obra calificada, que no sólo supiera realizar el trabajo técnico, sino que supiera manejar las máquinas y tener acceso a las tecnologías venidas del extranjero.

No obstante, hace falta conocer si la formación en los talleres de inglés de la Escuela profesional y de Artes y Oficios cumplió con este cometido de educación técnica también para las mujeres, o sólo impartió las nociones elementales del idioma para la comunicación y comprensión de las obras modernas de moda. En un seguimiento de los talleres en la institución durante siete años, se encuentra que se atendieron a 838 alumnas de los talleres, 119 alumnas en promedio anual. Entre los años de 1897 y 1901 se registró a nueve maestras de talleres del plantel, lo que puede significar que cada una de estas maestras atendía, al menos, a 13 alumnas en promedio por clase de manera constante a lo largo de un cuatrienio.

Las maestras registradas fueron Ernestina Baillet, para el taller de Canto Superior, Josefina López, impartiendo modas y confecciones, Porfiria Morales con costura en máquina y Aurelia Murguía, enseñando bordado. El taller de costura en blanco estuvo a cargo de Consuelo Soto V. de López, el de ropa de niño a cargo Luz Zamora y, el de flores artificiales, tuvo como responsable a María de Jesús Ponce de León.

En relación a la autonomía y autoridad de elección de los recueros de los talleres, se puede mencionar que no tuvieron injerencia en los productos que se elaboraron en sus clases. Las profesoras de los talleres “no podrían recibir el valor de las prendas particulares que se hicieren, ni el de aquellas que se destinen a la venta individual. Los mismos profesores tienen la obligación de remitir mensualmente a la Dirección de Rentas una noticia pormenorizada y valorada de los objetos entregados durante el mes del almacén.”<sup>23</sup>

Las maestras de los talleres tuvieron, como ya lo mencionamos antes, la encomienda de formar mujeres decorosas, recatadas y virtuosas a través de: “exigir enérgicamente a las señoritas educadas que desempeñen sus tareas bien, pronto, en silencio y guardando la compostura que corresponde a personas decentes”.<sup>24</sup> Su encomienda principal no fue activar las conciencias reflexivas, subversivas y de ruptura de orden hegemónico. Ellas recibían, en sus aulas, a mujeres indígenas, pobres, huérfanas, hijas de comerciantes, maestros, abogados y viudas y a todas las formaban con un molde de orden, disciplina y laboriosidad femenil. Su intención fue la de homogeneizar e integrar a un mismo proyecto educativo de educación Normal, profesional y técnico a las mujeres en el Estado de México.

Un mérito de las enseñanzas en los talleres del plantel fue haber sido educadas de manera distinta a la realización de las famosas labores propias de su sexo. Los talleres de costura, bordado, fabricación de flores y otras producciones de objetos decorativos, aunque generalmente muy mal pagados, permitieron tener la posibilidad de alejarse de la herencia sociocultural de la maternidad. Ello ayudó a que las mentalidades evolucionaran, aunque lentamente predominaba en el ideario educativo la convicción de que las mujeres no tenían las mismas aptitudes intelectuales que los varones.

### **Criterios de evaluación, premiaciones y castigos: maestras de oro, plata y bronce**

Los criterios que evaluaron a las profesoras como acreditadas y distinguidas vinieron de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria (en sus artículos 152, 153 y 154), que estableció quiénes podían obtener recompensas por sus buenos actos en su labor docente. La construcción de imaginario de la maestra normalista del Estado de México, nace de alguna manera en estas dinámicas docentes donde se premiaron roles femeninos que fueron construyendo las realidades de su vida profesional y la cultura escolar que rebasa lo onírico y se vive en reali-

<sup>23</sup> AHENPEM, Toluca, Estado de México, *Reglamento de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas*, p. CLXVIII.

<sup>24</sup> AHENPEM, *Reglamento de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas, Título XI. De la maestra de lavado y planchado*, p. CL.- CLII.

dades. Tuñón argumenta que “El imaginario no puede ya entenderse como fantasía o ficción, sino como conjunto de imágenes, símbolos, metáforas y representaciones que constituyen la realidad, porque... cada sociedad se da representaciones de sí misma mediante ideas-imágenes que le permiten establecer modelos a partir de su propio “caudal simbólico” para hacer inteligible al mundo” (2008: 24). Las maestras consideradas de oro debieron ejercer bajo esquemas simbólicos de honor en el cargo de profesora de establecimientos oficiales, sin que hubiera habido en él interrupciones que las motivadas por licencias concedidas a causa de enfermedad justificada. Maestras honorables, de buen comportamiento y buenos servicios.

El artículo 106 del capítulo XIV de la Ley Orgánica de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas versa sobre la facultad de gobierno del Estado en considerar el buen comportamiento y los buenos servicios de los profesores para promoverlos a plazas escolares mejor dotadas o a los empleos del ramo de Instrucción Pública para los que hubieren demostrado buena aptitud. En el artículo 107 se menciona que los profesores que hubieran sido nombrados inspectores escolares se consideraran, para el cómputo del tiempo de sus servicios, como profesores en servicio activo.

No sólo se asignaban los espacios de trabajo desde el orden gubernamental sino la asignación de menciones especiales por su desempeño en la tarea de educar. Eso lo podemos analizar del artículo 108, que estableció que las medallas serían de tres clases: la primera clase correspondiente a los treinta años de servicios, será de oro y de forma circular, midiendo 0,"035 de diámetro por 0,"002 de espesor. En el anverso llevará una inscripción: “Premio de constancia de mérito pedagógico”.<sup>25</sup>

La jerarquía de género se visibilizó en las premiaciones y castigos de las maestras. Se otorgaron medallas de segunda y tercera clase, respectivamente, a las maestras que corresponden a diez y veinte años de servicio. “Serán de plata las primeras y de bronce las segundas con igual troquel y las mismas dimensiones que las de primera clase. Se llevarán sobre la parte izquierda del pecho y suspendidas en la solapa por una cinta de seda de 0,07 de largo por 0"03 de ancho para las medidas de primera clase; la cinta será roja. Para las de segunda, blanca; y, para las de tercera, verde”.<sup>26</sup>

La colocación de estas medallas estaba verificada por el mismo Gobernador del Estado quien, en distritos foráneos, encomendaba a los jefes políticos en su representación a la colocación de dichos reconocimientos. La violencia simbólica penetró la cultura escolar del

<sup>25</sup> AHENPEM, Toluca, Estado de México, *Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México (1897- 1901)*, Anexo núm. 33, Ley Orgánica de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas, p. CXXXIX.

<sup>26</sup> AHENPEM, Toluca, Estado de México, *Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México (1897- 1901)*, Anexo núm. 33, Ley Orgánica de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas, p. CXXXIX.

plantel y, ejerciendo una violencia real y simbólica, no sólo se puso énfasis en las premiaciones, sino también en los castigos. Las maestras fueron supervisadas desde el ejecutivo a través de la Ley Orgánica del plantel. "Las penas a las que los profesores se hacían acreedores consistían en amonestaciones, extrañamientos, multas, suspensiones de empleo o sustituciones".<sup>27</sup> Además, serían impuestas por las autoridades locales en términos del reglamento de la escuela espontáneamente o a noción fundada de los inspectores del ramo, jefes políticos o presidentes municipales, proporcionando la magnitud de la pena y la gravedad de la falta que la motivare. La historia cultural permite identificar las dinámicas implícitas y explícitas de la cotidianidad. Así podemos hacer inteligible la representación del mundo magisterial, de la cultura de lo femenino en las aulas mexiquenses del siglo XIX y de la interpretación (parcial) de lo que fue una maestra de la época. A pesar de las condiciones diferenciadas por género, la herencia magisterial mexiquense se conserva hasta el momento como "sembradoras de saberes", "constructoras de nación" y ejemplo para las educandas (futuras maestras).

Estas mujeres representan lo que María de Lourdes Alvarado llamaría maestras que "superaron los diversos obstáculos que, hasta hace poco, habían impedido profundizar en su conocimiento, entre los que destacan la pervivencia de antiguos y arraigados prejuicios hacia la educación profesional de la mujer, pero, sobre todo, la escasa importancia que durante décadas prestaron a la educación de la mujer". (Alvarado; 2004: 4).

## Conclusiones

Los proyectos donde participaron profesionalmente las mujeres como maestras llegaron con mayor firmeza durante el Porfiriato. Con ideales de una nación "homogénea" comenzaron a construir, desde las escuelas normales, el "espíritu nacional" que comprendía la integración de la población, sujeta a un mismo gobierno y habitando un mismo territorio, con rasgos similares, costumbres y tradiciones visiblemente destinadas a conformar la identidad nacional.

La educación de la mujer comienza a tomar fuerza en la formación de señoritas y se da prioridad a la educación Normal y técnica enfocada exclusivamente a las labores femeniles. Se abre un espacio de inserción educativa federal, pero se limitan desde condiciones de género las posibilidades de las mujeres para su desarrollo educativo y consecuentemente, en el ámbito laboral. La educación Normal se postula como la principal carrera profesional destinada para las mujeres, relacionada directamente con los roles del cuidado de los infantes y la maternidad: características consideradas como natas de ellas.

<sup>27</sup> AHENPEM, Toluca, Estado de México, *Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México (1897-1901)*, Anexo núm. 33, Ley Orgánica de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas, p. CXXXIX.

De esta forma, el perfil de maestra de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para señoritas (1889–1911) nace de un afán de acatar las disposiciones gubernamentales de orden Federal, ya que el Estado de México, de donde pertenece este plantel, tuvo una importante comunicación y apoyo del ejecutivo Federal con sus gobernadores porfiristas (José Zubieta y José Vicente Villada).

La escuela desarrolló, a través de su reglamentación, planes y programas de estudio a las últimas generaciones de Profesoras de Instrucción Primaria, profesoras de Instrucción Elemental (párvulos), licenciadas en Farmacia, Comercio y Telegrafía y estudiosas de artes y oficios femeniles de finales del siglo XIX y principios del XX. Este proyecto educativo (ya que la Normal sigue existiendo hasta la fecha) representa la herencia normalista del Estado de México y es el último intento por educar a las mujeres en planteles distintos a los varones.

A través de planes y programas estrictos, disciplinarios y de corte moralista (cívico y nacionalista), se pretendió formar mujeres mexiquenses en dos perfiles: el técnico y el profesional. El perfil técnico estuvo estrictamente relacionado a la adquisición de conocimientos de artes y oficios femeniles. A través de la enseñanza de talleres con conocimientos del bello sexo y para roles del hogar o labores artísticas de pintura, música o canto, las señoritas de estos cursos lograron educarse en ámbitos utilitaristas para las labores femeniles y no para el ejercicio de un trabajo como operarias técnicas en empresas o industrias de su comunidad. Las habilidades aprendidas en los talleres del plantel sólo les permitieron adquirir virtudes y gracias femeniles como bordar, tejer, zurcir, dibujar y de manualidades. No obstante, es importante referir que hubo talleres de los que pudieron obtener conocimientos útiles para insertarse al mercado de trabajo inmediato, como los talleres de telegrafía, encuadernación, inglés y confección.

Las mujeres que estudiaron artes y oficios estuvieron lejos de participar del proyecto de modernización del país, su preparación en el plantel y los talleres que se les ofertaron las imposibilitaron de participar de la industria o las empresas que nacían en el Estado de México. La oferta educativa de artes y oficios para mujeres del Estado de México siguió patrones de educación sexista, aceptando en lo implícito de su oferta educativa que la industria, el campo y los talleres reclaman los brazos fuertes del hombre para llevar adelante sus medios de progreso y la multiplicación de la riqueza pública, mientras que el comercio y las labores del hogar y los servicios debían colocarse en manos de una mujer modesta, dócil, educada, inteligente, instruida y de intachable moral.

Los resultados en las carreras profesionales fueron distintos. La Escuela Normal del Estado de México se reputó como una de las más importantes formadoras de maestras del siglo XIX (prestigio que se conserva hasta la fecha). La Escuela Profesional y de Artes y Oficios nace con el discurso del gobernador sobre la importancia de la educación Normal, quien contempló que la instrucción superior para las mujeres era indispensable para la cul-

tura y perfeccionamiento de la sociedad, así como para el triunfo del individuo – vencer las adversidades de ingreso y permanencia y lograr egresar de la institución.

La educación en la sección normal de este plantel configuró la herencia magisterial del Estado de México, pero no fue recibida con buenos ojos por algunas personas de la sociedad civil y del clero católico. Se condenó a la mujer moderna por ser frívola y ligera: subsumida por la moda, triste, nerviosa, sexuada, sensual, envidiosa, exhibicionista, bailadora, enredada en líos amorosos; condenada a no casarse y, por ende, a ser infeliz. Las egresadas de este proyecto Normalista formaron parte de las primeras generaciones de mujeres en búsqueda de empoderamiento, espacios públicos y valoración de su trabajo fuera del hogar. Sigue siendo un campo fértil el estudio particular de su vida y obra. Hay tela de dónde cortar, ya lo demostró Milada Mazant, escribiendo múltiples libros de una maestra mexiquense: Laura Méndez de Cuenca.

## Referencias bibliográficas

### Archivos

- AHENPEM, *Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México (1897-1901)*, Reglamento de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas, anexo núm. 34, Título IX. De los Profesores en general, Oficina Tipográfica de Gobierno en la Escuela de Artes y Oficios. Toluca, Estado de México, 1902.
- AHENPEM, fondo correspondencias, sección dirección, vol. 42, Toluca, Estado de México, 1912.
- AHENPEM, *Relativo a licencias concedidas a algunos profesores para separarse de sus clases, Escuela Normal para Profesoras y de Artes y Oficios*, Toluca, Estado de México, serie cursos, sección gobierno, Caja 1882-1943, 1899.
- AHENPEM, *Nombramiento de profesores*, Sección Gobierno, serie Maestros, caja 1891-1922, vol.6.
- AHENPEM, *Relativo a faltas de asistencia de los Señores Profesores*, Escuela Normal para Profesoras y de Artes y Oficios.
- AHENPEM, *Nombramiento de profesores*. Sección Gobierno, Serie Maestros, Caja 1891-1922, Vol.3.
- AHENPEM, *Bases para el contrato con los tres monarcas sobre flores y confecciones, sección gobierno, serie maestros*, caja 1891-1922, vol.3.
- AHENPEM, *Reglamento de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas, Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México (1897- 1901)*, Anexo núm. 34, Título XI. De la maestra de lavado y planchado, Art. 15, Toluca, Estado de México, 1902. Oficina Tipográfica de Gobierno en la Escuela de Artes y Oficios.
- AHENPEM, *Relativo a la supresión de la 2da galopina y nombramiento de una lavandera, Sección correspondencias*, fondo, sección dirección, vol. 5, Toluca, Estado de México, 1898.
- AHENPEM, *Ley Orgánica de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas, Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México (1897- 1901)*, Oficina Tipográfica de Gobierno en la Escuela de Artes y Oficios. Toluca, Estado de México, 1902.

**Bibliografía**

- Alvarado, María de Lourdes (2004), *La educación superior femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*, Editorial Plaza y Valdez.
- Huerta Jaramillo, Ana María Dolores (2002), "Las lavanderas van a la escuela", en Herrera Feria, María de Lourdes (Coords.), *La educación técnica en Puebla durante el Porfiriato: la enseñanza de artes y oficios*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla México.
- Hurtado Tomás, Patricia (2003), "Formación de las mujeres para el magisterio en la Escuela Normal de Señoritas en el Estado de México, 1933-1934" en María Adelina, Arredondo, *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Tuñón, Julia, Coord. (2008), *Enjaular los cuerpos: normativas decimonónicas y feminidad en México*, El Colegio de México, México PIEM, México Distrito Federal.
- Geneviève, Duby; Perrot, Michelle (1991), "Historia de las mujeres: El siglo XIX" en *Historia de las mujeres en Occidente*, editorial Taurus, España.

# Apropiaciones y transferencias entre el normalismo y el trabajo social: un estudio de dos mujeres tapatías en la segunda mitad del siglo XX en Guadalajara

Appropriations and Transfers between Normalism and Social Work: a Study of two “tapatía” Women in the Second Half of the Twentieth Century in Guadalajara

Luciano Oropeza Sandoval<sup>1</sup>

## Resumen

A través de la experiencia de vida de dos mujeres que estudiaron la carrera normalista y luego la carrera técnica de trabajo social, exponemos el proceso de apropiación de los saberes y la aplicación que hacen de los mismos en el ejercicio laboral que desarrollan a lo largo de los años setenta del siglo XX. Este estudio se ubica en Guadalajara, entre los años sesenta y setenta, lapso en que las dos biografiadas realizaron sus estudios profesionales y emprendieron experiencias en donde plasman los saberes aprendidos. Aquí, examinamos tanto el proceso de apropiación que viven en el espacio educativo, como la aplicación que hacen en las actividades laborales que realizan en el Instituto Mexicano del Seguro Social. Este ensayo se elabora con información proveniente de dos historias de vida realizadas a egresadas de la carrera de trabajo social y del Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara.

**Palabras clave:** familia, educación normal, trabajo social, proceso de apropiación e historias de vida.

## Abstract

*Through the life experience of two women who studied the career in normal education and, afterwards, the technical career in social work, we expose the appropriation process of knowledge and its application that the women made during their professional career – throughout the decade of the 1970s. This study is located in Guadalajara, between the decades of the 60s and the 70s, a time in which the two women carried out their professional studies and undertook work experiences where they applied the knowledge they learned. Here, we examine both the appropriation process that the women lived in the educational space, and the application of knowledge they made through their professional activities carried out at the Mexican Social Security Institute. This essay is elaborated with information from two life histories of graduates of the social work career, as well as from information of the Historical Archive of the University of Guadalajara.*

**Keywords:** Family, Normal Education, Social Work, Appropriation Processes and Life Histories.

<sup>1</sup> Profesor investigador del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Es egresado del doctorado en educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y actualmente participa en la línea de investigación de Historia de la educación. Correo electrónico: [loropezasandoval@yahoo.com.mx](mailto:loropezasandoval@yahoo.com.mx)

## Introducción

En marzo de 1953 se inaugura la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara. Desde un principio, su fundadora y primera directora, la profesora Irene Robledo García, procura que la matrícula se integre primordialmente por profesoras normalistas. Esta mentora logra satisfacer ese anhelo a lo largo de los primeros doce años de vida de esa escuela, lapso en el que la mayoría de las alumnas son profesoras normalistas. Sin embargo, a partir de 1965, se invierte el origen social de esa población debido al creciente predominio de jóvenes egresadas de la enseñanza secundaria. Este rejuvenecimiento en las cohortes que ingresan a esta escuela se ve acompañado por cambios culturales en el comportamiento, ya que estas estudiantes llegan con menor capital cultural y sin el ethos que entraña el desempeño de actividades de enseñanza.

Esta situación lleva a la directora a endurecer las formas de regulación interna: ella increpa a los profesores y prefectas a vigilar con más severidad la presentación y el comportamiento de las alumnas. A través de la enseñanza, se reiteran las actitudes y valores asociados al perfil institucional que se desea formar. Estas circunstancias propician expresiones de resistencia que son controladas con amonestaciones y recriminaciones constantes.

Es en este escenario que ingresan Sofía y Laura, dos mujeres que primero estudian la carrera normalista, después los estudios técnicos de Trabajo Social y, luego, empiezan a laborar en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Tomamos su trayectoria como tema de análisis porque no son profesoras de edad madura ni mujeres adscritas a las creencias católicas, aspectos que permiten ver el juego de resignificación de los saberes, valores y experiencias adquiridas a lo largo de las etapas de socialización que viven desde el espacio familiar, la escuela, los grupos de pares y las experiencias de trabajo. La información que sirve de base a esta interpretación proviene de dos historias de vida y de los acervos del Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara.

## Acercamiento analítico

Para entender los procesos de apropiación y transferencia que se realizan entre los espacios educativos y los procesos laborales, partimos de la idea de que los ámbitos de educación profesional son lugares donde se transmiten tanto conocimientos, saberes y habilidades asociados al ejercicio de un campo laboral determinado, como valores y creencias que inducen comportamientos, normas y prácticas subordinadas a las finalidades formativas prescri-

tas en el perfil del programa educativo.<sup>2</sup> La formación, por tanto, no se reduce a la enseñanza que se desarrolla en el aula, ya que también incluye los vínculos que se dan entre los mismos alumnos y entre estos y los profesores y autoridades. En este engranaje de relaciones, aunque suele predominar el influjo cultural de la propuesta de formación institucional, aparecen formas de expresión que se relacionan con la diversidad de referentes socioculturales que traen consigo las personas que ingresan a estudiar una carrera profesional. En ese sentido, la apropiación cultural que sucede en la escuela transita por múltiples direcciones, donde el predominio de las perspectivas institucionales depende del tipo de valores y creencias que concurren en cada circunstancia histórica concreta.<sup>3</sup> Conforme a estas premisas, postulamos que las dos egresadas desarrollan experiencias educativas que divergen relativamente del patrón dominante, debido al basamento cultural que les sirve de referencia para interactuar con la formación que brinda la Escuela de Trabajo Social en los años sesenta.

Al mercado de trabajo lo estimamos como un “campo socialmente estructurado” donde existen mecanismos para la producción de mercancías, bienes o servicios, que regulan constantemente las actividades que realizan los trabajadores. Estos mecanismos, a su vez, coexisten con expresiones culturales, relaciones de poder asimétricas y conflictos en torno a la apropiación de los recursos materiales y simbólicos.<sup>4</sup> Estas estructuras generan niveles distintos de regulación y de participación, cuyo grado de libertad se ve influido por la tecnificación de los procesos de trabajo y la formalidad o informalidad laboral.

En este escenario se ubican las instituciones públicas de salud, las cuales se distinguen por mostrar una ambigua y desigual definición de las actividades laborales, donde el rol de los médicos y enfermeras se determina con más claridad, cosa que no sucede con otras profesiones como el trabajo social. En estos organismos, se viven momentos constantes de ambigüedad en torno a los perfiles laborales debido a la continuidad y discontinuidad de programas de salud que requieren una actualización continua de las actividades, saberes y conocimientos acordes al desempeño de cada rol profesional. En circunstancias parecidas, se configuran algunos programas que emprende el IMSS en los años setenta, donde los niveles incipientes de estructuración y delimitación de los procesos de trabajo inciden en las posibilidades que tienen los médicos, enfermeras y trabajadoras sociales para implementar acciones que les permitan mayor margen de participación y creatividad en el desarrollo de los proyectos de salud y mejoramiento social.

Esta ambigüedad en los perfiles laborales ayuda a nuestras entrevistadas a superar las relaciones de dependencia técnica y social que la mayoría de las trabajadoras sociales establecen con los médicos; a través del uso de sus saberes, creencias y habilidades ampliarán la

<sup>2</sup> Véase Julia, Dominique (1995), “La cultura escolar como objeto histórico”.

<sup>3</sup> Véase Rockwell, Elsie (1996), *Claves para la apropiación. La educación rural en México*.

<sup>4</sup> Véase Thompson, J.B. (1993), *Ideología y cultura moderna*.

eficacia de los programas comunitarios, resistirán las vejaciones de sus pares laborales y suscitarán mayor reconocimiento social a su imagen y labor profesional.

## El escenario sociocultural de Guadalajara

Las dos egresadas se ven influidas por el escenario estructural que prevalece en Guadalajara a mediados del siglo XX. Tanto su forma de ser como de pensar se delinea por un contexto donde existen posiciones socioeconómicas, creencias y espacios que limitan o alientan el desarrollo de los roles femeninos. Aspectos relacionados con la estructura familiar, el acceso a la educación y al mercado de trabajo, inciden en las posibilidades que tienen para superar los papeles que convencionalmente se les asigna a las mujeres dentro de la familia patriarcal.

Para examinar la situación de la estructura familiar, los académicos utilizan indicadores como la tasa de fecundidad para evaluar el predominio de la familia patriarcal, en particular la vigencia de funciones relacionadas con la reproducción y la crianza de los hijos.<sup>5</sup> Así, el comportamiento longitudinal del promedio de hijos por familia permite ver tanto el predominio de la función reproductiva como la emergencia de procesos de control de la natalidad. Tomando como base esta medición, podemos decir que la tasa de fecundidad de las familias jaliscienses pasa de 5.3 hijos nacidos vivos por familia en 1940 a 5 en 1960.<sup>6</sup> Este número es menor en Guadalajara, donde el promedio de los vástagos baja a 4 en 1960.<sup>7</sup> A pesar de estas diferencias, el número de hijos permite decir que la mayoría de las mujeres jaliscienses concentra gran parte de su trayectoria de vida en labores de crianza.

A la par de esta situación, que las ata al ejercicio de roles tradicionales, aparecen opciones que les permiten ampliar sus oportunidades de desarrollo personal. Entre 1940 y 1960 se promueven campañas de alfabetización y se crean escuelas de enseñanza primaria y secundaria. En ese lapso, la alfabetización pasa del 39.8% al 65% del total de la población y la escolaridad de hombres y mujeres alcanza un promedio similar de 12 años de estudio.<sup>8</sup> Sin embargo, esta paridad no se relaciona con un acceso igualitario de las segundas a la educa-

<sup>5</sup> Véase María Luisa Tarrés Barraza (2007), "Las identidades de género como proceso social: rupturas, campos de acción y construcción de sujetos".

<sup>6</sup> Secretaría de la Economía Nacional, *6º Censo de Población*, 1940 y Secretaría de Industria y Comercio, *VIII Censo General de Población*, 1962.

<sup>7</sup> Secretaría de Industria y Comercio, *VIII Censo General de Población*, 1962.

<sup>8</sup> Secretaría de la Economía Nacional, *6º Censo de Población*, 1940 y Secretaría de Industria y Comercio, *VIII Censo General de Población*, 1962.

ción media superior, sino con el incremento de su presencia en la educación normal y en las escuelas de nivel técnico superior.

También su participación en el mercado laboral comienza a crecer relativamente. En 1940, la presencia femenina apenas representa el 8.2% de la PEA de Jalisco.<sup>9</sup> En ese entonces, la mayoría labora en actividades relacionadas con el trabajo doméstico de servidumbre, con la industria y el comercio. Con el crecimiento que experimentan los sectores económicos y la expansión de la administración pública en las dos décadas siguientes, su participación se duplica relativamente: para 1960, pasan a representar el 18% del total de la PEA.<sup>10</sup> Este ascenso propicia ligeros cambios dentro de la estructura de roles que caracteriza el funcionamiento de la familia, porque muchas mujeres van a pasar a compartir las actividades del hogar con labores remunerativas y, en algunos casos, a dejar de desempeñar esos roles. Sin embargo, las variaciones en las actividades femeninas no serán tan profundas porque seguirán predominando las labores tradicionales. En el censo de 1960 se señala que tres de cada cuatro mujeres seguían supeditadas a las labores domésticas.<sup>11</sup>

El arco del tiempo que va de 1940 a 1960 permite ver la permanencia de situaciones que ligan a las mujeres durante gran parte de su ciclo de vida familiar a la reproducción y crianza de los hijos, pero también muestra su progresiva participación en los espacios educativos y en el mercado laboral. Estos avances en la participación femenina, aunque no son profundos, refieren un escenario cambiante que permite a las dos mujeres que examinamos en este escrito acceder a opciones educativas y espacios laborales marginales para la mayoría de su género.

Este arco de tiempo también se ve atravesado por un ambiente sociocultural dominado por las creencias y valores que predica la Iglesia católica en torno a la vida familiar. Mediante ideas relacionadas con la maternidad y la crianza de los hijos, este credo alienta la permanencia de los roles femeninos que caracterizan a la familia patriarcal. Sin embargo, ambas logran superar los condicionantes de este escenario a partir de los influjos socioculturales que abrevan en el ámbito familiar y en los espacios escolares.

## El ambiente familiar

Laura y Sofía,<sup>12</sup> actoras principales de esta narración, estudian la carrera normalista entre finales de los años cincuenta y principios de los sesenta. La primera ingresa a la Escuela Normal Esperanza en 1959 y, la segunda, a la Escuela Normal de Jalisco en 1963. Ambas

<sup>9</sup> Secretaría de la Economía Nacional, *6º Censo de Población*, 1940.

<sup>10</sup> Secretaría de Industria y Comercio, *VIII Censo General de Población*, 1962.

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> Por acuerdo con las entrevistadas, en este escrito se utilizan pseudónimos.

viven su juventud y experiencia escolar en una época en que el acceso a la vida social se limita principalmente al espacio familiar y al ámbito de la escuela. En ese entonces, aunque las familias tapatías destacan por su fuerte papel en torno a la recreación de los roles femeninos convencionales, existe un creciente flujo de ideas que alienta expectativas educativas en las mujeres. Esta función ambivalente permitirá mostrar cómo – desde el primer espacio de socialización – se generan posibilidades de cuestionamiento de las estructuras de posicionamiento asignadas por la tradición prevaleciente en la sociedad y en las familias tapatías.

### **La vida familiar de Laura**

Laura nace en el seno de una familia compuesta por un director de música y por una profesora normalista y egresada de la carrera de Farmacia. Ella es la menor de tres hijas que pierden tempranamente a su padre, cuando apenas frisaba los seis años de edad. Su vida se desarrolla, por tanto, en un ambiente que organiza y estructura su madre, quien recrea la importancia de la educación mediante la actividad de enseñanza y con acciones que expresa día tras día: “ella nos decía que todas íbamos a estudiar en la Escuela Normal porque la profesión del magisterio nos daba más opciones de desarrollo laboral a las mujeres.”<sup>13</sup>

Ella crece no solo en un ámbito donde se alienta la instrucción femenina, sino también en un lugar donde circulan ideas relativamente diferentes a la doctrina católica. Su progenitora, practicante de un credo protestante, incorpora a sus hijas a los rituales religiosos, pero sin obligarlas a seguir por ese camino. Esta conjunción de creencias y valores van a incidir en la trayectoria escolar de Laura y en la forma como verá su vida social y el trabajo de enseñanza.

Ella ingresa a la escuela primaria en 1949; los primeros cinco años los cursa en el Instituto Colón, plantel fundado por los misioneros congregacionales a finales del siglo XIX,<sup>14</sup> y el sexto año en la escuela primaria “La Corregidora”. En aquel establecimiento, merced a las relaciones laborales de su madre, le otorgan una beca para sus estudios. Enseguida se inscribe en la Escuela Secundaria para Señoritas, lugar donde su progenitora tenía a su cargo la asignatura de química.

En 1959 ingresa a la Escuela Normal Esperanza. Este lugar, aunque era administrado por una agrupación religiosa afín al credo católico, tenía muchas afinidades con la Escuela Normal de Jalisco: en esos años, varios de los profesores que enseñaban en la primera institución también laboraban en la segunda. En este ámbito vive rituales afines a ese credo y convive con compañeras adscritas a vocaciones religiosas, situación que no logra interpelarla porque Laura profesaba desde tiempo atrás una doctrina diferente.

<sup>13</sup> Oropeza, Guadalajara, octubre de 2010.

<sup>14</sup> Véase García Alcaraz, María Guadalupe (2002), *Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX*.

En 1963 concluye la carrera normalista. A los pocos meses, empieza a trabajar en el Colegio Santa Isabel, establecimiento que se ubicaba en el municipio de Zapopan. En este lugar labora por cerca de seis meses, debido a que recibe una invitación del Instituto Colón. En este segundo sitio se desempeña como profesora del Jardín de Niños, espacio en el que trabajará cerca de diez años. Ahí encuentra un ambiente de libertad y respeto, porque la directora le permite organizar eventos para celebrar cumpleaños, despedidas de soltera para algunas profesoras, festejos del carnaval y actividades culturales como teatro guiñol y kermeses para recabar fondos económicos.

El cambio a este Instituto también le ayuda a mejorar su situación económica: en la escuela previa ganaba 300 pesos mensuales y en éste recibe un salario inicial de 900 pesos mensuales. En ese entonces, a mediados de los años sesenta, los colegios dirigidos por órdenes religiosas solían pagar muy poco a sus profesores y el Instituto Colón era de los colegios que mejor remuneraba a su profesorado.

Esta actividad laboral mejora sus condiciones materiales, pero no llena sus inquietudes personales. Así, al poco tiempo, el deseo de ampliar sus horizontes de vida la lleva a alternar la labor de enseñanza con la incursión a la Escuela de Trabajo Social, sitio al que ingresa en 1965.

### **La vida familiar de Sofía**

Sofía crece en un ambiente de menor escolaridad, donde sus padres apenas logran terminar la educación primaria y viven de las utilidades que les deja una tienda de abarrotes. A pesar de estas limitaciones, su progenitor aprecia a la educación como una vía importante para el progreso de las personas; por eso, dispone que ella solo utilice el tiempo para la actividad escolar. Así, mientras ellos se dedican a atender el negocio familiar, la hija se concentra en el estudio.

Ella inicia sus estudios primarios en el Colegio Sor Juana Inés de la Cruz; en este lugar, solo cursa los tres primeros años debido a las dificultades económicas que tienen sus padres para sufragar el pago de la colegiatura. Ellos deciden cambiarla a la Escuela Urbana Foránea núm. 35, donde termina la enseñanza primaria. En 1960 ingresa a la escuela secundaria y después a la Escuela Normal de Jalisco, de la cual egresa en julio de 1966 con el título de profesora normalista.<sup>15</sup>

Su trayectoria por el sistema escolar no es sencilla porque ella no tenía interés por el estudio, ni disciplina para cumplir con las actividades escolares. Sin embargo, experiencias que vive en la secundaria y en la Escuela Normal de Jalisco le ayudan a conocer aspectos de

<sup>15</sup> Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara (AHUG), Serie Títulos profesionales, libro 14, año 1971, fs. 251-258.

su personalidad y dinámicas de estudio que le permiten aprender valores y disposiciones para el trabajo escolar.

En la escuela secundaria, debido a su desempeño irregular en el primer año, es interpelada por una de sus profesoras, quien le hace ver que ella sí tiene capacidad intelectual para estudiar, que solo requiere poner más dedicación y entusiasmo. Sus comentarios ayudan a Sofía a conocerse mejor, porque al verse en el espejo descubre que sí cuenta con aptitudes para acreditar las asignaturas de cada ciclo escolar:

Recuerdo que la maestra de orientación vocacional me llamó y me dijo -¿por qué estas sacando siete y seis y estás reprobando clases? Si tu coeficiente intelectual no es para seis y siete, -no- le dije -creo que usted es la que se equivoca porque yo no tengo un coeficiente intelectual alto-, -si- me dijo -tú tienes un coeficiente intelectual superior a lo normal, es lo que dice aquí tu expediente, tú debes sacar nueve y diez, y no reprobando clases-. En ese tiempo yo tenía una compañerita que diario estaba estudiando y sacaba puros diez, y le dije -oiga, y Sandra, ¿qué coeficiente intelectual tiene?- -No- me dijo -no te puedo decir de las demás, solamente de tí, pero ¿por qué me preguntas?- -porque yo siento que ella es muy inteligente, porque ella saca puros diez, y yo no soy inteligente-; ella me contestó -pues te equivocas y solamente porque tú tienes esa manera de pensar sobre ti, te voy a decir, ella es casi fronteriza, tiene un bajo coeficiente intelectual, pero sus padres la han apoyado desde chiquita y por eso no sale al recreo, ella siempre está estudiando para poder pasar las clases, y tú, con mucho menos esfuerzo, las puedes pasar-. [Esta experiencia] empezó a cambiar mi concepto, y me dije ¡pues a lo mejor sí puedo! y empecé a intentar estudiar por mí misma y vi que sí podía.<sup>16</sup>

Sofía ingresa inmediatamente a la Escuela Normal de Jalisco. En este lugar vive experiencias que contribuyen a mejorar su aplicación a las labores escolares; a través de las redes de amigas, aprende formas de trabajo académico que le permiten adquirir hábitos de estudio:

Entonces yo no tenía hábitos de estudio y ya en la Normal estudiábamos con un sistema de equipos, teníamos equipos de trabajo y los equipos competían entre sí y el mío tenía una jefa muy autoritaria, que luego fue mi comadre, mi compañera Vicky. Y ella se fijaba metas porque estaba en competencia nuestro equipo y otro, eran los mejores del salón, [...] entonces ella nos dio asesoría en su casa, [...] su recámara estaba en el segundo piso, y me acuerdo que llegábamos en la mañana y acordábamos las metas entre los miembros del equipo. Hasta qué vamos aprender, qué vamos a producir, qué vamos hacer ese día. Y entonces acordadas las metas, ella cerraba con llave el cuarto y aventaba la llave a su hermana y le decía -no me abras hasta que yo

<sup>16</sup> Oropeza, Guadalajara, noviembre de 2010.

te diga-. Y nos obligaba a estudiar, entonces, yo creo que gracias a ella empecé a tener hábitos de estudio porque yo era flojita para eso.<sup>17</sup>

Una vez concluidos los estudios normalistas, Sofía ingresa a trabajar en escuelas particulares, donde asimila las actividades asociadas al rol docente y las reglas en torno al funcionamiento de los espacios escolares. Estos aprendizajes le servirán como referente para interactuar con el ambiente interno de la Escuela de Trabajo Social.

## **La experiencia educativa en la Escuela de Trabajo Social**

La Escuela de Trabajo Social se inauguró el tres de marzo de 1953. Su sede inicial se localizaba en un edificio frontal a la rectoría de la Universidad de Guadalajara, en el cruce de las Avenidas Juárez y Tolsá (hoy Avenida Enrique Díaz de León). La fundadora y creadora de esta propuesta educativa fue la profesora Irene Robledo García. Ella introdujo saberes y técnicas similares a los contenidos curriculares utilizados en la formación de las trabajadoras sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). También tomó como referente al Social Work norteamericano, modelo predominante en las escuelas vinculadas a esa disciplina. Estos presupuestos formativos se ven complementados por valores y creencias que ella y los profesores inculcan a través de la enseñanza y la convivencia diaria en el espacio escolar.

Con esta propuesta se anhelaba formar mujeres técnicamente capacitadas para apoyar los proyectos de desarrollo social que emergieron a la par del Estado benefactor en México. En el plan de estudios se ofrecían saberes, conocimientos y habilidades que buscaban formar alumnas aptas para apoyar los programas gubernamentales orientados a las familias y grupos sociales de menores recursos. En conjunción con este acervo, se inculcaban saberes y prácticas relacionadas con el comportamiento femenino, porque la intención de su fundadora era formar mujeres competentes en el campo de la asistencia social y eficientes madres de familia. Así, antes de ejercer las labores de esa profesión, ellas debían aprender a organizar las actividades del hogar, a administrar adecuadamente la economía doméstica y a saber educar a sus hijos.<sup>18</sup>

En esta etapa, la directora y el cuerpo de profesores recrean los principios fundacionales de esa carrera. Este rol es apoyado por las alumnas que integran las primeras generaciones: mujeres que laboran como profesoras y directoras de establecimientos de educación primaria. Con esta comunidad se logra desplegar la propuesta de formación durante varios años sin

<sup>17</sup> Ibid.

<sup>18</sup> Véase Oropeza Sandoval Luciano (2006), "Entre lo imaginario y lo real: Irene Robledo García y el currículum de la Escuela de Trabajo Social".

incidentes que contravengan las prescripciones indicadas por la profesora Irene Robledo. Sin embargo, esta apacibilidad se ve erosionada por cambios que empiezan a aparecer en la matrícula escolar a principios de la década de los sesenta: con la creación de más escuelas secundarias en los años cincuenta se amplía el número de mujeres que pueden aspirar a carreras profesionales de menor escolaridad como el magisterio, la enfermería y trabajo social.<sup>19</sup> En el caso de esta última, comienza a darse un giro en la composición social y en la edad del alumnado. Si en los primeros diez años predominaban estudiantes que se desempeñaban como profesoras y funcionarias educativas, con edades que oscilaban entre los treinta y cincuenta años de edad, con la ampliación de la cobertura educativa empiezan a arribar egresadas de la enseñanza secundaria, cuya edad oscila entre los 15 y los 18 años.

La directora y los profesores de la Escuela de Trabajo social no solo enfrentan cambios en la composición social de la matrícula, sino también la presencia de jóvenes con bagaje cultural distinto, con valores y creencias que ya no se identifican con la mujer pudorosa y abnegada ni con los roles de la actividad de enseñanza. Son alumnas con gustos y afinidades distintas a los valores y creencias que se inculcan en esa Escuela; en su apariencia se trasluce el impacto de las novedades culturales de los años sesenta: ellas arriban al recinto escolar con vestimentas que permiten lucir su cuerpo, como la minifalda y los vestidos ajustados, y con comportamientos que causan estupor en la comunidad escolar porque agravan la imagen de pudor y recato que la directora y profesores desean salvaguardar:

A las alumnas no les permitía que anduvieran rabonas, ... si veía alguna que venía medio mal vestida la llamaba a la dirección y ella tenía un espejo atrás de donde se paraba la alumna, y la alumna jalándose la faldita para hacerla más larga enfrente de ella, pero Irene estaba viendo por detrás, entonces le iba peor, porque le decía – ¡que tu mamá y tu papá no se dan cuenta que vienes casi desnuda a la escuela!–.<sup>20</sup>

Estos sucesos llevan a la profesora Irene Robledo a promover una vigilancia más estricta del comportamiento de las alumnas y a realizar modificaciones en la organización escolar. Ella agrega personal que vela por el cumplimiento de las normas escolares, como sucede con las celadoras, se apoya en los profesores para extender su control al interior del aula, utiliza a algunas alumnas como confidentes y añade contenidos curriculares relacionados con los deberes y obligaciones de la trabajadora social. Con estas medidas, intenta hacer frente a los retos que implica la formación de adolescentes con expresiones sociales distintas a los valores y creencias que se inculcan en esa Escuela.

<sup>19</sup> Véase Plascencia Vázquez, Felipe (1998), "La educación básica en Jalisco (1949-1983)".

<sup>20</sup> Oropeza, Guadalajara, enero de 2007.

En este ambiente de revulsión, ingresan Laura y Sofía a la carrera de trabajo social. Ellas no son unas jóvenes egresadas de la secundaria, ni mujeres apegadas a las creencias y valores femeninos que dicta la doctrina católica y la moralina tapatía, pero sí son personas que ya habían internalizado las reglas del trabajo de enseñanza. Desde su rol de profesoras, asimilaron tanto sus deberes de enseñante como las obligaciones que los alumnos tenían en torno a la actividad escolar. Con esta diversidad de contenidos culturales, estas dos mujeres inician una segunda experiencia de formación donde expresarán su compromiso con el estudio, pero también su oposición a los estereotipos femeninos que se infunden en esa Escuela.

### **La experiencia de vida en la Escuela de Trabajo Social**

Laura y Sofía comparten los años en que empieza a darse el rejuvenecimiento de la edad promedio de las alumnas y la presencia de pautas culturales que no embonan con el ideario femenino que se prescribe en esa Escuela. Una y otra desarrollan experiencias donde plasman su compromiso por el estudio y su oposición hacia las normas y reglas que limitan el comportamiento de las mujeres.

#### *La experiencia educativa de Laura*

Laura arriba a esta escuela con valores y creencias que le permiten embonar con muchas de las reglas que regulan la vida escolar, pero también con ideas que la llevan a oponerse a prescripciones que acotan las expresiones femeninas. Ella coincide con la imagen de sobriedad y recato que intenta preservar la directora y las profesoras. Por ejemplo, en el uso de la vestimenta expresa su afinidad a los convencionalismos señalados:

Yo usaba ropa conservadora, nunca usaba ropa extrema, el único vestido extremo que usé era un vestido con el cuello hasta arriba pero con la espalda descubierta, ese vestido me lo trajo mi hermana y llegué a ir con él a la escuela, pero con suéter porque sabía que me iban a llamar la atención.<sup>21</sup>

No obstante, muestra su afinidad hacia las modas que seducen a las mujeres en los años sesenta:

En una ocasión que llegué con una ropa muy rabona, la maestra Irene me dijo -¡le bajas la bastilla!, porque una niña bonita no anda enseñando las rodillas-, fíjese nomás

<sup>21</sup> Oropeza, Guadalajara, octubre de 2010.

¡las rodillas!, a lo mejor el vestido llegaba arribita de la rodilla, verdad, pero nos corregía no solo la forma de vestir, sino hasta la forma de hablar y de sentarse.<sup>22</sup>

También se ve expuesta al influjo cultural de los profesores. En la segunda mitad de los años sesenta, éstos intervienen de manera más deliberada en la transmisión de los valores y actitudes que las alumnas deben asimilar para acercarse al estereotipo de la trabajadora social. Ella es bombardeada con preceptos que le indican cómo debe delinear su apariencia física y su conducta:

En la clase de Deontología la profesora nos decía que teníamos que vestir blusas cerradas hasta el cuello y las faldas debajo de las rodillas, porque el pantalón no estaba permitido, teníamos que lavarnos el pelo y llegar muy peinaditas, llevar aretes pequeños, medias y que el tacón del zapato no fuera muy alto o muy bajo.<sup>23</sup>

Los profesores reiteran constantemente el papel de las trabajadoras sociales: que ellas deben prepararse para cuidar la casa y atender al marido, porque su destino es la formación de una familia. En ese rol subordinado se desliza la idea de que están para servir a sus superiores en las instituciones de trabajo.

En esta diversidad de saberes, valores y creencias, aprende el paradigma clásico que predomina desde décadas atrás en el trabajo social: el modelo de Mary Richmond, que incluye el método de estudio de casos, el método de grupo y el trabajo en comunidad.<sup>24</sup> Estos procedimientos le serán útiles en experiencias laborales subsecuentes, porque le servirán de base para la organización de las actividades comunitarias que emprenderá en instituciones sociales distintas al magisterio. Como vemos, Laura se interesa por la problemática del trabajo social, pero sin embonar con las ideas que colocaban a las mujeres en una posición de sumisión y obediencia ante los hombres.

#### *La experiencia educativa de Sofía*

Sofía arriba a la Escuela de Trabajo Social con la idea de aprender los conocimientos de la disciplina; ella es una mujer que respeta y asume las normas escolares, aspecto que concuerda con el perfil social que desea la profesora Irene Robledo García. Sin embargo, llega cargada con referentes culturales que le permiten notar las diferencias que había entre la Escuela Normal de Jalisco y la Escuela de Trabajo Social:

<sup>22</sup> Ibid.

<sup>23</sup> Ibid.

<sup>24</sup> Véase Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría (1997), *Genealogía y Sociología. Materiales para pensar la modernidad*.

El ambiente me parecía extremadamente rígido, porque yo venía de la [Escuela] Normal [de Jalisco], y en la Normal el ambiente era más abierto, ... uno podía correr en los pasillos, hablar, gritarle al compañero, en [la Escuela de] Trabajo social eso no se podía hacer, uno no podía correr, no podía gritar, yo me acuerdo que en el primer año a veces llegaba un poquito tarde porque trabajaba y entonces me encontraba con que la señorita Irene Robledo estaba en mi salón y le estaba poniendo una regañada al grupo,... yo dije, ¿pos qué pasaría?, ¿a quién encontraron haciendo qué en el baño?, porque se trataba del baño,... y ya que se fue la señorita Irene, les pregunté a las compañeras -¿qué pasó?-, -es que encontraron bachichas de cigarro en el baño-, entonces, ¡cómo una señorita iba a fumar! eso era terrible para su imagen, cosas de ese tipo no se permitían.<sup>25</sup>

Ella describe a ese ambiente como “una escuela de monjas”, pero no se opone al mismo porque sus expectativas escolares coinciden con las ideas que la directora y los profesores transmiten a las alumnas: que “ahí se iba a estudiar y se debían evitar las actividades encaminadas a realzar la belleza porque eso no era propio de ese lugar”.<sup>26</sup> Así, a diferencia de sus compañeras más jóvenes, Sofía se identifica con valores y normas que ya forman parte de su vida diaria: la aplicación al estudio y el cuidado de su presentación.

Ella también asimila los modelos teóricos convencionales sobre el trabajo social y conoce contenidos curriculares que evocan la presencia de las figuras pioneras del trabajo social, como el caso de las visitadoras del hogar:

Cuando yo estudié la carrera técnica nos enseñaban cocina, teníamos una clase de cocina, como que se nos quería preparar para ser lo que en ese entonces se llamaba mejoradoras del hogar, que no era una profesión, pero eran como técnicas o como promotoras de desarrollo de la comunidad.<sup>27</sup>

Son tiempos en que los conocimientos y saberes que imparten los profesores tienen poca vinculación con los requerimientos técnicos solicitados en los espacios de trabajo. Sofía refiere el caso de la mentora de la materia de Técnica del Trabajo Social:

Nos daba ejemplos de cosas que no existían en el país, ... a mí me parecía que se trataba más bien de un voluntariado, que el trabajo social se hacía por amor a la humanidad, como filantropía, ... pero no había un método claro, una técnica clara sobre lo que era el trabajo social.<sup>28</sup>

<sup>25</sup> Oropeza, Guadalajara, noviembre de 2010.

<sup>26</sup> Ibid.

<sup>27</sup> Ibid.

<sup>28</sup> Ibid.

En el aula también se busca delinear la conducta de las alumnas. Esta intención se expresa con claridad en la materia de Deontología, donde la profesora Matilde Loera enseña normas de buen comportamiento y reglas para mejorar las actividades del hogar:

Era como una clase de buenas costumbres, nosotros solíamos reírnos y decir que era el manual de Carreño, ... yo me acuerdo que abarcaba desde cómo ser amas de casa, es decir, cómo servir una mesa para la cena, hasta cómo comportarse con los invitados.<sup>29</sup>

En esta gama de saberes y estilos de enseñanza, Sofía asimila conocimientos y técnicas que, si bien no le brindan una sólida capacitación para ejercer el trabajo social, si le ayudan a ampliar sus horizontes de vida. Al poco tiempo, esos estudios le abren opciones laborales alternas a la actividad de enseñanza.

## **El ingreso al campo laboral de la salud**

Al ingresar al IMSS, ambas mujeres van a interactuar con ámbitos de trabajo donde convergen niveles desiguales de regulación laboral, así como valores y creencias que lesionan la imagen femenina y limitan su desarrollo profesional. En este lugar despliegan actividades que muestran su capacidad para crear opciones en proyectos donde su concreción depende de la creatividad de los operadores. En esta experiencia ponen en juego sus saberes, creencias y habilidades, acervo que les ayuda no solo a contraponerse a las limitaciones técnicas y culturales, sino también a aumentar el impacto de los programas de salud, hecho que despierta el respeto y reconocimiento de otros grupos profesionales.

### *El escenario laboral*

El IMSS empieza a brindar atención médica en Guadalajara en el año de 1946. En un principio, muchos de sus servicios son prestados por el personal que ya laboraba en los espacios subrogados, como sucede con el Hospital Ayala, donde las enfermeras adscritas al mismo pasan a laborar en la nueva institución. A la par de estas trabajadoras, se comienza a contratar médicos y personal administrativo y de servicios generales. En ese organigrama no aparece originalmente la figura profesional de la trabajadora social, figura que emerge hasta mediados de los años cincuenta con muchas imprecisiones en torno a sus atribuciones laborales. En ese tiempo, los asuntos sociales de los asegurados son atendidos por familiares

<sup>29</sup> Ibid.

que el mismo personal médico había colocado como auxiliares, secretarías taquígrafas y mecanógrafas.

La situación anterior propicia que las primeras trabajadoras sociales se topen con visibles vacíos en torno a las labores correspondientes a su profesión. Sin embargo, esta escasa delimitación es superada por ellas mismas, ya que a partir de las experiencias de trabajo elaboran reglamentos que empiezan a precisar el perfil laboral de la trabajadora social:

Guadalupe Jáuregui fue la primera trabajadora social del IMSS. Cuando ella entró a trabajar le dijeron los directores –usted va a estar aquí para amortiguar los corajes de los empleados y de los patrones–, –no, yo no vengo a ser sparring, yo vengo a ser profesionista en trabajo social, y voy a hacerle un programa para lo que es trabajo social, porque usted no sabe nada–, le dijo al director, que era el doctor Calzada, y el doctor aceptó, porque él no sabía nada de esa carrera.<sup>30</sup>

Estas mujeres no solo lidian con la falta de un perfil ocupacional, sino también con valores y creencias que afectan sus posibilidades de movilidad laboral y su imagen social. En el IMSS, los médicos visualizan a las trabajadoras sociales no sólo como seres de status inferior, sino también como entes destinados a satisfacer su apetito sexual. Ellas afrontan la lucha contra esos prejuicios y precisan el tipo de actividades que deben desarrollar con perfiles que permiten darle contenido y fundamentación al rol que las trabajadoras sociales empiezan a desarrollar en esta institución.

#### *La experiencia laboral de Laura*

Laura comienza laborar como asistente médica en el IMSS en marzo de 1968. Al igual que muchas de sus antecesoras, enfrenta la poca vinculación que hay entre la enseñanza de la disciplina y los conocimientos y habilidades específicas demandadas en esa institución:

Fue un reto muy grande porque del Seguro Social no sabía nada, ahí aprendí todo, y yo le dije a la señorita Irene [Robledo], cuando hice mis trámites para recibirme –necesita la escuela dar a conocer lo que es el Seguro Social, aquí no nos lo dieron, y yo llegué y no sabía ni qué era–.<sup>31</sup>

Ella cubre los vacíos de su formación escolar en el mismo espacio de trabajo. Ahí encuentra colegas enérgicas, pero solidarias, que la ayudan a conocer las labores asociadas al

<sup>30</sup> Oropeza, Guadalajara, octubre de 2010.

<sup>31</sup> Ibid.

trabajo social: “la que a mí me enseñó fue Lupita Jáuregui, ella me decía –¡siéntate!–, porque era medio mandona, –vas a estudiar y te voy a preguntar–, (...) con ella aprendí muchísimo”.<sup>32</sup>

También afronta la ausencia de perfiles de trabajo en algunas actividades que involucran a las trabajadoras sociales, sobre todo en aquellas que se vinculan a programas emergentes. A la par de estas ambigüedades laborales, tiene que bregar contra los prejuicios y las agresiones físicas que sufre el personal femenino. En ese lugar soporta las injurias que les infligen algunos galenos: “tuve médicos tan barbajanes que decían ‘la trabajadora social es la prostituta del seguro social’, o que la trabajadora social era ‘la sirvienta del seguro social’”.<sup>33</sup> La agresión no sólo es simbólica, porque algunos las suelen obligar a tener relaciones sexuales:

Un día me dijo un doctor, estaba yo en la clínica dos, –¿cuándo nos vamos a ir a acostar usted y yo?–, yo me molesté mucho y le dije –mire viejo pendejo–, y seguro grité, porque salió corriendo un doctor, que estaba enfrente, y me dijo –cállate, cállate–, yo creo que oyó todo y le dije –es que este viejo majadero cree que está hablando con una de la calle–, –a ver tranquila–, –no, nada de tranquila, o se porta decente o le levanto una acta–.<sup>34</sup>

El ejercicio de un rol paralelo a las labores, que desempeña en la Unidad de Planificación Familiar, le ayuda a contener esas felonías. En 1974 acepta participar como candidata a representante sindical de los trabajadores de ese programa. Ese cargo contribuye a fortalecer sus relaciones con las autoridades del IMSS y le da mayor valor para oponerse a los frecuentes abusos de los médicos.

En este ambiente de trabajo no solo vive situaciones rípidas con otros profesionistas, porque este programa de salud le facilita el vínculo con profesionistas afines a creencias y prácticas más igualitarias, con quienes comparte experiencias donde se respeta su integridad y se alienta su desarrollo personal: “tuve compañeros extraordinarios que me apoyaron muchísimo, me respetaron y sobre todo me apoyaron para seguir estudiando”.<sup>35</sup>

#### *La experiencia laboral de Sofía*

Sofía comienza a laborar en el IMSS en 1970, desempeñando empleos temporales conocidos como guardias. Su primera actividad se desarrolla en la Unidad Oblatos, hospital donde se ofrece medicina general y las especialidades de ginecología y pediatría. Este tipo

<sup>32</sup> Ibid.

<sup>33</sup> Ibid.

<sup>34</sup> Ibid.

<sup>35</sup> Ibid.

de trabajo es ocasional pero muy agotador: cuando la llaman a cubrir al personal titular, ella trabaja hasta 24 horas seguidas, aunque es un trabajo muy bien pagado.

A lo largo de dos años alterna el trabajo temporal de las guardias con empleos en la empresa Calzado Canadá y en la Cruz Verde, que se localizaba a un costado del Hospital Civil de Guadalajara. A finales de 1972, presenta su renuncia en esta última institución debido a que en el IMSS le ofrecen un interinato. Sofía acepta esta propuesta “porque era un trabajo continuo de seis meses en un mismo lugar (...) y era como un trabajo de base, porque tenía todas las prestaciones laborales”.<sup>36</sup> Al término de este interinato, conforme a los estatutos laborales, ella tenía derecho automático a una base laboral, por lo que procede a gestionar ante el sindicato una plaza de trabajo definitiva.

Ella inicia con la categoría de asistente médica, rol que desempeña poco tiempo debido a que le ofrecen una plaza de trabajadora social en la Unidad de Planificación Familiar. El poco tiempo que permanece en ese puesto no le permite experimentar las indefiniciones que existen en su perfil laboral, ni los improperios que se infieren a las mujeres. Sin embargo, las ambigüedades en torno al rol del trabajo social las vive en la aplicación de los programas de esa Unidad, donde emprende acciones que le ayudan a adquirir reconocimiento social entre los miembros del gremio médico y del personal de enfermería.

#### *La experiencia compartida en el programa de planificación familiar*

A mediados de 1973, Laura y Sofía son invitadas, junto con otras seis trabajadoras sociales, a formar parte de un programa emergente de planificación familiar que promueve el sector salud. Con esta invitación dejan atrás el rol de asistente médico y pasan a desempeñar actividades más vinculadas con los saberes y habilidades aprendidas en la enseñanza y en la Escuela de Trabajo Social.

Para emprender este programa de planificación familiar,<sup>37</sup> el Seguro Social instala en Guadalajara cuatro clínicas para no derechohabientes, una por cada uno de los cuatro sectores que integran la mancha urbana de esa ciudad.<sup>38</sup> Son clínicas equipadas con un médico ginecólogo, que funge como director de la unidad, una secretaria, un empleado de intendencia, dos enfermeras y dos trabajadoras sociales. Estas últimas tienen como misión promover entre la comunidad los objetivos de la planificación familiar: invitar a la gente a la clínica, donde se les brindan pláticas sobre el tema:

<sup>36</sup> Oropeza, Guadalajara, noviembre de 2010.

<sup>37</sup> A principios de los años setenta, el gobierno del presidente Luis Echeverría Álvarez promovió políticas de control de la natalidad donde la planificación familiar conformó uno de sus principales programas operativos. Este programa se implementó básicamente a través de instituciones públicas de salud como la Secretaría de Salubridad y Asistencia, el IMSS y el ISSSTE.

<sup>38</sup> Los sectores urbanos son: Libertad, Reforma, Hidalgo y Juárez.

Nosotras teníamos una meta muy alta, ... llevar 700 [madres de familia] cada mes, meta que era muy difícil de cumplir, y para eso una de las dos trabajadoras sociales se quedaba en la clínica a dar las pláticas de planificación familiar a las [mujeres]; ... y la otra hacía promoción domiciliaria, que era ir a cada casa a explicarles de qué se trataba y a invitarlas a conocer la clínica.<sup>39</sup>

En este programa, su capacidad de enseñanza y los saberes abrevados en torno a la acción social dentro de las comunidades les permite extender las metas a mayor número de población. Este denodado esfuerzo ayuda a romper las barreras y a concitar reconocimiento de los profesionistas con mayor jerarquía social en el IMSS. Los médicos comienzan a abrirles más espacios: las invitan a cursos sobre la reproducción biológica y la anatomía femenina. Estos eventos amplían su vínculo con el gremio médico, porque el trabajo de planificación familiar las relaciona con profesores de la Facultad de Medicina, que imparten las opciones curriculares asociadas con la medicina preventiva. Este vínculo les facilita el ingreso a programas de formación asociados con la educación para la salud, la medicina familiar y la sexualidad.

Ambas trabajadoras sociales viven en común esta experiencia. Sin embargo, cada una empieza a trazar su propia trayectoria laboral, a pesar de que hay momentos de cruce en ese recorrido. Así, Laura comienza a sustituir a los médicos en algunos cursos preparatorios para programas emergentes:

Una vez fui a un curso al que iba asistir originalmente un médico, pero como no podía ir, ... me habló el director y me dijo -vas a ir a este curso a la ciudad de México-, -ay, le digo, faltan dos días, cómo me presento-, era un viernes y yo tenía que estar el lunes, ... me dijo -es que invitaron al subdirector, pero él tiene un compromiso con su familia, y la única persona que puede ir y entenderlo eres tú-; fue el primer curso que hubo para atender la tercera edad.<sup>40</sup>

Su experiencia en los proyectos comunitarios y la participación en programas de formación le abre las puertas de la enseñanza en el IMSS: en 1976 comienza a dar cursos sobre educación para la salud a los residentes médicos. A partir de entonces, la jefatura de planificación familiar le asigna actividades más académicas y la supervisión del trabajo comunitario que realizan sus pares. Así, para la segunda mitad de los años setenta, emprende una ardua labor de capacitación: en las Unidades Médico Familiares y en los Hospitales Regionales del IMSS organiza cursos para las promotoras sociales. En paralelo a estas labores, empieza a participar en reuniones locales y nacionales, principalmente en eventos asociados

<sup>39</sup> Ibid.

<sup>40</sup> Ibid.

con la educación sexual y la medicina preventiva.<sup>41</sup> En estos congresos adquiere conocimientos que sirven de base para la instrumentación de nuevos cursos para enfermeras y trabajadoras sociales.

El acervo acumulado en torno a la enseñanza, la afinidad que establece con problemáticas contiguas a la vida de las mujeres, como la planificación familiar y la educación sexual, y el deseo de abreviar nuevos saberes, ayudan a Laura a superar los límites que el seguro social asignaba a las trabajadoras sociales. Su constante capacitación no la llevan a puestos de dirección, asunto que por lo demás no era su objetivo, pero si le permiten pasar del trabajo operativo a actividades de supervisión y formación.

Sofía comparte con Laura la experiencia del proyecto de planificación familiar. Ambas se dividen los roles: mientras la segunda se queda en la Clínica para impartir los cursos a las madres de familia, aquella sale a los espacios barriales a hacer trabajo de difusión, labor donde organiza estrategias de penetración entre las mujeres. Esa actividad le permite poner en juego sus conocimientos y habilidades en torno a la intervención social, pero también la expone a situaciones de mucho riesgo. ¿Por qué implicó riesgo hacia su persona? Porque la aplicación de ese programa entraña ciertos desencuentros con las creencias y tradiciones que la gente tiene acerca de la procreación y el tamaño de la familia. En ese entonces, las ideas que pregonan la contracepción son consideradas como un sacrilegio, amenaza que no es tan inocua en una ciudad profundamente católica. Ella, al igual que Laura, tiene que ser muy precavida en la manera como aborda el tema con las mujeres, previsión que no la libra de reacciones furibundas de algunos personajes barriales:

Los jefes del programa nos insistían mucho en que no lo manejáramos como control de la natalidad sino como planificación familiar, porque la gente le tenía miedo y además la iglesia estaba en contra del control de la natalidad, nosotras tuvimos experiencias muy desagradables, ... en una ocasión nos siguió un carnicero con un machete, porque según él andábamos mal aconsejando a las mujeres para que fueran infieles, que para eso eran las píldoras anticonceptivas, para que anduvieran de libertinas, ... nos siguió como dos cuadras, llegamos con mucha risa pero con miedito a protegernos en la clínica.<sup>42</sup>

A la par del trabajo comunitario, asiste a cursos sobre la reproducción que son impartidos por médicos especializados en ginecología y obstetricia, quienes previamente son capacitados en el área de planificación familiar. En este ambiente aprende saberes relacionados con la anatomía femenina y con la reproducción biológica, aprecia las representaciones que tienen

<sup>41</sup> En la segunda mitad de los años setenta asiste a varios eventos, destacando su presencia en el *Congreso Mundial de Sexología* que se celebra en la ciudad de México y en otras ciudades como Cuernavaca.

<sup>42</sup> Oropeza, Guadalajara, noviembre de 2010.

las mujeres sobre la reproducción y advierte la inexistencia de conocimientos sobre la sexualidad en todo el equipo profesional de esas clínicas:

Nosotras hablábamos de la reproducción con las señoras, había mucha ignorancia en la mayoría de ellas, había muchos prejuicios, muchos mitos, (...) alrededor de esto se abrió una puerta hacia aspectos de sexualidad, las mujeres nos preguntaban sobre esto. (...) nosotras al principio no nos sentíamos preparadas, a las señoras las mandábamos con el médico, pero los médicos sabían menos de sexualidad que nosotras, o no querían platicar con las personas sobre ese tema.<sup>43</sup>

Estas debilidades llevan a Sofía y sus pares a estudiar un diplomado en sexualidad, que se imparte en el Seguro Social.<sup>44</sup> La asistencia a este programa las ayuda a ampliar sus vínculos, destacando la relación con Alfredo Hidalgo, persona que forma parte de la oleada de exiliados acogidos en México a raíz de la instauración de la dictadura militar en Chile. Este individuo se desempeña como Jefe de la Unidad de Investigación y Enseñanza en el IMSS y labora en la Facultad de Medicina de la Universidad de Guadalajara. Él imparte algunos de los cursos y convive con varios de los asistentes, convivencia que permite fortalecer la amistad y el conocimiento mutuo. Así, al ver la capacidad que Sofía tiene en torno a disciplinas como educación para la salud y sexualidad humana, Hidalgo la invita a participar como docente en la carrera de medicina.

Ella empieza a laborar en la Facultad de Medicina desde marzo de 1976, con la categoría de profesor extraordinario: a su cargo tiene la materia de Educación para la Salud Familiar, curso que imparte a alumnos del segundo semestre.<sup>45</sup> A los pocos meses, es invitada por este funcionario a trabajar como docente en la Maestría en Salud Pública: en septiembre inicia como profesor asistente en la materia de Metodología Cualitativa.<sup>46</sup> En este espacio labora cerca de diez años,<sup>47</sup> lugar donde es muy apreciada por la comunidad porque introduce miradas sobre la salud diferentes al enfoque biológico de los médicos:

Cuando el doctor Javier García de Alba llegó [a la coordinación de la Maestría en Salud Pública], puso como titular de la clase a un médico, y yo era su asistente, pero al pasar un año, al médico le pusieron otras clases y a mí me dejaron la titularidad de

<sup>43</sup> Ibid.

<sup>44</sup> Esta especialidad se imparte de 1974 a 1976. (Ibid)

<sup>45</sup> Sofía trabaja esa materia hasta finales de febrero de 1981. (Unidad de Archivo de Trámite y Concentración de la Universidad de Guadalajara –en adelante UATC–UDG–, Sección de jubilados, 2009, fs. 134, 135 y 150.

<sup>46</sup> Ibid, fs. 124–125.

<sup>47</sup> En ese lapso imparte las asignaturas de Educación para la Salud, Administración, Educación Sanitaria I, Educación Sanitaria II, Taller de Educación Sanitaria I, Taller de Educación Sanitaria II y Programa de investigación. (UATC–UDG, Sección de jubilados, 2009, fs. 97–112 y 116–125)

la clase, y después supe por los alumnos que, en la evaluación que hacía CONACYT de los maestros, salí muy bien valorada y entonces ahí me dejaron ya la titularidad.<sup>48</sup>

## **La singularidad del re juego de los saberes, habilidades y creencias**

A través de la exposición de la trayectoria de vida de estas dos trabajadoras sociales, podemos ver que la relación entre las experiencias individuales y los espacios de formación colectiva no sigue senderos uniformes, sino caminos con afinidades y diferencias donde las particularidades de los sujetos inciden en los procesos de apropiación que desarrollan en el espacio familiar, en la escuela y en el mercado de trabajo.

Ambas crecen en espacios familiares donde prevalecen creencias y valores que adscriben a las mujeres dentro de los roles femeninos convencionales, pero también ideas que alientan la escolarización de las hijas. Esta ambivalencia de valores permite que Laura y Sofía transiten por escenarios que les proporcionan nuevas experiencias sociales.

Aunque desarrollan relaciones distintas con sus padres – ya que las condiciones socio-culturales son diferentes – ambas reciben un apoyo constante para transitar por los espacios escolares. Laura tiene la orientación y auxilio de su madre en las actividades escolares, cosa que no está presente en la casa de Sofía, donde sus progenitores no cuentan con conocimientos para apoyar la formación de su hija.

Esta desigual experiencia incide en la forma como ambas interactúan con los espacios escolares. El diálogo que Laura establece con los profesores y sus pares no suscita cambios en su disposición para el trabajo escolar, porque esto ya lo había internalizado a partir de la interacción constante con su madre; ella asimila desde el ámbito familiar que el tránsito por la escuela era el camino que debían seguir las mujeres. En cambio, Sofía sí se ve fuertemente interpelada por el ámbito escolar. Tanto los profesores como sus compañeras le ayudan a conocerse a sí misma, a apreciar la importancia de la educación y a descubrir que tenía capacidad para ser una estudiante sobresaliente.

La Escuela Normal Esperanza tiene poco impacto cultural en la personalidad de Laura: el ambiente que se transpira en este lugar no congenia con las ideas que tiene sobre la enseñanza, porque ella no ve esta actividad como un compromiso espiritual. En este escenario donde priman valores y creencias católicas, adquiere saberes y habilidades que le permiten aprender el trabajo de enseñanza. En el espacio laboral, por el contrario, sí vive experiencias que le permiten ampliar las expectativas sobre su proyecto de vida.

<sup>48</sup> Oropeza, Guadalajara, noviembre de 2010.

En la Escuela Normal de Jalisco, Sofía vive situaciones que le permiten ver el comportamiento femenino y la convivencia entre hombres y mujeres sin prejuicios. Este pasaje le sirve de referente para apreciar y diferenciar el ambiente cultural que se expresa en la Escuela de Trabajo Social.

Estas experiencias previas inciden en la forma como Laura y Sofía afrontan la relación con el ambiente cultural de la Escuela de Trabajo Social. En este lugar no despliegan un comportamiento anómico, como algunas de las jovencitas recién egresadas de la enseñanza secundaria, pero sí se oponen a los valores y creencias que buscan imponer ciertos comportamientos femeninos. Ellas se aplican al trabajo de enseñanza, asimilando saberes y habilidades que las ayudan a organizar el trabajo social en las comunidades. Así, los valores y creencias asimiladas en las vivencias pasadas, les permite crear una otredad femenina que las animará a romper con el rol de servidumbre inculcado en la Escuela de Trabajo Social y con las barreras materiales y simbólicas erigidas en el IMSS en torno a la imagen de las trabajadoras sociales.

Ambas mujeres aprovecharán los intersticios que tienen los programas emergentes del IMSS sobre planificación familiar para emprender experiencias de trabajo novedosas. A través de la conjunción de los saberes aprendidos en el campo de la enseñanza y de la disciplina del trabajo social, crean procedimientos que contribuyen a mejorar el impacto social de los programas institucionales. Este estilo de trabajo concita el aprecio del personal con mayor rango en el IMSS: los médicos. Con ellos, comparten actividades de enseñanza que les abren el acceso a nuevos saberes y creencias.

La formación que adquieren en ese círculo y los vínculos que erigen con miembros destacados del mismo les franquea el paso a actividades laborales de mayor prestigio social, como la impartición de asignaturas sobre educación y salud en la Facultad de Medicina. Ambas siguen desempeñando su trabajo en el área de planificación familiar, pero ya no dentro de los procesos operativos de los programas, sino en labores de seguimiento y supervisión del trabajo realizado en cada una de las clínicas, así como en programas de posgrado como la Maestría en Salud Pública. Así, una y otra cierran su periplo por la enseñanza en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara.

## Fuentes primarias

### Documentales

*Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara*

– Fondo Miscelánea Documental

*Unidad de Archivo de Trámite y Concentración de la Universidad de Guadalajara*

- Sección de jubilados.

*Archivo de Historia Oral del Instituto Nacional de Antropología e Historia*

- Entrevista de Julia Tuñón a Irene Robledo García, 1976.

### Entrevistas orales

Oropeza Sandoval Luciano, entrevista a egresada de la segunda generación de la Escuela de Trabajo Social, Guadalajara, octubre de 2006.

Oropeza Sandoval Luciano, entrevista a profesor de la Escuela de Trabajo Social, Guadalajara, noviembre de 2006.

Oropeza Sandoval Luciano, entrevista a profesora de la Escuela de Trabajo Social, Guadalajara, enero de 2007.

Oropeza Sandoval Luciano, entrevista a profesor de la Escuela de Trabajo Social, Guadalajara, marzo de 2007.

Oropeza Sandoval Luciano, entrevista a egresada de la décimo tercera generación de la Escuela de Trabajo Social, Guadalajara, octubre de 2010.

Oropeza Sandoval Luciano, entrevista a egresada de la décimocuarta generación de la Escuela de Trabajo Social, Guadalajara, noviembre de 2010.

Oropeza Sandoval Luciano, entrevista a egresada de la décima generación de la Escuela de Trabajo Social, Guadalajara, diciembre de 2010.

Oropeza Sandoval Luciano, entrevista a egresada de la primera generación de la Escuela de Trabajo Social, Guadalajara, febrero de 2011.

### Bibliografía

García Alcaraz, María Guadalupe (2002), *Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX*, tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes.

Julia, Dominique (1995), "La cultura escolar como objeto histórico", en Margarita Menegus y Enrique González (Coords.), *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica*, UNAM, México, pp. 131-153.

Oropeza Sandoval Luciano (2006), "Entre lo imaginario y lo real: Irene Robledo García y el currículum de la Escuela de Trabajo Social", en Anayanci Fregoso Centeno (Coord.). *Siete historias de vida. Mujeres jaliscienses del siglo XX*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp. 122-151.

Oropeza Sandoval Luciano (2013), *La identidad de las trabajadoras sociales de la Universidad de Guadalajara: 1953-1968*, tesis de doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Morelos.

Plascencia Vázquez, Felipe (1998), "La educación básica en Jalisco (1949-1983)", en Felipe Plascencia Vázquez, Silvia Ayala, Carlos Enrique Orozco y Abel Mercado, *La expansión educativa 1940-1985. Educación primaria, secundaria y medio superior, Col. Jalisco desde la Revolución*, libro XI, Gobierno del Estado de Jalisco, Universidad de Guadalajara, México, pp. 13-188.

Rockwell, Elsie (2018), "Claves para la apropiación: la educación rural en México", en Elsie Rockwell, *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*, CLACSO, Argentina, pp. 139-172.

Secretaría de la Economía Nacional (1943), *6º Censo de Población 1940*, México.

Secretaría de Economía (1953), *Séptimo Censo General de Población 1950*, México.

Secretaría de Industria y Comercio (1962), *VIII Censo General de Población 1960*, México.

Tarrés Barraza, María Luisa (2007), "Las identidades de género como proceso social: rupturas, campos de acción y construcción de sujetos", Rocío Guadarrama y José Luis Torres (Coords.). *Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas*, Anthropos, UAM, Barcelona, pp. 25-40.

Thompson, J.B. (1993), *Ideología y cultura moderna*, UAM, México.

Varela, Julia y Fernando Álvarez-Uría (1997), *Genealogía y Sociología. Materiales para pensar la modernidad*, Ediciones El cielo por asalto, Argentina.

## Leticia Cossettini: la mujer detrás de la maestra

Leticia Cossettini: the Woman Behind the Teacher

Micaela Pellegrini Malpiedi <sup>1</sup>

### Resumen

Este artículo se ubica dentro de la línea de la historia de la educación con mujeres en perspectiva de género y tiene por cometido profundizar el estudio de las trayectorias de vida de maestras argentinas durante el siglo XX. Este objetivo persigue una hipótesis central la cual sostiene que, a lo largo de los años, la experiencia particular de mujeres docentes ha quedado oculta detrás de la Escuela y su lógica institucional moderna. Tal ha sido el caso de Leticia Cossettini. Ésta, fue una versátil maestra que, ocupó un lugar preponderante dentro del proyecto educativo escolanovista Escuela Serena (1935-1950), dicha pertenencia institucional obturó conocer su singularidad: al tiempo que fue reconocida como la señorita Leticia se invisibilizó la Leticia artista y escritora de libros.

**Palabras clave: maestras, antibiografía, escuela, escritura, arte.**

### Abstract

*This article is located in the context of history of education about women, and from a gender perspective. Its aim is to deepen the study of the life of Argentinian female teachers during the 20th century. The focus of this perspective relies on the assumption that, over the years, the experience of these women as individuals has remained hidden behind the School and its modern institutional logic. Such has been Leticia Cossettini's case: a versatile teacher who had an important place inside the New School educational project "Escuela Serena" (1935-1950). Anyhow, her attachment to this project hindered her singularity because, at the time she was recognized as Miss Leticia, her contributions to art and writing were made invisible.*

**Keywords: Teachers, Antibiography, School, Writing, Art.**

<sup>1</sup> ISHIR/CONICET-UNR. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora en Ciencias de la Educación (UNR) y Doctoranda en Ciencias de la Educación (UBA). Sus líneas de investigación son la Historia de la Educación con mujeres en perspectiva de género. Correo electrónico: micaelapellegri89@gmail.com.

## Introducción

¿Quién fue Leticia Cossettini? Esta mujer nació en Argentina, en 1904 en la ciudad santafesina de San Jorge y murió en el año 2004 en Rosario. Integrante de una familia ordenada en las claves del patriarcado de clase media y siendo la quinta de seis hermanos (cuatro mujeres y dos varones), fue poseedora de un capital cultural aportado por su padre: don Antonio Cossettini. Este, fue docente inmigrante italiano, integró importantes y distinguidas instituciones de la ciudad de Rafaela (Santa Fe) y otras localidades aledañas, entre ellas la “Logia la Antorcha”. Este hecho le proporcionó al apellido “Cossettini”, un símbolo de prestigio y compromiso social y político. En efecto, esta fuerte impronta influyó en la decisión de Leticia por la docencia. La misma, al igual que sus hermanas mujeres, estudió magisterio en una escuela normal.

Leticia no ha sido la única mujer que decidió formarse como maestra durante las primeras décadas del siglo XX en Santa Fe,<sup>2</sup> Argentina. Sin embargo, a diferencia de muchas de sus congéneres, perteneció a un grupo de maestras que desafiaron los principios de la pedagogía normalista y se alineó al movimiento de escuela nueva. A partir de ese entonces, comenzó a trabajar con su hermana mayor, Olga Cossettini, reconocida pedagoga con quien compartió los espacios de trabajo escolar. Primero, en la Escuela Serena de Rafaela (Escuela Normal Domingo de Oro – entre 1930 y 1935) y, segundo, en la Escuela Serena de Rosario (Escuela Gabriel Carrasco N°69 – entre 1935 y 1950).<sup>3</sup>

En ambas experiencias educativas, al igual que otros integrantes del movimiento escolanovista, Leticia promulgó postulados relacionados con el desarrollo intelectual, moral y social del niño y la niña como propósito educativo, posicionando las necesidades de sus estudiantes como centrales a la hora de seleccionar el contenido y actividades. El carácter experimental de la Escuela Serena, le permitió seguir caminos originales que, en este caso, incluyeron el arte como un eje transversal que atravesó todos los momentos escolares: los recreos, paseos, misiones culturales, asignaturas y el aula (Pellegrini, 2016). El arte en todas sus manifestaciones: danza, pintura, canto, escultura, teatro, poesía, etc. Estos niños y niñas,

<sup>2</sup> Existe una cuantiosa bibliografía que referencia el “proceso de feminización de la docencia” en Argentina (al menos las provincias del centro del país), que destacan la preponderancia de mujeres en el ingreso a las Escuelas Normales para estudiar magisterio y a posteriori ejercer la docencia (Yannoulas, 1996; Morgade, 1997).

<sup>3</sup> La Escuela Serena ha sido una experiencia escolanovista materializada en la “Escuela Carrasco” N° 69, Rosario. Durante los años 1935 a 1944 la Escuela funcionó con las particularidades de una educación escolanovista; luego de esa fecha, las autoridades provinciales retiraron el carácter experimental de la obra de Olga. No obstante, para esos años las hermanas debieron atravesar por momentos difíciles: en 1950 llegó la cesantía de las protagonistas, Olga y Leticia fueron echadas. Esta experiencia ha sido arduamente estudiada por la historiografía argentina sostenida en abordajes teórico-metodológicos y preguntas diferentes. Se recomienda la consulta de la siguiente bibliografía: Marcela Pelanda (1995); Sandra Carli (2002); Pablo Colotta (2002) Adriana Puiggrós (1993); Edgardo Ossanna, (1993); María del Carmen Castells (2008); Adriana Puiggrós Roberto Marengo (2013); Fernández, et. al. (2014); Fernández y Caldo (2013); Díaz y Serra (2009); (Caldo, 2018).

lejos de operar desde una lógica contemplativa y memorística, fueron instados por su maestra a ponerle el cuerpo al arte y, como derivado de ella, al aprendizaje en general.

Leticia fue maestra de aula y en esta lógica es necesario analizar su vida a partir del “programa institucional moderno” (Dubet, 2010). De acuerdo a la teoría sociológica de Francis Dubet, las instituciones modernas (entre ellas las escuelas), operaron sobre los sujetos mecanismos de invisibilización. La Escuela fue entendida como un santuario laico incuestionable y transmisora de valores y conocimientos sagrados. Ese fue el gesto que maniobró las individualidades de las maestras. Los rasgos identitarios que hicieron a la personalidad de las mujeres que enseñaron en las escuelas modernas, fueron desdibujadas bajo las estructuras de un proyecto pedagógico específico que legitimó sus vidas bajo el sustantivo colectivo “maestras” (Billorou, 2016). En este sentido, Leticia Cossettini quedó bajo el nombramiento de “señorita Leticia” y un conjunto de elementos culturales que hicieron al rol docente. Los saberes y valores transmitidos, la vestimenta obligatoria, la caligrafía, el porte corporal, las relaciones jerárquicas escolares, oficiaron como efectos antibiográficos (Terradas, 1992) de las trayectorias desarrolladas por Leticia tanto dentro como afuera de la Escuela Serena. Este último concepto se tomó como referencia del libro que se titula *Eliza Kendal. Reflexiones sobre una antibiografía*, cuya autoría le pertenece a Ignaci Terradas (1992). Su estudio invita a reflexionar sobre los motivos sociales, culturales y de género que condicionan la posibilidad de biografiar o no a distintos sujetos. Lo que el autor advierte es que, a partir de la antibiografía, se pueden reconocer las características de época, en tanto lo que se oculta de los sujetos hablan de los valores, estereotipos y condicionamientos contextuales. Un claro ejemplo resulta la vida de Leticia Cossettini, a quien siendo escritora de libros didácticos y productora de objetos artísticos (incursionó en el mundo de las acuarelas y otras manualidades impregnando de nombre propio diversas obras y galerías de arte), solo se la recuerda como “la señorita Leticia”.

A continuación se correrá<sup>4</sup> el efecto antibiográfico que el rol docente ejerció sobre la vida de Leticia y se describirá parte de su trayectoria por fuera del trabajo áulico. Así, poco a poco, irá apareciendo la mujer que se encuentra detrás de la maestra y, en ese ejercicio, aparecerán también las limitaciones y condicionamientos culturales de época con los que Leticia debió batallar para poder proyectarse como escritora didáctica y productora de objetos de arte.

<sup>4</sup> Este trabajo será realizado a partir del análisis de sus dos libros de autoría, *Teatro de Niños* (1947) y *Del Juego al Arte Infantil* (1977), sus producciones artísticas y artículos periodísticos que llevan su nombre. Todo este material se encuentra en el Archivo Pedagógico Cossettini. El mismo se encuentra en el IRICE (CONICET/ UNR) –Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina) y se encuentra conformado por materiales resguardados y a posteriori donado por las propias hermanas Cossettini (Pellegrini, 2019). También se utilizaron entrevistas semiestructuradas realizadas por la autora de este artículo hacia ex alumnos y vecinas de Leticia.

## Leticia y su trayectoria en el campo de la escritura

Leticia Cossettini fue una maestra que no sólo se dedicó a la transmisión de saberes, sino también a la escritura de su experiencia educativa. Dejó sus huellas pedagógicas impresas en dos libros, *Teatro de Niños* (1947) y *Del Juego al Arte Infantil* (1977), que fueron la materialización de un período en el cual la docencia significó para las mujeres una puerta de apertura hacia los espacios académicos reservados durante muchos años solo a los varones. Es cierto que, previo a la transición de siglos XIX y XX, la escritura se dio desde su origen como un mundo cerrado, exclusivo, un espacio masculino, ocasionalmente permeable a las mujeres. De tal forma, el acceso de las mujeres a la letra escrita se fue desarrollando de manera gradual. En América Latina, y más específicamente en el caso Argentino, ha sido de la mano del magisterio y del acceso a la alfabetización brindada desde la Ley de Educación Común N° 1420 (año 1884), que las mujeres comenzaron un lento proceso de permeabilidad a la escritura impresa. Este “lento proceso” se debió principalmente a que ellas desobedecieron los mandatos sociales de la organización patriarcal. El binomio maestra–escritura se materializó no sin obstáculos. Al respecto Caldo (2018) sostiene:

La Ley de Educación Común 1420 (año 1884) estableció la legalidad de la educación obligatoria tanto para varones como para mujeres, oficializando la asistencia femenina. Sin embargo, que las mujeres *asistan* a las escuelas de primeras letras no fue un paso directo a los estudios superiores y al universo de la producción intelectual. Y aquí, en esta encrucijada que, por un lado, habilita lectura y la escritura, pero, por otro, obtura las posibilidades de producir conocimiento a partir de esos saberes, se juega una de las tensiones más palpables de la asimetría de género: leer y escribir sí, formarse como intelectual y profesional, no o no tanto (Caldo, 2018: 56).

En esta línea se encuentran los estudios de Graciela Batticuore (2005), quien ha realizado un estudio sobre la mujer escritora entre los años 1830 y 1870. Aunque el período temporal es anterior al que propone este artículo, esta literatura provee herramientas conceptuales para pensar la escritura femenina como producción cultural intermediada por lo público y lo privado. De acuerdo a Batticuore (2005) el “mandato de época” llevó a que diversas mujeres reprimieran su deseo de escribir a los fines de cumplir con el deber ser cultural femenino: el trabajo doméstico. Pero, sin dudas, otras, impulsadas por su vocación, buscaron “tácticas” (de Certeau, 1990: 43) para concretar la escritura propia: en el caso específico de las maestras, apropiándose del vínculo de la docencia con el mundo de lo doméstico.

Si bien desde la organización patriarcal se prescribió una sociedad con dos esferas bien demarcadas en “privada–femenina” “pública–masculina”, ya son varios los escritos que demuestran de qué manera sus bordes manifiestan claros y oscuros y zonas grises. Justamente, lo que se

prescribió como "límite" fue visto como táctica para muchas mujeres, convirtiéndola en "posibilidad":

Al menos en Argentina, las mujeres encontraron en el ejercicio de la docencia una posibilidad con sentido bifronte, por un lado, extender su rol doméstico a una institución pública, pero por otro, estudiar, trabajar, escribir, leer, percibir un salario, vivir solas (por los traslados) en fin, hacer uso de las herramientas de la vida pública e íntima, dos claves oficialmente negadas al género femenino (Caldo, 2018: 57).

Sin dudas no se piensa a Leticia, en su oficio de escritora, como un caso excepcional. En Argentina, como así en otros países, ha sido frecuente que mujeres en ejercicio docente vivieran la experiencia de la escritura. Algunas eligieron expresar sus ideas en periódicos de actualidad; otras optaron por la escritura de naturaleza militante, existieron quienes se inclinaron por la literatura, entonces poesías y cuentos fueron las formas que eligieron para expresarse. También estuvieron las mujeres que escribieron libros de corte pedagógico para sus colegas o bien de naturaleza didáctica como son los libros escolares destinados al estudiantado. Sin embargo, esta apertura al mundo de las letras no fue sin resistencias (Caldo, 2018). Las mujeres fueron conquistando espacios públicos a partir del juego pendular de la inclusión y la exclusión (Barrancos, 2002). En efecto, si a las maestras se les permitió escribir y luego publicar, no fue sin desestimar su pluma como un instrumento reproductor de "sus artes de hacer" (de Certeau, 1990). En el reparto de los roles sociales y específicamente se hace referencia aquí al rol docente, la enseñanza se perfiló dentro de las tácticas de los débiles. Sustraída del ámbito de producción de saberes científicos y abstractos, el trabajo docente se concluyó como un arte en donde se entramaron tácticas elaboradas por las maestras, las cuales, entendidas como parte de los sectores más desprotegidos, organizaron formas de resistencias y cuestionamiento a las embestidas del dominador. Por ello, repetitivas, domésticas, espontáneas, innatas, las prácticas docentes y/o áulicas están destinadas o bien, a no dejar huellas, o bien a no ser reconocidas.

Sin dudas, Leticia tejó y entretejó un sistema de tácticas que le abrieron las puertas al mundo editorial aunque como forma de transmitir su experiencia en la Escuela Serena específicamente. Esta particularidad de su escritura habilita a pensarla como maestra primero y escritora después, es decir, Leticia fue una maestra que escribió. En efecto, sus libros son la representación de "sus prácticas de enseñanza" a través del arte, una reproducción de sus clases, incluyendo diálogos, explicaciones, ejercicios, y demás reflexiones surgidas al calor de práctica en el aula.

A continuación, se pasará a analizar los dos libros de autoría de Leticia considerando que, mientras la Escuela Serena como programa institucional (Dubet, 2010) invisibilizó sus

trayectorias que escaparon a lo propiamente áulico, ella desafió las estructuras escolares e incursionó por el mundo editorial.

*Teatro de Niños*. Este libro fue editado en el año 1947 por la Editorial Poseidón. Para ese entonces, Leticia ya contaba con nueve años de experiencia en las aulas. El libro está constituido por 72 páginas en las cuales se desplazan, como una forma de espejo, los días de la maestra en ejercicio docente. Esta, durante años, fue registrando sus prácticas educativas por medio del uso de cuadernos de clases. Sin dudas, se presenta aquí un rasgo singular que refuerza la idea de pensar a Leticia como una maestra que escribía.

Los relatos escolares que se describen en el libro ya contaban con casi una década de existencia y, lo que se puede observar desde su escrito es que, más que proyectarse como escritora, lo hace como *escribiente*, entrampada en las lógicas de su rol y de la institución como única experiencia profesional. Diálogos, reflexiones, conceptos, explicaciones, pinturas en acuarelas y fotografías, se abren al juego en el *Teatro de niños* como una forma de “mostrar” las formas en que la Escuela Serena en general, pero Leticia en particular, incorporó el arte en la cotidianidad de las clases. De esta forma, “la teoría” o “el rigor académico” que presentaba el libro estaba teñido por “marcas de experiencia” que se inscribieron en la Escuela y que Leticia registró para *a posteriori* publicar:

Prefacio

Aquí se narra la vida del Teatro de Niños de la escuela “Doctor Gabriel Carrasco” de Rosario, que dirige Olga Cossettini.

Situada en el barrio Alberdi, entre el río Indio y el campo, el aire le trae olor de harina y no lejos del asfalto crecen las hierbas, florece el amarillo limón de la cerraja y cantan los pájaros.

Nueve años, como nueve círculos, componen esta breve historia; nueve años que son como “tiempos” cuya música canta a todo lo largo de la vida de la escuela, en cuya plasmación se ha volcado un grupo de maestros con el sentimiento apacible de trabajar para el mañana.

No hemos querido preconizar qué es lo que puede hacerse. Hemos preferido soñar y construir.

Artistas y educadores estimularon nuestra obra, pero fueron los niños, los que, con intuición maravillosa y rica emoción, nos pusieron en el camino de la verdad (...)

Leticia Cossettini

Rosario, 1945

(Cossettini, 1945: 1)

El libro relata experiencias que retratan estudiantes de ambos sexos con edades que oscilan entre los seis y los catorce años. En este caso, elaborar el texto implicó observar el modo de operar y aprender de sus alumnos y alumnas para luego proyectarlo en otros sujetos. Siguiendo

a Leticia, se entiende que escribir un libro como “guía” para otras maestras o maestros, supone pensar que es una experiencia aplicable a otras realidades. Lo escribe claramente en su prefacio:

Si esta historia tan pequeñita que casi no se la ve, pero cuyo hálito se siente, consigue dar el mismo tono de gracia que fluye de las creaciones, de las impresiones, de las imágenes fotográficas y de los claros dibujos de los niños, sabremos que nuestros brazos tendidos hacia la luz se encontraran con los vuestros (Cossettini y Cossettini, 2001: 1).

La maestra, entonces, se ubica como ejemplo a imitar para otras docentes. Propone desde su libro métodos didácticos y prescripciones curriculares como herramientas que ayudarán y direccionarán las intervenciones de sus colegas.

*Teatro de niños* es un libro que relata una experiencia pedagógica con la intención de que sea imitada. Le pregunta del escrito gira en torno a la didáctica, es decir, el *cómo* el arte en general, pero el teatro en particular, fue implementado de manera transversal en la Escuela Serena. Demostrando, también, la recepción por parte de los y las estudiantes.

Leticia, durante sus nueve años como docente, siguió el consejo de Olga, su hermana directora, y dejó registrado en cuadernos de tapa dura, marca “Rivadavia”,<sup>5</sup> el desarrollo de sus clases. Estos, que hoy se pueden visualizar en el Archivo Pedagógico Cossettini (APC), fueron consultados advirtiendo que eran “la fuente” utilizada por la maestra para la publicación de su libro. Es decir, en los cuadernos que se registró la práctica de la docente se visualizaron los diálogos, las escenas, poesías y teatralizaciones que se presentan en *Teatro de niños*, empero en cada pequeño apartado, Leticia agregó además una breve introducción teórica. Fue en estas secciones del libro donde ésta demostró su principal participación en la proyección de una propuesta pedagógica atravesada por el arte.

La decisión de reproducir en el libro las prácticas educativas (aquí habla específicamente del teatro) pero también analizar sus implicancias subjetivas en el desarrollo del aprendizaje de sus alumnos y alumnas, demuestra que Leticia llevaba a cabo un proyecto “teorizado”. Su ejercicio docente no fue, entonces, improvisación. Existía en ella un caudal epistemológico

<sup>5</sup> En otra oportunidad hemos escrito sobre estos cuadernos de uso frecuente en Argentina: “Este tipo de cuadernos fue fabricado por la imprenta de propiedad de Ángel de Estrada para uso escolar. Concretamente, en el año 1917, la marca lanzó al mercado hojas de papel. Sin embargo, cuando en 1920 se oficializó la implementación del cuaderno único, la empresa respondió en consecuencia, lanzando líneas de cuadernos, entre ellas los *Rivadavia*. Con el tiempo, el formato fue transformándose y, en esta lógica, para los años cincuenta ya estaban a la venta los de tapa dura como el que Leticia eligió para compilar sus recetas. Este soporte es representativo de la marca que lleva escrita en el centro de su portada en letra manuscrita cursiva, justo debajo de un escudo compuesto por una balanza rodeada por las siguientes palabras: “civilización, cultura, equidad, educación, ley, constitución”. (Caldo y Pellegrini, 2019: 35)

que justificaba ese accionar. Su saber-hacer resultaba, en definitiva, una enseñanza que, llevando sus rasgos de identidad, contenía un marcado principio pedagógico.

Caso similar fue su siguiente libro, *Del juego al arte infantil*. Este fue publicado cuando Leticia se encontraba fuera de su ejercicio docente: 1977. Para ese entonces, la maestra contaba con 27 años de pasividad en las aulas, guiño temporal que nuevamente se repite: esta mujer contó como única experiencia docente<sup>6</sup> el proyecto de la Escuela Serena de Rafaela y como última la de Rosario.

En esta oportunidad, la editorial elegida por Leticia fue EUDEBA. Esta segunda publicación encuentra a una Leticia mayor con la necesidad de mostrar una vez más el legado de la Escuela Serena. Por eso, si bien conserva el carácter didáctico que contuvo el *Teatro de niños*, en *Del juego al Arte Infantil* se puede percibir una maestra que conserva una fuerte intención en dejar huellas de las experiencias vivenciadas en la Escuela Serena más que en producir saberes a partir de la misma. De hecho, en la primera página del escrito se puede leer la siguiente dedicatoria:

“A mi hermana Olga”:

Introducción

Olga Cossettini dirigió la Escuela Experimental Dr. Gabriel Carrasco, desde 1935 hasta agosto de 1950. Escuela primaria situada en Rosario – Barrio Alberdi – en las proximidades del río, los huertos, y pequeños sembradíos y las avenidas de acceso a la ciudad.

Los niños llegaban de la barriada pobre de pescadores y jornaleros, y la del comercio próspero, pequeñas industrias y viviendas cómodas entre arboledas y jardines. El hijo del pescador y el del obrero, el hijo del comerciante, del profesional, del hombre cultivado y sensible.

Era una escuela que aspiraba a hacer seres armoniosos, no poetas, ni artistas, ni pintores, ni músicos, ni mimos, no es desmedro del conocimiento y de la realidad tal como cierta anquilosada pedagogía expresaba su prevención frente a aquel testimonio vital.

[...]

Como modesto testimonio ofrezco páginas de mi “Diario de clase” que abarca el periodo comprendido entre 1936 y 1950, tiempo en el que fui maestra de alumnos que yo conducía desde el cuarto al sexto grado. Estas páginas traducen el clima de la escuela y en cierto modo, el espíritu de los maestros compañeros míos, que ayudaron con valor a la realización de una obra.

(Cossettini, 1977: 2)

<sup>6</sup> Sobre las actividades docentes llevadas a cabo por Leticia luego de su exoneración en la Escuela Serena, se ha podido constatar que desarrolló un curso de artes para niños y niñas (entre los años 50’ y 60’). De acuerdo a una entrevistada (Entrevista N°6, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rafaela, 2017), el curso era llevado a cabo en compañía de su padre en la vieja casona que los Cossettini aun mantenían en Rafaela. Era esta una actividad por fuera de los bordes del Sistema Educativo pero que, seguramente, se apoyaba en los principios escolanovistas.

En la introducción de su libro, Leticia Cossettini realiza un resumen de lo que habría sido la Escuela Serena: el entorno, los alumnos y alumnas que asistían, el objetivo de su educación. A su vez, la dedicatoria para Olga demuestra la relación jerárquica que ambas mantenían. Si bien en las últimas líneas del apartado menciona el trabajo de sus colegas como instancia necesaria para la realización de la experiencia, es a Olga a quien, una vez más, se la reconoce como la responsable de la obra (Pellegrini y Mosso, 2017).

Por otro lado, la introducción deja claramente asentado de qué se trata el libro: es el acopio de los registros de clase que conservó en sus cuadernos de maestra. La publicación cuenta con 84 páginas que, estructuradas en tres capítulos, se constituye en un escrito destinado a docentes y demás interesados e interesadas en el campo de la educación.

De tal forma, al igual que en su libro anterior, los cuadernos de clase que se escribieron entre 1936 y 1950 son la fuente práctica de lo que Leticia *a posteriori* convierte en teoría. Aunque, en esta oportunidad, la puesta teórica no se hace presente, sino la escritura se centra más bien en el recuerdo, lo anecdótico, la descripción:

Entre las trayectorias de Leticia Cossettini por fuera de la docencia (aunque habilitada por ésta), se encuentra la escritura de libros. Pensar en esta práctica por los canales del mundo de lo público, invita a dialogar con una categoría conflictiva: la del intelectual. ¿Leticia puede ser pensada como tal? Hace trece años se atribuía esta categoría, únicamente, a los "grandes creadores de doctrinas" (Altamirano, 2008: s/p). Así, durante varias décadas, se desestimaba como intelectuales a varios personajes del mundo de la cultura y la ciencia que no encajaban con esta conceptualización. Reddy Williams (1982) ha sostenido que un intelectual es quien produce elementos dentro de la esfera de la ideología y la cultura. Por lo tanto, existen muchos actores sociales que, teniendo una práctica relacionada con la creación de conocimientos, posee determinadas tonalidades que no se ajustan con la estructurada conceptualización de la historia intelectual más clásica. Entre estos, se encuentran las mujeres, en primer lugar (sólo por el hecho de serlo) y las maestras, en segundo (pensadas como agentes de Estado que ofician con autonomía, producción crítica y saberes de acción, pero desde los bordes del campo intelectual). Así, si se refiere al intelectual hegemónico, las maestras quedan por fuera de la conceptualización.

Existen distintos estudios que permiten interpretar a la escritura de las docentes dentro de las zonas grises que matizan las lecturas dicotómicas de las prácticas y de los saberes del Estado (Plotkin y Zimmermann, 2012a; 2012b). Son los estudios de Flavia Fiorucci<sup>7</sup> (2013), los que ayudan a pensar a Leticia como "otra intelectual":

<sup>7</sup>Esta autora, junto a Laura Rodríguez, incluye a otros sujetos dentro de esta categoría analítica, advirtiendo "la idea de intelectual contextualizada espacial y temporalmente dentro del campo específico, entendido como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferentes que ocupan los agentes e instituciones" (Fiorucci y Rodríguez, 2018: 10).

[...] no siempre cumplen con las condiciones que normalmente la literatura identifica como propias de los intelectuales y/o de su labor, como haber logrado autonomía del poder político o eclesiástico, o participar de aquellos circuitos que se asocian a la idea de campo intelectual, como las revistas reconocidas de circulación nacional (Fiorucci, 2013: s/p).

Entonces, si se considera la inmutable labor productiva y creativa dedicada a la innovación en el plano de la enseñanza atravesada por el arte de Leticia; si se le reconoce como maestra de aula que concibió al arte como saber transversal;<sup>8</sup> si la pensamos como agente del Estado que trabajó por y para la transmisión de la cultura; si se la reconoce en la creación de vínculos con demás agentes de la misma, prescribiendo una enseñanza entrampada en intereses políticos, demostrando una idoneidad vocacional, y finalmente, como escritora, esta maestra fue una intelectual. No obstante, tratándose su pluma de una transcripción del acontecer áulico, de una reproducción de los diálogos, temarios, actividades de ese enseñar-haciendo perteneciente al rol docente, puede ser interpretada dentro del campo de “otros intelectuales” propuesto por Fiorucci (2018). Fundamentalmente, porque la puerta de apertura, de autoría, de negociación con empresas y agencias editoriales, de proyección profesional y pública que le brindó la docencia, Leticia lo hizo sin escapar de su rol de maestra.

Sin dudas, Leticia presentó como principal característica que, el punto de inicio de su producción editorial esté vinculada con “el hacer” de la práctica. Ese gesto la ubica dentro de la producción de saberes escolares (Terigi, 2007). De tal modo y volviendo al punto de partida de esta apartado, en la trayectoria de esta docente se puede visualizar la presencia de las artes de hacer (de Certeau, 1990) que, si bien, fueron entendidas peyorativamente, son un saber en sí mismo. Por lo cual, es pertinente situar a la escritura de Leticia, más que como producción de una intelectual, como producción de una maestra.

Son los estudios de las mexicanas Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (2017) los que auxilian para pensar esta faceta de Leticia. Las autoras estudian a maestras que escriben, atribuyéndoles el concepto “escritoras didácticas”. Esta asignación se aplica a:

Aquellos autores de libros de texto que ilustraban sus obras con ejemplos y explicaciones, conforme al orden de la materia, entendido como la forma más próxima a la que emplearía oralmente un buen maestro (Galván Lafarga, 2017: 68).

De tal forma, estudiar a Leticia como escritora didáctica permite observar esa relación pendular que la maestra desarrolló con la Escuela Serena. La menor de las Cossettini logra

<sup>8</sup> Este término es tomado de las propias palabras de Leticia Cossettini.

romper con las lógicas de la institución moderna y trascender por trayectorias que escapan a lo que la forma escolar demanda para el rol docente. Sin embargo, esa trayectoria no es posible sin su anclaje en la experiencia escolanovista.

## **Leticia Cossettini y su trayectoria en el campo de las artes**

Las huellas que referencian los trayectos de Leticia en el arte son escasas. Si su tarea como escritora fue desdibujada por el programa institucional moderno, su rol como artista fue menospreciado también porque su sensibilidad femenina no se correspondía con el canon (Mayayo, 2003).

Leticia fue una mujer que se desarrolló activamente en el campo del arte, pero sus notas artísticas traspasaron los límites de la Escuela Serena, resultando difícil “encasillarla” en un único género: fue autora de cuadros en acuarelas, coreografías musicales, títeres, diseños de ropas, pero su mayor distinción la obtuvo con la realización de figuras con chala del maíz:

No sé si eso del arte tiene algún otro componente porque la verdad es que ella hacía una síntesis de la música, de la danza, de la poesía, ¿a quién se le ocurre las figuras de chala?... después ya cerca del final de su vida hizo esas lechuzas con incrustación de materiales, eso era muy original pero dentro de todo está vinculado con cierta forma de cultura contemporánea... ¿Pero la chala?, ¿a quién se le ocurre!... (Entrevista N°3 realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2016).

Resulta posible percibir dos momentos bien marcados en la relación de Leticia con la decisión de hacer públicas sus piezas de arte. En un primer momento, inmediatamente luego de haber sido exonerada (y jubilada) de la docencia, esta se abocó a la actividad creadora como necesidad económica:

Leticia se fue de la escuela aunque no la echaron, creo que gozó del privilegio de la jubilación extraordinaria, a los 40 o 46 años. Y allí empezó una nueva vida intentando desarrollarse como artista, hacía cosas de tipo arte plástico. Si ves esas dos figuras que están detrás de vos vas a poder ver dos esculturas hechas por Leti (Entrevista N°2 realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2015).

Si bien no se han encontrado indicios acerca del mercado que Leticia podría haber realizado con sus producciones, sí se han encontrado referencias de su trayectoria dentro del arte en dos publicaciones. Una de ellas, citada en una revista de Rosario (Santa Fe) específica del arte y la otra en un periódico de Buenos Aires. En ambas se dan a ver las figuras de chala.

Concretamente en 1952 en la Revista *ARS – Revista de Arte* junto a publicidades en las que se ofrecían muebles, electrodomésticos, aerolíneas y productos alimenticios, se asoma una nota escrita por Bernardo Canal Feijoo que lleva por título “Las figurinas de Leticia”. El escrito tenía por cometido mostrar a un lector o lectora en vínculo con el arte, las producciones que una mujer realizaba con las cortezas desechables de la chala. En relación a las creaciones de Leticia, Canal Feijoo escribía:

La forma no cristaliza ídolos, iconos, en su arte; suscita una especie de mitología inaprehensible y fugaz, sirve como instancia de puro animismo [...] y en este sentido, está más cerca del arte supersticioso del “primitivo” que del arte estético del artista (Canal Feijoo, Revista ARS, 1952: s/p).

Fotografías de las figuras en chala de Leticia. Revista ARS “Revista de Arte”  
(APC)

Tal como lo describe el autor y como las imágenes que acompañan el escrito, se observan figuras humanas realizadas con un material original, cuya maleabilidad le permitió a Leticia otorgarle no sólo forma sino además movimientos. Las figurinas, llevan por nombre *Caricia*, *Viento y Turbación*.



De acuerdo al autor, consideradas de origen mitológico o más bien “primitivo”, las figuras de chala se alejan de las manos creadoras para ser interpretadas como un arte supersticioso perteneciente a una mujer más que el arte estético del artista. De este modo, hay una diferenciación entre “un artista” y “una mujer”. Sin embargo esta subestimación no fue una singularidad del trabajo de Leticia, sino una práctica reiterativa para aquellas mujeres que

quisieran incursionar en la materia de lo artístico. La historia de Leticia es, en términos generales, la historia de muchas otras artistas:

Nunca hablamos de hombres artistas o del arte de los hombres; hablamos simplemente de arte o de artistas [...] esta oculta prerrogativa sexual se basa en la creación de un contrapunto negativo, de un "otro", lo femenino, que funciona como el término necesario de comparación (Pollock, 2013: s/p).

La historia feminista del arte permite estudiar a las mujeres como creadoras y como objetos de inspiración. De acuerdo a estos estudios, el acceso al área de las bellas artes ha sido, para las mujeres, entorpecedor, opresivo y desalentador. El texto iniciático que dio cuerpo al análisis del arte y las mujeres fue escrito por Linda Nochlin (1971), quien en la década del 70 se preguntaba ¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas? (Nochlin, 1971). La profesora advierte que, hasta ese momento y desde la historia del arte, se incitó la búsqueda de artistas mujeres con la finalidad de biografíarlas y demostrar cómo las mujeres también participaron de la actividad creadora. Si bien este primer ejercicio fue necesario para visibilizar la presencia femenina en los centros del arte, no resultaba suficiente en tanto las biografías eran, en su mayoría, artistas que se "ajustaron" al canon masculino. Precisamente, lo que Nochlin (1971) cuestiona es el ¿por qué?, para proveer de un análisis social, cultural, institucional, que dé cuenta sobre los motivos que excluyeron a las mujeres del canon.

Para Nochlin, "la culpa" hay que buscarla en las instituciones, en las escuelas. Sostiene, la "educación entendida como todo aquello que nos ocurre desde el momento en que llegamos a este mundo de símbolos, signos y señales cargados de significados" (Nochlin, 1971: 284). De este modo, el arte es considerado como una carrera de obstáculos para las mujeres, poniendo el foco en las trabas institucionales: por ejemplo la imposibilidad de acceder a las academias o escuelas públicas, la inexistencia de becas, la dificultad por acceder a espacios públicos, etc. Sin embargo, años más tarde, otra intelectual en la materia, Greer (1970) viene a cuestionar la teoría de Nochlin. La autora advierte que las verdaderas limitaciones residían más bien en la internalización de una sumatoria de prejuicios que la sociedad esgrimía sistemáticamente sobre las mujeres.

De este modo, así sea por factores externos institucionales o factores internos inconscientes, la academia coincide en que diversos mecanismos se constituyeron como una barrera de acceso para las mujeres al mundo artístico. En este sentido, no resulta llamativo que el paso de Leticia por los canales del arte no haya sido reconocido. Si bien es cierto que esta mujer nació en los primeros años del siglo XX, cuando la situación de las mujeres y el mundo artístico ya habían dado sus primeros pasos (hasta el siglo XIX habían sido mayoritariamente excluidas de las escuelas u organizaciones especializadas en la formación artística),

Leticia debió enfrentar también los mecanismos de invisibilización institucionales por partida doble: en tanto mujer y en tanto maestra.

Aquí es posible citar a Mayayo (2003) quien explicita cómo las nociones atribuidas “a lo femenino” en el siglo XIX fue influyente a la hora de percibir el arte femenino, desde ese entonces hasta la actualidad. La artista sostiene que, al constituirse el ideal de mujer doméstica como “el ángel del hogar” también se afianzó, en materia artística, lo que se llama doctrina de las esferas separadas. Surge así, un arte hegemónico (reservado a los varones) y un “arte femenino”: grácil, delicado, sensible. Como sostienen Rozsika Parker y Griselda Pollock (1981), todo lo que las mujeres producen se mide en función a su pertenencia al sexo femenino, designación que las ubica, al mismo tiempo, en un status secundario como autoras. En relación a esto, el canon se trata de una construcción histórica-artística-institucional basado en la jerarquía de grandes hombres y “otros segundones” (Mayayo, 2003). Se configuró un modelo de “genio”, una genialidad artística basada en la retórica de la exclusión: esto es, energía, vigor sexual, fuerza. Es decir, todos atributos masculinos. Imperativos descriptivos que dejan por fuera a las mujeres, exigidas por entonces a ser dulces, sensibles, morales, decorosas.

Estas dos esferas, que hacen alusión a un arte propiamente dicho y a un arte femenino, habilitaron la creación de una autoridad universal basada en las nociones de grandeza y logro artístico definidos de modo masculino. Surgió, entonces, un discurso categórico acerca de un “artista profesional” y otro “aficionado”. El primero es definido tácitamente como un hombre de clase media cuyo trabajo y habilidad le reporta un alto status. El segundo, por cierto, refiere a todos aquellos sujetos que utilizan al arte como modo “accesorio” o “hobbies” de los momentos libres. Justamente las mujeres, en su rol como amas de casa, madres, esposas, eran quienes “encajaban” con esta segunda conceptualización. Una conceptualización cuyo objetivo era cuestionar el valor de otras identidades artísticas: mujeres, negros, pobres, etc. (Mayayo, 2003).

Leticia fue partícipe de un momento histórico singular si se piensa en el mundo artístico. De la mano de la masividad educativa propuesta desde Sarmiento y la creación de las escuelas normales, dotó a las mujeres de fines del XIX y principios del XX de posibilidades para sumergirse en las sendas culturales, intelectuales y artísticas anteriormente vedadas (Gluzman, 2015). En este sentido, durante estos años las femeninas comenzaron a ingresar a los círculos artísticos. Sin embargo, esta entrada no fue sin el reforzamiento de discursos en torno a la diferencia sexual, productora de una supuesta divergencia natural y automática en la creación artística. En correspondencia con esto, Leticia fue una mujer del siglo XX que estudió, trabajó y dedicó su vida a las manifestaciones del arte empero sin hacer públicas sus producciones. Su profesión docente le habilitaba el espacio para poder desarrollar su perspectiva artística pero siempre dentro del aula. Fue por eso que recién en la década del 50´ y una vez

fuera de la escuela, decidió socializar sus producciones. Sin embargo, en “ese mostrar” se encontró con que sus piezas de arte eran analizadas a partir de los mismos significantes que se les atribuyeron a otras mujeres artistas. Sus figuras de chala fueron interpretadas no como producto de una práctica rigurosa, de un espíritu creativo, de la interiorización de un marco teórico, sino como el resultado de un movimiento mágico, *amateur*, aficionado. Canal Feijoo, se condice con lo explicitado en las últimas líneas:

La esencia de este arte intaxativo de Leticia Cossettini, ese arte intaxativo que tiene de escultura, de juguetería, de mitología, es así mágica. Es arte idéntico a su teoría, pero una teoría que nada tiene de normativa y abstracta, que es en sí, por sí misma, descubrimiento, no está antes de la experiencia en que se prueba. Esa teoría que comienza con cierta vivencia de la forma que se tienta y que no está designada a la perduración como forma (Canal Feijoo ARS, 1952: s/p).

Si bien Leticia no cursó los estudios en Bellas Artes, sí fue una mujer que no estuvo al margen de las ideas modernas de los artistas, ni tampoco consideraba sus creaciones como “meros adornos”. Su vida completa estuvo dedicada al consumo y la producción de arte. Todo su capital cultural, percibido desde muy pequeña, le atribuyó un gusto distinguido acerca de las manifestaciones artísticas. Por lo cual, luego de tantos años de escuchar música clásica, de visitar galerías, de leer literatura acerca de la teoría del arte, de desarrollar una propuesta educativa con una centrada connotación hacia lo estético, Leticia volvió a socializar sus objetos de arte y un periódico de Buenos Aires lo difundió.

Sus figurinas de chala también fueron título en el Diario Clarín (s/f) (APC). Un artículo titulado “*La magia de la Chala y la Corteza*” anoticiaba que las figurinas de la maestra se encontraban exhibidas en la Galería Alcorta. El contenido del escrito es el mismo que el publicado en la Revista ARS y se trata del mismo autor. Nuevamente, la decisión de exhibir sus obras y su presencia en los canales oficiales del arte deja sentado que la maestra jubilada expresa sus deseos de ser vista como mujer comprometida con el desarrollo del arte y no como “aficionada”. Indudablemente, siendo jubilada es cuando da el gran paso de aquella maestra que enseñó a sus alumnos a ser sensibles a partir del arte, a esta otra mujer, ya despojada de su labor docente y que decide exponer sus producciones artísticas.

Sin embargo, en el cuerpo del texto del artículo periodístico, resultaba inverosímil separar sus producciones de su “esencia femenina”. En relación a esto, Gluzman (2015) es quien realiza una meticulosa investigación sobre el discurso que los críticos del arte desarrollaron hacia las creaciones femeninas de fines del XIX y comienzos del XX. Estas siempre fueron presentadas regularmente, vinculadas al campo semántico de la delicadeza, recurrencias que constituyeron unos de los tópicos más evidentes de la valoración que la historia del arte ha hecho de las mujeres artistas, cuyo estilo es siempre introspectivo, delicado y sutil:

Realmente le gustaba hacer, trabajar la chala. Lástima que no has visto las cosas ¡no están! Porque se las han llevado, yo no sé si las sobrinas, las figuras de chala, ¡son una belleza! El que las tiene, si las conserva, estaban en buen estado, van a estar por mucho tiempo; le gustaba hacer cerámica también, pero sobre arte... bueno ya solo con verla, la presencia, la figura de ella, vos decís esta mujer es artística; esta mujer tiene una belleza... algo ya de sí misma, con solo mirarla nada más (Entrevista N°1 realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2015).

Si bien, la cita aquí transcrita no corresponde a la de un crítico de la historia del arte, sí es el relato de una amiga de Leticia. Esta demuestra cómo determinadas creaciones desarrolladas por mujeres (no necesariamente se alude a las artísticas) tuvieron reconocimiento público en tanto encajaban dentro de lo que es entendiendo como "femenino". Leticia realizaba figuras de chala y manifestaba producciones artísticas en tanto fue una mujer bella, sensible, con un cuerpo maniobrado por los sentimientos, el decoro, *la magia*. Adjetivaciones personales que desembarcan en sus creaciones y que presentan como objetivo la descalificación de las mismas.

La lógica escolar del proyecto institucional moderno (Dubet, 2010) se encuentra tan arraigado al momento de singularizar a los sujetos que en él se desenvuelven que, en el APC, solo se cuenta con estas dos publicaciones que referencian a la trayectoria de Leticia dentro del campo de las artes. Sin embargo, consultando más centros documentales como así entrevistando a sus allegados, se advirtió que Leticia experimentó un segundo momento en relación a la exhibición de sus obras. Será recién en el año 2000 cuando, octogenaria, presenta en público otra de sus producciones artísticas: sus pinturas en acuarelas:

Al tiempo que fallece Olga, era visitada por Rubén Naranjo, a quien un día se le ocurrió mostrarle uno de sus cuadros. Cuando los vio organizó él una exposición en el Castagnino. Acá tengo dos en casa, que me regaló, y mi hija uno... era una cosa bastante tapada. Era su gusto haberlos hecho pero no le daba importancia (Entrevista N°4, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2017).

En efecto, Leticia se permitió volver a interactuar en el campo del arte como productora y no como una mera consumidora, una vez aconsejada por un reconocido pintor argentino: Rubén Naranjo.

Para analizar este segundo momento en la vida de Leticia, es elocuente citar a Virginia Woolf (1995), quien pone en palabras la necesidad de un *cuarto propio* para la producción artística. En el caso de Leticia, su cuarto propio no fue más que el espacio que separaba el colchón de su cama con el ras del suelo:

Cuando Olga fallece, Leticia decide donar todo un caudal de materiales para hacer el archivo de la Escuela, entre esos materiales me muestra un baúl lleno de cuadros propios, estaba debajo de su cama. Me contó que nunca los mostró porque le habían dicho que no eran muy buenos, por lo tanto que no se dedique a ello (Entrevista N°4 realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2017).

Esta maestra, que desarrolló una propuesta educativa centrada en lo estético, solo pudo reconocerse como una artista y recorrer los trayectos que las prácticas del arte establecen, una vez jubilada. Las lógicas escolares exigen un rol docente en el cual, las manifestaciones de los rasgos subjetivos están vedadas. Por lo cual, la sensible y etérea Leticia solo pudo socializar sus producciones artísticas cuando fue exonerada y perdió referencia institucional con la Escuela Serena. Sin embargo, esta antes de ser maestra fue mujer y, en ese sentido, sus objetos de arte fueron valorados peyorativamente. Así fue como pasó de un significativo reconocimiento de su trabajo artístico dentro del aula a una desestimación de sus producciones por fuera de la escuela.

Aún en la segunda mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI, diversos discursos, factores sociales e institucionales habrían impedido que su talento se desarrollara libremente. Su situación personal se remonta a las líneas de investigación de Greer (1970), quien reflexionó sobre la internalización, por parte de las mujeres, del canon masculino, sistema de valores y símbolos que las dejaron por fuera de la creación artística. ¿Habría sido la descripción que recibió sobre sus figuras de chala la punta del ovillo de su subestimación?, ¿cómo ser quien realmente se desea si los intersticios de la cultura esperan un estereotipo femenino diferente a su yo?

Sin embargo, la exclusión de Leticia en el mundo del arte también se correspondió con las características de sus acuarelas: pinturas de naturaleza muerta, flores, frutas y a veces paisajes. De acuerdo a Mayayo (2003), durante el siglo XIX, dentro del canon se establecieron géneros "menores" en la pintura. Así, el retrato, el paisaje o la naturaleza muerta, se constituyeron como los propicios para el cultivo de las mujeres.

Los ramilletes de flores o las fuentes con frutas dibujadas por Leticia, hoy se encuentran dispersas por las viviendas de sus seres allegados. Todos y todas las entrevistadas han manifestado contar en sus hogares con una pieza única de su amiga. En este sentido, lejos de los museos, galerías, academias, o libros de arte, los cuadros de Leticia ocuparon un lugar privilegiado en los ámbitos domésticos de su entorno social: livings, comedores, salas de estar, escritorios, fueron los lugares predilectos para agasajar a la artista.

Finalmente, fue en el siglo XXI que Leticia, apadrinada por Rubén Naranjo, toma la decisión de exponer sus obras, no en el espacio privado de los hogares de sus seres cercanos, sino en una exposición en el Museo Castagnino de la ciudad de Rosario:

Practicó sobre todo la acuarela, y creo que fue Rubén Naranjo – el gran Rubén Naranjo – asombrado tras una inesperada demostración de un acopio de pinturas guardadas casi en secreto, quién promovió una exposición en el Museo Costagnino, en la época en que Fernando Farina era el director, que se inauguró el 29 de noviembre del 2002, y que provocó el asombro de muchos (Entrevista N°4 realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2017).

Lo que interesa de este suceso en la vida de Leticia, es que, como muchas otras mujeres (y maestras), practicó la pintura en acuarelas desde la oscuridad, el silencio, el secreto. Se puede asumir que esta actitud se vincula con su búsqueda por “encajar” en los estereotipos de mujer y de mujer maestra. En primer lugar, como mujer se ha podido constatar de qué manera durante muchos años no estuvo “bien visto” que las mujeres sean artistas. Entonces aquí, su trayectoria en el campo del arte resulta un elemento de su antibiografía, en tanto se vio obstaculizada por el contexto. En segundo lugar, como maestra, es acertado pensar en una Leticia atrapada en las estructuras de la forma escolar moderna. Sin duda alguna, ser artista resultaba un elemento que escapaba a los valores y prescripciones exigidos por el programa institucional moderno.

## Reflexiones finales

Si bien existe una cuantiosa bibliografía que referencia a la vida de Leticia Cossettini, la misma lo hace pensándola como parte del movimiento escuela nueva e inscripta dentro de la lógica institucional moderna (Dubet, 2010) de la Escuela Serena. En este sentido, el reconocimiento que se hace hacia la mujer es en tanto fue maestra, dejando en un cono de sombra aquellos roles desarrollados por fuera (aunque si relacionados) de la enseñanza. En este sentido, se trabajó como “la Leticia maestra”, lo cual ocultó parte de su agencia y de su ejercicio por fuera de las aulas. Cuando François Dubet (2010) explica que el programa institucional moderno alude a jerarquías, asimetrías y roles que al tiempo que respaldan la autoridad y el hacer docente, supeditan sus singularidades biográficas a los roles instituidos. En este sentido, la particularidad de los maestros y las maestras queda reducida a sus quehaceres escolares. En otras palabras, todas son “la señorita”, sólo distinguida por su nombre de pila y el grado. Sin embargo, a medida que se iban corriendo los efectos antibiográficos

que operaron sobre su singularidad en tanto maestra, aparecieron aquellos otros que actuaron de igual modo en tanto escritora y artista.

Finalmente, desde este artículo, se propuso reconocer el aspecto versátil de Leticia que ha quedado oculto detrás de su guardapolvo blanco e invita a pensar en las trayectorias de vida de otras maestras que también han sido escondidas detrás de su profesión, aunque en el transcurso del trabajo investigativo resulte frecuente encontrarse con nuevos efectos antibiográficos relacionados ahora por el rol estereotipado de “ser mujer”.

## Fuentes

Entrevista N°1, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, 2015, Rosario.  
 Entrevista N°2, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, 2015, Rosario.  
 Entrevista N°3, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, 2016, Rosario.  
 Entrevista N°4, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, 2017, Rosario.  
 Entrevista N°6, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, 2017, Rafaela.  
 Revista ARS, 1952 (APC)  
 Diario Clarín, s/f (APC)

## Bibliografía

- Altamirano, Carlos (2008), *Historia de los intelectuales en América Latina I. La ciudad letrada, de la conquista al modernismo*. Katz. Argentina.
- Barrancos, Dora (2002), *Inclusión/Exclusión. Historia con mujeres*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Batticuore, Graciela (2005), *La mujer romántica: lectoras, autoras y escritores en la Argentina, 1830-1870*. Edhasa. Buenos Aires.
- Billorou, María José (2016), “Mujeres que enseñan no sólo en las aulas. Docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX” en Caldo, P. y Vignoli, M. Dossier (Parte I): *Maestras, prácticas, género e historia: hacia una historia de la educación con mujeres en los tiempos de la consolidación de los sistemas educativos*. En Anuario, Buenos Aires.
- Caldo, Paula (2018), “Tizas y apuntes: costumbres en común. Maestras, libros y prácticas de la enseñanza en Argentina de 1930” en Fiorucci, F. y Rodríguez, L. (comp.) *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.
- Caldo, Paula y Pellegrini Malpiedi, Micaela (2019) “Leticia cocinera. Repensando las prácticas cotidianas de una maestra argentina a partir de sus notas culinarias (1904-2004)” en *Cuadernos de Historia Cultural* N°8, Viña del Mar.
- Carli, Sandra (2002), *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Castells, María del Carmen (2008), “Olga Serena y la Escuela Serena de Rafaela. Disrupciones en una experiencia” en Castells, María del Carmen; Migueles, María Amelia y Corfield, María Isabel, *Didáctica y pedagogía. Trayectorias y movimientos. Un análisis de la configuración del campo de Entre Ríos y Santa Fe (1915-1930)*. UNER. Entre Ríos.

- Colotta, Pablo (2002), "Escritura y poder en la escuela nueva argentina" en Cucuzza, Héctor y Pineau, Pablo, *Para la historia de la enseñanza de la escritura en Argentina: del catecismo colonial a la Razón de mi vida*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Cossettini, Leticia (1947), *Teatro de niños*. Poseidón. Buenos Aires.
- Cossettini, Leticia (1950), *Del juego al arte infantil*. EUDEBA. Buenos Aires.
- Cossettini Olga y Cossettini, Leticia (2001), *Obras Completas*. AMSAFE. Rosario.
- de Certeau, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. México.
- Díaz, Javiera y Serra, María Silvia (2009), "Olga y Leticia Cossettini: ¿maestras, mujeres e intelectuales?" en *Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. VI N° 6.
- Dubet, Francis (2010), "Crisis de la transmisión y declive de la institución" en *Política y Sociedad*, Vol. 47 Núm. 2: 15-25.
- Fernández, María del Carmen; María Elisa Welti, Rubén Biselli, María Eugenia Guida (2014), *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía (Rosario 1935-1950)*. Laborde Editor. Rosario.
- Fernández Sandra y Caldo Paula (2013), *La maestra y el museo*. El ombú bonsái. Rosario.
- Fiorucci, Flavia (2013), "Presentación. Dossier: los otros intelectuales: curas, maestros, intelectuales de pueblo, periodistas y autodidácticas", en *Prismas, revista de historia intelectual*, núm. 17, pp. 165-168.
- Fiorucci, Flavia y Rodríguez, Laura (comp.) (2018). *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.
- Galván Lafarga, Luz Elena y Moctezuma Martínez, Lucía (2017), "Dos maestras: María M. Rosales y Ana María Valverde, autoras de la colección de lectura Rafaelita" en, Galeana, Patricia, *Maestras urbanas y rurales, siglos xix y xx. "Colección: las maestras de México Vol. 3"*. México: Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Gluzman, Georgina, (2015), "Mujeres y Arte en la Buenos Aires del Siglo XIX: Prácticas y discursos", Vol. 1. Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Artes, Buenos Aires.
- Greer, Germaine (1970), *The Female Eunuch*. Letters to the Editor. Reino Unido.
- Mayayo, Patricia (2003), "En busca de la mujer artista" en *Historias de mujeres, historias del arte*. Cátedra. Madrid.
- Morgade, Graciela (1995), "Mujeres y educación formal: de la lucha por el acceso a la lucha por el currículum" en *Propuesta educativa*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Nochlin, Linda (1971), *¿Why There Have Been No Great Women Artists?, s/r*.
- Parker, Rozsika y Pollock, Griselda (1981), *Old Mistresses, Women, Art and Ideology*. Pandora. London.
- Pelanda, Marcela (1995), *La escuela activa en Rosario. La experiencia Cossettini*. IRICE. Rosario.
- Pellegrini Malpiedi, M. (2016), "Sensibilizar cuerpos para trabajar, sensibilizar cuerpos para consumir: la Escuela Nueva santafesina, Rosario, 1935-1950" *Cartografías del Sur*, año 2, n° 4, pp. 137-159, Avellaneda.
- Pellegrini, Malpiedi, M. y Mosso, Agustina (2017), "Entre hermanas - entre mujeres: la vida cotidiana de Olga y Leticia Cossettini, Argentina, 1950 y 1980?" en *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres* Vol. 24, Murcia.
- Pellegrini Malpiedi, Micaela (2019), "Archivar, conservar, mitificar y profanar... criterios de conservación que obstaculizan la tarea" en de Paz Trueba, Yolanda; Caldo, Paula y Vassallo, Jaqueline, *Actas de las IV jornadas de investigación y reflexión sobre historia, mujeres y archivos*. Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (IGEHCs) Universidad Nacional del Centro / CONICET. Tandil.

- Plotkin Mariano y Zimmermann Eduardo (2012a), *Las prácticas del Estado. Política, sociedad y elites estatales en la Argentina del siglo XX*. Edhasa. Buenos Aires.
- Plotkin Mariano y Zimmermann Eduardo (2012b), *Los saberes del Estado*. Edhasa. Buenos Aires.
- Pollock, Griselda (2013), *Visión y diferencia. Feminismo, feminidad e historias del arte*. Fiordo. Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana (dir.) (1993), *Historia de la educación en la Argentina. La educación en las provincias y en los territorios nacionales*. Galerna. Buenos Aires.
- Reddy, Williams (2001), *The navigation of feeling: A framework for the history of emotions*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Terradas, Ignaci (1992), *Eliza Kendall. Reflexiones sobre una antibiografía*. Barcelona: *Publicaciones de Antropología Cultural*, Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- Terigi, Flavia (2007). "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar" en Baquero, Ricardo, Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comp.) (2007) *La forma de lo escolar*. Del Estante Editorial. Buenos Aires.
- Woolf, V. (1995). *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral.
- Yannoulas Silvia (1996), *Educar: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870 – 1930)*. Kapeluz. Buenos Aires.

# Una revisión de las patentes escolares del Porfiriato. Materiales, hallazgos y posibilidades de análisis

A Review of the Porfirian School Patents: Materials, Findings and Possibilities for Analysis

Vandari M. Mendoza <sup>1</sup>

## Resumen

En este trabajo se analizan las patentes de invención escolares que se registraron en el México porfiriano (1876-1911). Para ello, en un primer momento, se aborda el trato que esta fuente ha tenido en la historia de la educación, los documentos que conforman los expedientes de patentes y la clase de datos que poseen estos materiales. En segundo lugar, se exponen los hallazgos que revelan los ritmos de patentamiento, las tendencias de invención y el perfil sociodemográfico de las personas que registraron inventos escolares durante los años del régimen porfirista. Finalmente, se pone sobre la mesa de discusión un conjunto de posibilidades de análisis e interpretación que estas patentes ofrecen para la historia de la educación y para la comprensión del escenario educativo del Porfiriato.

**Palabras clave:** Tecnología escolar, Patentes de invención, Porfiriato, Inventores, Objetos

## Abstract

*This paper analyzes the patents for school materials which were registered in Porfirian Mexico (1876-1911). For this aim, the first part examines the treatment that this source has had in the history of education, the documents that contain the patent files, and the kind of data that these materials contain. Beyond, the second part analyzes the findings that reveal the patenting rhythms, invention trends and the sociodemographic profiles of those people who registered inventions for school materials during the years of the Porfirian regime. Finally, this paper opens the discussion about the possibilities for analysis and interpretation that these patents grant for the history of education, as well as for the understanding of the educational scenario of the "Porfiriato".*

**Keywords:** School Technology, Patents of Invention, Porfiriato, Inventors, Objects

<sup>1</sup> Doctor en Historia. Es profesor investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 161 Morelia. Sus líneas de investigación son la historia de la tecnología, la historia de las patentes de invención en México, la historia de los artefactos escolares y la protección de los conocimientos técnicos tradicionales. Correo electrónico: vanda\_manu@hotmail.com

## Introducción

En la historiografía mexicana cada vez existe una mayor comprensión de los múltiples y diversos perfiles que adoptó la educación durante las décadas que transcurrieron del Porfiriato a la Posrevolución (1876–1940). Cuando menos, en los últimos veinte años, se han diversificado los temas de investigación, se han localizado acervos documentales con información relevante y se han propuesto aproximaciones novedosas para explicar el desarrollo educativo del país. El panorama global de la educación, sin embargo, aún dista mucho de estar completo. Nuevas fuentes documentales, otros agentes históricos y diferentes interpretaciones están en espera de salir a la luz. Al respecto, el asunto de la invención y patentamiento de tecnología escolar es uno de los que prácticamente ha pasado inadvertido en la historiografía nacional, a pesar de su relevancia. Es verdad que se ha estudiado la introducción de algunos materiales, muebles, útiles e instrumentos en los procesos de enseñanza–aprendizaje, pero se ha realizado de forma colateral o sin considerar los artefactos creados en el escenario nacional.

En consecuencia, este descuido ha ocasionado que sean pocos los historiadores que han explotado el fondo de Patentes y Marcas resguardado en el Archivo General de la Nación (AGN). Con excepción de Josefina Granja Castro —quien exhumó y publicó una breve compilación de doce expedientes de patentes educativas (Granja, 2004)— y de algunos esfuerzos aislados que han rescatado un puñado de invenciones producidas por ciertos profesores destacados de la segunda mitad del siglo XIX, o vinculadas con un método pedagógico como la enseñanza objetiva (Mendoza, 2016), este acervo permanece casi inexplorado, en estado prístino para la historia de la educación. Una condición que resulta inquietante si consideramos la cantidad de documentos que posee, la variedad de datos que puede proveer y las posibilidades de interpretación que ofrece para comprender la realidad educativa del país.

Para comenzar a superar este hiato historiográfico, a finales de 2018 se puso en marcha un amplio proyecto de investigación titulado: “La invención de tecnología educativa en una época de transición. Evidencias en el sistema mexicano de patentes, 1890–1942”, el cual estriba en recopilar, sistematizar y analizar los datos derivados de dicho acervo documental para presentar las tendencias, continuidades y rupturas que acontecieron en la materia durante los años del México porfiriano y posrevolucionario.<sup>2</sup> Al respecto, se han venido estudiando las invenciones registradas en las tres décadas y media del Porfiriato, así como los inventos protegidos con la primera legislación de patentes posrevolucionaria (vigente hasta 1942). Esto nos ha dado la posibilidad de reunir, por primera vez, la experiencia mexicana en el ámbito de la

<sup>2</sup> Este proyecto de largo aliento se desarrolla en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 161 Morelia. Comenzó su funcionamiento gracias al soporte institucional del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), como parte de la convocatoria de Apoyo a la Incorporación de NPTC–2018.

invención escolar y examinar las múltiples connotaciones que estas creaciones tuvieron en el universo educativo de la época.

Así, en el marco de dicho proyecto de largo aliento, la intención del presente artículo radica en mostrar y examinar los resultados obtenidos a propósito del primer tramo de su delimitación temporal: el Porfiriato. Un ejercicio que consistirá en revisar las patentes escolares de dicho periodo de tres formas distintas y complementarias. En primer lugar, desde una perspectiva heurística —entendida como la búsqueda, recopilación y estudio de la fuente histórica (Matute, 2000)—, se analizará el trato que han tenido las patentes en la historia de la educación, los documentos que conforman sus expedientes y el tipo de datos que poseen. En segundo lugar, como corolario de la revisión heurística, se presentarán los hallazgos históricos que revelan los ritmos de patentamiento, las tendencias de invención y el perfil sociodemográfico de las personas que registraron inventos escolares durante los años del régimen porfirista. Finalmente, a modo de ejercicio hermenéutico, se pondrán sobre la mesa de debate múltiples posibilidades de análisis e interpretación que, desde algunos enfoques teóricos actuales, se desprenden de dichos registros para la historia de la educación y para la comprensión del panorama educativo del Porfiriato.

## Los materiales

Hoy sabemos que las patentes de invención son materiales de primera mano que tienen una gran cantidad de información para reconstruir la experiencia histórica de varios ámbitos de la realidad social (Beatty 2001, 2015; Mendoza, 2018b). Esta documentación, sin embargo, no ha sido aprovechada de manera cabal por todas las ramas del quehacer historiográfico que podrían beneficiarse con su estudio, quizás por desconocimiento de la clase de datos que proporciona, por la predilección de algunos investigadores a trabajar con fuentes conocidas o por ciertas ideas negativas que se han difundido en torno a las patentes. Al respecto, las patentes han sido empleadas esencialmente en la historia de la economía para definir los ritmos y las tendencias del cambio tecnológico y económico en una sociedad. Desde esta especialidad, sin embargo, siempre han sido consideradas con reservas o como una fuente “débil”. Esto es así porque se sabe que muchos inventos patentados nunca llegan a construirse ni explotarse comercialmente. Por tanto, se dice que carecen de “trascendencia económica”. Algunos autores incluso sostienen que menos del 10% de las invenciones patentadas llegan a la fase de innovación y comercialización (Layton, 1977: 201), mientras que las restantes permanecen “sin utilidad” o han sido consideradas como una manifestación de la “actividad psicológica de soñadores que reiterada, entusiasta e ingeniosamente ofrecen solución a problemas que principalmente les interesan sólo a ellos” (Basalla, 1991: 93).

Esta idea negativa ha afectado el valor histórico de esta documentación y, quizás por ello, no ha sido empleada en otros campos historiográficos. En efecto, para la historia económica, la ausencia de explotación de los inventos patentados puede ser un factor que impida medir adecuadamente el cambio tecnológico y económico de una sociedad, pero en otras áreas del quehacer historiográfico los mismos documentos suministran un raudal de datos e información excepcional para comprender fenómenos históricos relevantes como las ideas, los conocimientos, las expectativas y las prácticas tecnológicas de los sujetos de una época, así como las condiciones y dificultades que enfrentaron para desarrollar sus proyectos en contextos específicos. Incluso, la falta de explotación de las patentes no debe juzgarse como rasgo de debilidad, pues desde un ángulo distinto esa condición puede proporcionar indicios muy valiosos para analizar lo que se ha denominado como los “caminos no tomados” (Noble, 1984: 145). Es decir, la tecnología que en algún momento fue proyectada y patentada, pero que nunca se construyó por motivos técnicos, sociales, políticos, económicos o ideológicos.

En la historia de la educación, específicamente, han sido pocos los historiadores que han trabajado estos materiales. Las patentes han sido tratadas con indiferencia o, en el mejor de los casos, como objetos exóticos con “un contenido insólito que provoca, como primera reacción, la tentación de desecharlos por incomprensibles y poco fidedignos” (Granja, 2004: 27). Una reacción que resulta hasta cierto punto extraña si consideramos que las patentes ofrecen información constante —de naturaleza cualitativa y cuantitativa— para conocer y examinar múltiples aspectos del fenómeno educativo. En este sentido, cabe mencionar que cada patente de invención genera un expediente con una cantidad significativa de papeles que poseen información de diferente índole y alcance para la historia de la educación. En líneas generales, la documentación producida es la siguiente: solicitud, descripción, reivindicaciones, dibujos, documentos administrativos y título de concesión. En teoría, todos estos papeles son públicos y uniformes, aunque se pueden encontrar restricciones y variaciones en función del momento histórico o la legislación de cada país.

La solicitud es el documento donde el inventor (o su apoderado) pide formalmente el registro del objeto en cuestión ante la autoridad competente y lleva a cabo una primera exposición general de su propuesta inventiva. En este escrito, además, por lo regular aparecen datos muy relevantes de carácter social. Ahí, por ejemplo, se indica el género, nacionalidad, residencia, profesión, apoderados, testigos y empresas vinculadas al inventor. De la misma manera, en los registros del siglo XIX —cuando las solicitudes no habían sido estandarizadas o no estaban ceñidas a las camisas de fuerza del formulario—, los inventores aprovechaban este espacio para expresar un sinnúmero de cavilaciones, comentarios y observaciones personales. Por ejemplo, los esfuerzos físicos, materiales e intelectuales que habían realizado para desarrollar sus creaciones; las ventajas que sus inventos significaban para mejorar las condiciones del entorno local, nacional e internacional; los antecedentes técnicos que habían superado con sus propuestas; e

incluso la situación política, económica y social del contexto en el que estaban inmersos. En fin, la riqueza y diversidad de estas declaraciones depende de la personalidad de cada personaje (Mendoza, 2018a).

Por otra parte, la descripción, los dibujos y las reivindicaciones son los documentos medulares de las patentes desde un punto de vista técnico. Ahí se encuentran las ideas y saberes que son objeto de patentamiento. Por ley, la descripción debe señalar de forma clara todos los elementos y relaciones que constituyen la invención. Es decir, se trata de un espacio para codificar y formalizar los nuevos conocimientos e ideas técnicos de manera que sean lo suficientemente explícitos para que un experto pueda replicarlos. Los dibujos, entre tanto, no sólo tienen la finalidad de ejemplificar la constitución física del invento, también representan una tentativa de capturar los saberes tácitos que no se pueden expresar de manera escrita. Las reivindicaciones, en cambio, son unos cuantos párrafos donde el inventor expresa de manera concisa lo que debe proteger la patente. En otras palabras, es donde declara con total exactitud la esencia de la invención (Mendoza, 2018a).

Por último, los documentos administrativos también proporcionan muchos datos de interés para el historiador. Cada expediente puede contener, dependiendo del caso y la naturaleza de la invención, el dictamen de la Oficina de Patentes sobre la suficiencia o insuficiencia de los documentos presentados; las cartas de oposición interpuestas por personajes o empresas que sentían lesionados sus derechos; los exámenes de novedad solicitados con anterioridad por el inventor para confirmar la primicia de su propuesta; las sentencias de comisiones expertas que definían la viabilidad o salubridad de ciertas invenciones; los recibos de las cuotas anuales de renovación o extensión del periodo de protección; las cartas poder delegando la representación legal en conocidos, abogados o agentes especializados en la materia; y las asignaciones a terceros de los derechos de patente. (Mendoza, 2018a).

Toda esta documentación, sin duda, ofrece información valiosa para la historia de la educación. Los expedientes de patentes suministran datos sobre los ritmos y tendencias de creación tecnológica en distintos niveles formativos; son una ventana que permite visualizar con claridad los intereses, motivaciones y expectativas de los sujetos que incursionaron en la creación de técnicas, artefactos, útiles, mobiliario e infraestructura educativa; son una fuente privilegiada para identificar el perfil socioeconómico de los actores sociales que registraron invenciones escolares y para descubrir su relación con el mundo académico; son un venero de información sistemática sobre la nacionalidad, la residencia, el género, la profesión, el nivel de estudios, los intermediarios y las redes de cooperación de los inventores. En suma, son una fuente que, más allá de su discutido provecho económico, ofrecen testimonios diversos y valiosos sobre asuntos cruciales del ambiente socioeducativo.

Más aún, las patentes proporcionan datos sobre la realidad material de las escuelas, los objetos dirigidos a brindar apoyo a la enseñanza y las prácticas efectuadas al interior del salón

de clases para mejorar los procesos de aprendizaje. Por ello, como se detallará más adelante, podemos aproximarnos al estudio de esta fuente desde la perspectiva de la *cultura material de la escuela*; un enfoque que ha cobrado importancia en los últimos años, al grado que algunos autores hablan de la existencia de un “giro material” en la historiografía de la educación (Dussel, 2019). Asimismo, podemos complementar este acercamiento con un análisis constructivista, entendiendo que los inventos patentados fueron resultado de complejos entramados específicos, donde las condiciones sociales, materiales y técnicas desempeñaron un papel crucial (Cutcliffe, 2003).

## Los hallazgos

En este apartado presentaremos los resultados del trabajo de investigación documental no sólo para mostrar las tendencias generales de patentamiento en materia escolar, sino también un conjunto de datos sociodemográficos —derivados de los expedientes de patentes—, que nos permitirán delinear el perfil de los actores sociales que incursionaron en la arena de la creación y registro de invenciones escolares durante el Porfiriato. Al respecto, los datos obtenidos durante la fase heurística de la investigación, descrita en el apartado anterior, se sistematizaron con el fin de resolver cuatro asuntos nodales para comprender el fenómeno de la invención escolar del Porfiriato: ¿cuántos inventos se registraron?, ¿qué variaciones se presentaron durante el periodo analizado?, ¿qué clase de objetos se registraron? y ¿quiénes fueron los sujetos que patentaron objetos escolares? La respuesta a estas preguntas nos dará un primer panorama de los distintos hechos o hilos de realidad que urdieron la trama de la creación y registro de inventos escolares; panorama que posteriormente será problematizado con la propuesta de diversas posibilidades de análisis que nos ofrecen estos datos.

En primer lugar, antes de presentar el volumen anual y los ritmos de patentamiento, es conveniente mencionar que las patentes escolares fueron un acontecimiento porfiriano, pues prácticamente todos los registros se produjeron durante este periodo, salvo la primera patente que fue expedida pocos meses antes de su comienzo, el 30 de marzo de 1876, por un “sistema de enseñanza en las escuelas”, cuyo autor fue el profesor de primeras letras Clemente Antonio Neve.<sup>3</sup> Después de esta primera invención, ya durante el régimen porfirista, se presentó un reducido registro de patentes, hasta que el volumen comenzó a incrementarse hacia la década de 1890, alcanzando su mayor concentración en la última década del Porfiriato. Incluso, como se puede apreciar en la tabla 1, existieron años con una proporción muy significativa de patentes como lo fueron 1904, 1905, 1909 y 1910.

<sup>3</sup> AGN, Patentes y Marcas, Caja 12, Exp. 774, Clemente Antonio Neve, Sistema de enseñanza en las escuelas, 30 de marzo de 1876.

**Tabla 1**  
**Volumen anual de patentes escolares, 1876-1911**

<b>Año</b>	<b>Patentes</b>	<b>Año</b>	<b>Patentes</b>	<b>Año</b>	<b>Patentes</b>
1876	0	1888	1	1900	2
1877	0	1889	1	1901	3
1878	1	1890	1	1902	2
1879	0	1891	0	1903	8
1880	0	1892	1	1904	12
1881	1	1893	0	1905	12
1882	1	1894	1	1906	7
1883	0	1895	2	1907	6
1884	1	1896	1	1908	6
1885	1	1897	1	1909	12
1886	0	1898	1	1910	11
1887	1	1899	2	1911	3

Fuente: elaboración propia con base en los expedientes del fondo de Patentes y Marcas del AGN y los registros de la *Gaceta Oficial de la Oficina de Patentes y Marcas*.

De este modo, de acuerdo con nuestras pesquisas, ahora sabemos que durante los años del régimen porfirista en total se patentaron ciento dos invenciones escolares por personajes que radicaban en México. Asimismo, podemos identificar que, a partir de la década de 1890, aumentó de manera significativa la cantidad de patentes obtenidas, manifestándose también un mayor dinamismo en la materia. De hecho, resulta evidente que las dinámicas de patentamiento se distribuyeron en tres segmentos temporales con ritmos bastante disímiles: el primero de 1876 a 1889, el segundo de 1890 a 1902 y el tercero de 1903 a 1911. Durante el primer periodo, los inventores únicamente lograron obtener ocho patentes, lo que significa un invento cada dos años; en el segundo, se observa un incremento sustancial con diecisiete patentes, lo que corresponde a poco más de un invento anual; mientras que durante el tercero se dio un fuerte crecimiento, con un total de setenta y siete patentes, esto es, más de ocho inventos por año, en promedio.

**Tabla 2**  
**Ritmos de patentamiento anual, 1876–1911**

<b>Periodo</b>	<b>Años</b>	<b>Patentes</b>	<b>Promedio anual</b>
1876–1889	14	8	0.6
1890–1902	13	17	1.3
1903–1911	9	77	8.5

Fuente: elaboración propia con base en los expedientes del fondo de Patentes y Marcas del AGN y los registros de la *Gaceta Oficial de la Oficina de Patentes y Marcas*.

Cabe señalar que estas variaciones en el volumen y el ritmo de las invenciones registradas, coinciden con los años de promulgación de las leyes de patentes del Porfiriato (1890 y 1903), cada una de las cuales significó una importante modernización en la materia que condujo a un incremento global de inventos patentados (Beatty 1996, 2001). Al iniciar el Porfiriato, la ley que regulaba al sistema mexicano de patentes era antigua y discrecional, había sido promulgada desde 1832 y estaba en la órbita jurídica de los antiguos privilegios exclusivos que premiaban con monopolios a quienes introducían tecnología del exterior o comenzaban actividades económicas inéditas en el país, lo que propiciaba procesos de innovación más que de invención (Mendoza, 2012). En este sentido, Beatty y Sáiz (2007) señalan que “la concesión y administración de dichos privilegios rara vez propició códigos legales unificados, lo que significa que se asignaron discrecionalmente, que su alcance fue muy diverso y que sus especificaciones fueron muy vagas” (p. 428). Por ello, ante la falta de garantías, no es extraño que existan pocos inventos patentados durante los catorce años que esta ley estuvo vigente en la época porfiriana. Además, se debe considerar que la cuota para obtener una patente era bastante onerosa, llegando incluso al nivel del ingreso anual de un artesano urbano (Mendoza, 2018b: 132).

Más tarde, en 1890, fue promulgada la primera legislación de patentes porfiriana que, basándose en los patrones establecidos en Estados Unidos, Inglaterra y Francia, definió claramente los procedimientos y criterios para la concesión de las patentes, limitando la protección a los verdaderos inventos y dejando de lado la introducción de tecnología o de actividades industriales (Beatty, 1996). En su contenido se indicaba explícitamente que las patentes sólo podían concederse por invenciones que “tuvieran como objeto un nuevo producto industrial, un nuevo método de producción o una nueva aplicación de métodos conocidos para obtener un resultado o producto industrial” (Torre, 1903: 18–19). Esto, sin duda, fue un aliciente para los auténticos inventores de objetos escolares que repercutió en el

volumen anual de patentes, el cual incrementó poco más del doble en promedio. Sin embargo, esta ley conservó costos de registro demasiado elevados y fue poco divulgada entre los segmentos sociales que podían beneficiarse con su amparo (Mendoza, 2018b). De ahí que la cantidad de patentes haya continuado siendo limitada.

Finalmente, en 1903, se promulgó una detallada y rigurosa legislación que estableció las bases del moderno sistema de patentes mexicano. Fue un dispositivo legal muy bien diseñado en sus fundamentos, procedimientos administrativos y sanciones judiciales, instaurando condiciones mucho más apropiadas para el registro, protección y divulgación de las verdaderas invenciones. Por ejemplo, protegió exclusivamente las creaciones intelectuales de carácter técnico, estableció una gran reducción en las tarifas de patentamiento, instauró mecanismos eficientes de difusión y circuló en amplios sectores de la sociedad porfiriana. Estas modificaciones legales, sin duda, repercutieron de manera positiva en el registro de patentes, propiciando su crecimiento exponencial.

No obstante, como se ha analizado ampliamente en otros estudios, junto con la paulatina modernización institucional, se produjeron otras transformaciones profundas en el contexto sociotécnico porfiriano que permitieron el incremento sustancial de patentes en el periodo de 1903 a 1911 (Mendoza, 2018b). Sería demasiado extenso citarlas aquí, solo cabe subrayar que, entre las más relevantes, estuvo el desarrollo del sistema educativo.

En segundo lugar, en cuanto a las temáticas de invención, el acervo de patentes nos muestra que las tendencias principales se manifestaron en tres esferas: objetos didácticos, útiles escolares y mobiliario escolar. Como se puede apreciar en la tabla 3 (y con mayor detalle en el anexo final), las materias de los inventos patentados se encuentran en estrecha relación con las ideas pedagógicas que se estaban discutiendo en la escena nacional y que aparecieron, por ejemplo, en los cuatro congresos pedagógicos del Porfiriato (1882, 1889, 1890-1891 y 1910). Aspectos como el mobiliario, los útiles, los materiales didácticos e incluso la configuración de los espacios para una adecuada enseñanza a los estudiantes, aparecen también como temas del imaginario y de las preocupaciones de los inventores mexicanos. De este modo, las patentes evidencian un interés de distintos actores sociales por idear, proponer y crear artefactos y procedimientos que resolvieran las necesidades educativas que se expresaban en el ambiente de la época.

**Tabla 3**  
**Temáticas de invención, 1876-1911**

<b>Temática</b>	<b>Patentes</b>	<b>Porcentaje</b>
Objetos didácticos	45	44%
Útiles escolares	35	35%
Mobiliario escolar	22	21%

Fuente: elaboración propia con base en los expedientes del fondo de Patentes y Marcas del AGN y los registros de la *Gaceta Oficial de la Oficina de Patentes y Marcas*.

Así, en la esfera de los inventos didácticos, se pueden encontrar desde complejos sistemas pedagógicos para la enseñanza primaria, hasta artefactos muy simples para el aprendizaje del uso de patines, pasando por silabarios mecánicos, instrumentos para la enseñanza de la lecto-escritura, métodos y aparatos para que los alumnos aprendieran “fácil” y “velozmente” geografía, aritmética, taquigrafía, anatomía, dibujo, teneduría de libros, música, escritura en máquina e incluso para dominar el arte de tejer y bordar con telares de mano. Del mismo modo, existe una cantidad nada despreciable de juegos didácticos para el aprendizaje objetivo, el conocimiento de los sucesos históricos y los héroes nacionales, así como un procedimiento para dar ocupación a los estudiantes de primaria durante el tiempo que no recibían lecciones orales, utilizando para ello unas hojas que su inventor denominó “Trabajos en Silencio”.<sup>4</sup> Este amplio repertorio de inventos, sin duda, nos muestra un ambiente creativo en términos didácticos.

En la esfera de los útiles escolares, mientras tanto, quedaron registradas invenciones que buscaban resolver las necesidades más básicas y cotidianas del mundo educativo. Así, por ejemplo, los inventores mexicanos idearon pinzas, reglas, lápices, gises, crayones, lapiceros, papeles especiales, estuches, tinteros, libros con hojas copadoras, carpetas, tajadores o sacapuntas, portaplumas y una asombrosa variedad de artefactos para realizar operaciones matemáticas: desde los simples ábacos para niños pequeños, hasta sofisticados aparatos mecánicos para realizar cálculos aritméticos con nombres bastante extravagantes como “Abanico Multiplicado Automático”, “Aritmeotáxica Ríos”, “Redina Mexicana” o “Aritmómetro Tabla Neperiana”. Incluso, más allá de los útiles, en el ámbito de los uniformes escolares, se patentaron unos zapatos que su inventor, Miguel González Muñoz, denominó “blindados”, teniendo en consideración el uso rudo que los niños ejercen sobre el calzado.<sup>5</sup> En todas estas creaciones siempre

<sup>4</sup> AGN, Patentes y Marcas, *Lista dispuesta por orden de clases y subclases de las patentes que se expidieron conforme a la ley de 7 de junio de 1890 hasta el 30 de septiembre de 1903*, Abel José Ayala, Hojas para dar ocupación a los alumnos “Trabajos en Silencio”, 21 de mayo de 1901.

<sup>5</sup> AGN, Patentes y Marcas, *Lista dispuesta por orden de clases y subclases de las patentes que se expidieron conforme a la ley de 7 de junio de 1890 hasta el 30 de septiembre de 1903*, Miguel González Muñoz. Sistema de calzado blindado “Calzado escolar”, 19 de julio de 1898.

se hallan pequeños (o grandes) cambios y adecuaciones en objetos conocidos para hacer más útiles los útiles, imprimirles otros sentidos, crear nuevas experiencias e incluso para servir como instrumentos didácticos.

Por último, en la esfera del mobiliario escolar existe un conjunto no muy numeroso, pero significativo, de objetos que pretendían mejorar las experiencias formativas de los alumnos en el salón de clases. Tras múltiples discusiones que se dieron, por ejemplo, en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1888, donde participaron profesores y médicos, se adquirió conciencia sobre la necesidad de crear muebles y espacios adecuados para la salud, el desarrollo y la anatomía de los alumnos. Para cubrir estas necesidades, los inventores mexicanos patentaron pizarrones, atriles, bancas, mesabancos, escritorios, bastidores para costura, mesas de dibujo y aparatos gimnásticos que buscaban mejorar la salud y capacidad física de los niños. Incluso, más allá de lo que podemos considerar propiamente como mobiliario, aparece el modelo de un edificio escolar que respondía a los planteamientos médicos y pedagógicos de la época.<sup>6</sup> En este sentido, se recomendaba que las escuelas tuvieran condiciones higiénicas (luminosidad, ventilación y amplitud), así como evitar “los caños abiertos, mingitorios en el zaguán y depósitos de basura” (Bazant, 1995: 22).

En tercer lugar, con relación a las características sociodemográficas de los personajes que patentaron creaciones escolares durante el Porfiriato, se pueden localizar datos en verdad interesantes sobre el género, la nacionalidad, la residencia y la profesión que permiten dibujar un cuadro más o menos detallado del papel que estos sujetos desempeñaban en la sociedad, los espacios de trabajo donde se desenvolvían, las condiciones económicas que poseían e incluso algunos rasgos culturales como la vinculación de las actividades tecnológicas con ciertos roles y estereotipos de género.

Por lo que atañe al género, precisamente, lo primero que salta a la vista es la casi exclusiva presencia de hombres. Sólo se encuentra el caso de una mujer, la profesora de primaria superior, María Muñoz Silva, quien patentó un “bastidor para dar clases de costura simultánea para niñas”.<sup>7</sup> Esta clase de relegación de las mujeres en la arena de la invención patentada resulta esclarecedora para comprender el ambiente de producción tecnológica que se vivía en aquel entonces. En este sentido, si bien es cierto que la presencia de las mujeres en el campo magisterial fue considerable durante el Porfiriato, pues la docencia a nivel básico se consolidó como una profesión feminizada (Loyo y Staples, 2010: 135), no fue suficiente para que pudieran incursionar en el terreno de la invención tecnológica, el cual ya se había erigido socioculturalmente como un espacio masculino.

<sup>6</sup> AGN, Patentes y Marcas, Leg. 191, Exp. 119, Román Navarro y Cortés, Modelo de un inmueble escolar, 2 de agosto de 1910.

<sup>7</sup> AGN, Patentes y Marcas, Leg. 169, Exp. 1, María Muñoz Silva, Bastidor para dar clases de costura simultánea para niñas, 7 de mayo de 1904.

Como lo mencionan Ruth Oldenziel (1999) y Judy Wajcman (2006), durante el siglo XIX se consolidó el estereotipo cultural que, todavía en el presente, consagra a la tecnología como actividad predominantemente masculina: los músculos, la fuerza, la destreza para solucionar problemas, la habilidad mecánica, la racionalidad técnica y el taller como espacio de trabajo se convirtieron en coto de los hombres y en recursos de poder (Wajcman, 2006: 172). Todo esto, sin duda, hizo muy complicado que las mujeres pudieran incursionar en la arena de la invención, pues su marginación del trabajo técnico impidió que adquirieran la experiencia y los saberes tácitos indispensables para la creación tecnológica (Mendoza, 2018b: 498).

En cuanto a la nacionalidad, el segmento mayoritario que patentó objetos escolares fue de inventores mexicanos, sólo dieciocho personajes pertenecían a otros países, especialmente España, como se puede apreciar en la tabla 4. La colonia española fue la que tuvo mayor presencia global en las patentes mexicanas, junto con la estadounidense, aunque esta última no ejerció un papel significativo en la invención de objetos escolares. La amplia participación de ambos países en las patentes mexicanas es comprensible si consideramos que nutrieron los principales flujos de migración al país durante el Porfiriato (González, 1993). Asimismo, el descuelle de los inmigrantes españoles en la invención escolar se debe a que establecieron un vínculo más estrecho con el mundo educativo que los norteamericanos. En todos los niveles formativos no era extraño encontrar, por lo menos, un reconocido profesor hispánico. Por ende, no debe extrañar su presencia en el terreno de las patentes educativas. Del mismo modo, es preciso señalar que todos los inventores extranjeros estudiados en este artículo residían en México. Como se ha demostrado en otros estudios, los sujetos radicados en países donde no nacieron suelen comportarse de manera semejante a los nacionales, pues ambos (nativos y extranjeros) están sujetos a las mismas condiciones del contexto local (Sáiz, 2002).

**Tabla 4**  
**Nacionalidad de los inventores, 1876-1911**

<b>País</b>	<b>Patentes</b>	<b>País</b>	<b>Patentes</b>	<b>País</b>	<b>Patentes</b>
México	84	EUA	3	Alemania	1
España	10	Francia	3	Italia	1

Fuente: elaboración propia con base en los expedientes del fondo de Patentes y Marcas del AGN y los registros de la *Gaceta Oficial de la Oficina de Patentes y Marcas*.

A propósito de la residencia, también es interesante observar que la gran mayoría de los inventores del Porfiriato radicaba en la Ciudad de México. La preeminencia de la capital del país en la esfera de las patentes de invención ya ha sido explicada en otros trabajos (Gardiner, 1949;

Mendoza 2018b). Entre los motivos que originaron este predominio se ha mencionado que la atmósfera industrial y mercantil de la capital ofrecía mejores posibilidades financieras que estimulaban a los inventores; que su ambiente cosmopolita, progresista y científico inspiraba a muchos a inventar; que había mejores condiciones materiales y recursos técnicos para desarrollar los inventos; que la región del Valle de México era el territorio más densamente poblado de toda la nación; y que los residentes de la capital eran más propensos a ser conscientes de la propia existencia del sistema de patentes, siendo bastante probable que muchos habitantes de provincia ni siquiera conocieran las funciones de la institución. Sólo cabría añadir que, en el ámbito educativo, la Ciudad de México concentraba los principales espacios escolares del país, poseía los índices más altos de alfabetismo y ahí se llevaron a cabo los congresos educativos del Porfiriato que repercutieron en las tendencias inventivas, como lo mencionamos con anterioridad.

**Tabla 5**  
**Residencia de los inventores, 1876-1911**

<b>Entidad</b>	<b>Patentes</b>
Ciudad de México	76
Nuevo León	8
Veracruz	3
Estado de México	2
Michoacán	2
Querétaro	2
Tamaulipas	2
Coahuila	1
Durango	1
Jalisco	1
Morelos	1
Puebla	1
Yucatán	1
Zacatecas	1

Fuente: elaboración propia con base en los expedientes del fondo de Patentes y Marcas del AGN y los registros de la *Gaceta Oficial de la Oficina de Patentes y Marcas*.

Finalmente, el dato de profesión es el que arroja una mayor dispersión estadística, aunque con los profesores a la cabeza por obvias razones. No obstante, si realizamos un ejercicio de agru-

pamiento por volumen de patentes, claramente aparecen tres bloques. Así, una tercera parte de los inventos escolares fue producida por profesores (32 patentes); otra tercera parte fue generada por cuatro profesiones: comerciantes, ingenieros, abogados e industriales (35 patentes); mientras que la última tercera parte está distribuida entre veinte profesiones distintas (33 patentes). Es evidente, entonces, que numéricamente los profesores, ingenieros, comerciantes, abogados e industriales fueron los actores colectivos más relevantes en el campo de la invención escolar patentada, encabezados claramente por los sujetos que estaban más estrechamente vinculados al mundo escolar.

**Tabla 6**  
**Profesiones declaradas por los inventores, 1876-1911**

<b>Profesión</b>	<b>Patentes</b>	<b>Profesión</b>	<b>Patentes</b>
Profesor	32	Artesano	1
Comerciante	11	Carpintero	1
Ingeniero	11	Dibujante	1
Abogado	7	Grabador de metal	1
Industrial	6	Horticultor	1
Sin dato	6	Impresor	1
Tenedor de libros	4	Empresa	1
Editor	3	Mecánico	1
Empleado	3	Mecanografista	1
Empresario	3	Médico	1
Fotógrafo	3	Músico	1
Agricultor	2	Sastre	1
Electricista	2	Zapatero	1

Fuente: elaboración propia con base en los expedientes del fondo de Patentes y Marcas del AGN y los registros de la *Gaceta Oficial de la Oficina de Patentes y Marcas*.

Los profesores tuvieron una participación muy importante en la invención de objetos didácticos, pues prácticamente la mitad de las patentes de esa esfera fue producida por ellos (22 de 45 patentes), mientras que el resto se desperdigó en trece profesiones distintas. Sin duda, la presencia de los profesores en la invención de objetos didácticos era predecible, lo que sorprende positivamente es hallar agricultores, electricistas, fotógrafos y mecánicos, pues esto sugiere que el ambiente de renovación pedagógica de la época se extendió a otros sectores

sociales que pusieron sus ideas y conocimientos al servicio del mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Los comerciantes, mientras tanto, fueron quienes sobresalieron en la esfera de los útiles escolares con siete patentes, seguidos por los ingenieros con seis y los profesores con cinco. En este sentido, es interesante observar que este ámbito de la invención estuvo “dominada” por dos profesiones no magisteriales —aunque a veces los practicantes de otras actividades también desempeñaban labores docentes complementarias—, seguramente porque se trata del campo donde menos experiencia frente a grupo se requería. En cambio, era necesario otro tipo de conocimiento para crear objetos como máquinas para realizar cuentas, fórmulas para fabricar gises, papeles especiales, lápices para recordar anotaciones y calendarios de diversa utilidad, todo lo cual formó parte de la inventiva de estos profesionistas.

Por otra parte, los profesores e industriales fueron quienes tuvieron mayor presencia en la esfera del mobiliario escolar con cinco patentes cada grupo. Esa presencia puede considerarse natural, pues los profesores eran quienes conocían por experiencia directa las características que debían tener los espacios, el mobiliario y los utensilios que serían ocupados o usados por los estudiantes (y por ellos mismos), mientras que los industriales eran las personas que poseían los saberes, herramientas y maquinarias más adecuados para construir objetos como mesa-bancos, pizarras, escritorios y atriles en sus talleres especializados.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar que los abogados, el otro grupo relevante de profesionistas, distribuyó su actividad inventiva de manera más o menos homogénea en las principales esferas de invención escolar de la época: tres patentes de mobiliario, dos de útiles escolares y dos de objetos didácticos; lo cual refleja cierta versatilidad de los practicantes de dicha profesión en la arena inventiva.

## Las posibilidades de análisis

Las 102 patentes escolares del Porfiriato contienen una gran cantidad de datos sobre los objetos, los sujetos y las prácticas educativas. Sin embargo, más allá de la información de primera mano que nos pueden entregar, estas evidencias del pasado también nos permiten pensar, desde el presente, en diversas posibilidades de interpretación histórica. Al respecto, enseguida formularemos algunas alternativas hermenéuticas que se derivan de esta fuente para la historia de la educación en general y para la comprensión del fenómeno educativo del Porfiriato en particular, a la luz de ciertas tendencias teóricas actuales y problemas que han permanecido como asignaturas pendientes en esta rama del quehacer historiográfico.

De entrada, consideramos conveniente inscribir el estudio de las patentes escolares en la tendencia historiográfica de trabajos sobre la *cultura material de la escuela*, una corriente en la

historia de la educación que recientemente se ha desarrollado con ímpetu, buscando ofrecer explicaciones a sucesos que eran difíciles de historiar o formular nuevas interpretaciones de los que ya habían sido abordados. En efecto, como lo mencionamos con anterioridad, en la última década los historiadores del mundo educativo han configurado una aproximación cada vez más compleja y profunda sobre la materialidad de lo escolar, nutriendo sus indagaciones con ideas, reflexiones y teorías de disciplinas diversas como la sociología, la antropología, la arqueología e incluso la museología. Así, han logrado analizar las diversas connotaciones de lo material (patios, salones, ventanas, paredes, libros de texto, cuadernos, útiles escolares, pupitres, mesa-bancos, artefactos didácticos, uniformes, etc.) en los procesos educativos y coadyuvar a la preservación de ese patrimonio cultural.

Desde esta amalgama de saberes interdisciplinarios, entonces, se sostiene que los objetos no son realidades subyacentes de la acción humana, sino entidades que desempeñan roles de importancia equiparable al que desempeñan las personas en los procesos sociales. Por tanto, deben estudiarse bajo el “principio de la simetría” propuesto originalmente por David Bloor (1976), ampliado por Michel Callon (1986) e impulsado a su nivel más radical por Bruno Latour (2005). Este principio indica que las entidades humanas, naturales y artefactuales son “actantes” en redes o entramados heterogéneos, donde el investigador no debe presuponer la preponderancia de alguna sobre otra. Por ejemplo, no es adecuado considerar las relaciones entre humanos como más relevantes que las que se producen entre humanos y no humanos. Como lo expresa Inés Dussel (2019), el enfoque de la cultura material de la escuela:

[...] supone incluir a los objetos y las cosas como partícipes plenos en la red de lo social, como actores o “actantes” —como los llama Latour (2005)— que no son sólo ni principalmente la proyección de nuestras acciones sino que también nos hacen realizar acciones o sentir emociones. Hay una simetría en esa interacción humanos-objetos que hay que considerar como punto de partida de la investigación; en esa dirección, habría que ir más allá de decir que la historia de un artefacto depende de los usos y sentidos que le damos a los objetos y buscar atender a lo que ese artefacto produjo en la nueva red humanos-objetos que se creó a partir de su presencia. En otras palabras, el giro material no busca animar lo inanimado (no es que de pronto los objetos “cobren vida”), sino darles a los objetos un espesor y una capacidad de acción no intencionada pero incluyente en el curso de la historia humana. Somos lo que somos por la interacción con los objetos, así como ellos lo son por esas interacciones (pp. 17-18).

Desde luego, las patentes de invención, por su propia naturaleza jurídica, no proveen los objetos físicos para examinarlos —aunque en ocasiones los expedientes contienen modelos a escala o prototipos de los inventos—, sino una documentación *sui generis* que describe detalladamente su configuración técnica y funcionamiento, así como una serie de datos de

carácter social, económico, cultural y político del contexto en el que se formaron. Esto hace de las patentes una fuente excepcional para la historia de la cultura material de la escuela, pues ni los propios objetos físicos podrían otorgar esta clase de información. Además, cabe mencionar que, contrario a lo que sucede con el resto de las patentes, en el caso de las escolares un número significativo fue puesto en práctica. Esto lo sabemos porque más del 40% de los inventos registrados durante el Porfiriato fueron resultado de la experiencia, la práctica profesional de docentes o el ensayo con alumnos, tal como se desprende de las propias declaraciones que se hallan en los expedientes.

Así, con base en estos planteamientos teóricos, muchas patentes pueden coadyuvar al análisis y comprensión de las prácticas educativas. Sobre este punto debemos señalar que en la historia de la educación se ha mantenido latente un problema crucial: la falta de elementos para reconstruir la vida al interior del salón de clases. Desde hace algunas décadas, por ejemplo, Harold Silver (1992) advertía que los estudios históricos habían olvidado a los alumnos, su comportamiento en el interior de las aulas, los objetos didácticos instrumentados y las prácticas asociadas a ellos. Estos auténticos “silencios” en la historia de la educación, han originado que muchos investigadores permanezcan en el vestíbulo de las escuelas, sin posibilidad de cruzar la reja de entrada, debido al tenaz desconocimiento de la vida académica dentro de las instituciones y los salones de clases.

Esta situación, difícil de vencer por la naturaleza y alcance de muchas fuentes usuales, se puede resolver parcial y satisfactoriamente con el estudio de las patentes escolares. En efecto, los documentos de un buen número de patentes nos pueden ayudar al entendimiento de las prácticas educativas dentro del salón de clases, especialmente aquellas que giran en torno a objetos didácticos, mobiliario o útiles escolares que fueron desarrollados por profesores o que tenemos certeza de su instrumentación. En estos casos, sabemos que las invenciones interactuaron con los sujetos, propiciando un cúmulo de experiencias y dinámicas educativas que simplemente no se hubieran generado —o habrían acontecido de manera diferente— en su ausencia. Este tipo de patentes, entonces, posee información valiosa sobre objetos que detonaron vivencias y participaron de forma plena y simétrica (con estudiantes y profesores), en espesos entramados de significados y acciones. Nos brindan, por tanto, extraordinarias posibilidades de análisis e interpretación para descubrir las interacciones entre diversos “actantes” en los procesos educativos. Además, como lo veremos después, estos hallazgos pueden complementarse con las intenciones declaradas por los propios inventores en sus solicitudes y descripciones.

Más aún, las patentes también pueden ayudarnos a resolver y analizar otra dificultad que ha causado mucha incertidumbre en la historia de la educación y que denominamos como el problema de la “traducción operativa”. En otros términos, siempre ha resultado complicado evidenciar las conexiones existentes entre las ideas de un modelo educativo —las cuales se

presentan como saberes autorizados en los tratados, planes, programas, leyes, estatutos o políticas institucionales— y la instrumentación de tales premisas que permanecen como saberes soterrados, porque están ocultos en las prácticas cotidianas de los sujetos y los objetos (Foucault, 2003: 16). Por fortuna, las patentes pueden coadyuvar al entendimiento de este fenómeno, pues nos muestran un conjunto de iniciativas donde es posible observar la manera como circularon y se comprendieron los principios pedagógicos de la época —por ejemplo, la enseñanza objetiva o el positivismo—, así como las acciones y creaciones realizadas por algunos sujetos para materializar las premisas de lo que “debería ser” la educación desde cierto modelo o enfoque teórico.

Asimismo, sabemos que ninguna traducción puede ser completamente fidedigna, pues en el trayecto de una condición a otra se presentan distorsiones, hibridaciones y adecuaciones. Es muy interesante, entonces, analizar las intersecciones y los diálogos que se producen entre los múltiples saberes que configuran a las propuestas inventivas. En este sentido, las patentes poseen un enorme abanico de saberes heterogéneos: pedagógicos, mecánicos, explícitos y tácitos; en ocasiones contienen saberes profesionales y muchas veces informales. Como lo expresa Granja (2004), las patentes escolares “ponen de manifiesto fusiones, mezclas y transposiciones entre el saber pedagógico de la época y los saberes populares que subyacen en el diseño, uso y beneficio de los inventos presentados” (p. 39). Esto, sin duda, constituye un enorme campo de reflexión e interpretación histórica.

Relacionado con lo anterior, las patentes escolares también hacen visible a “sujetos de la educación” que habían pasado totalmente inadvertidos o que no eran plenamente reconocidos como tales. Más allá de los actores tradicionales —profesores, estudiantes, padres de familia, autoridades, etcétera—, las patentes muestran en acción a sujetos de diversa ocupación que de alguna manera estaban comprometidos con el desarrollo de las prácticas o experiencias educativas. Por ejemplo, en el caso de las patentes de la era porfiriana, si bien es verdad que casi una tercera parte fueron obtenidas por profesores, la mayoría pertenecen a personas con ocupaciones diversas: comerciantes, ingenieros, abogados, industriales, tenedores de libros, agricultores, fotógrafos, empleados, electricistas y una plétora de oficios que, por algunos motivos, sobre los cuales es necesario indagar y reflexionar, se mostraron interesados en transformar ciertas prácticas o experiencias escolares con sus propuestas inventivas.

Desde otro ángulo, para complementar lo anterior, las patentes escolares también permiten analizar los inventos producidos por sujetos “plenamente” reconocidos como educativos, pero proveyendo información original y valiosa que con dificultad se puede hallar en otras fuentes. Por ejemplo, proporcionan datos sobre lo que se ha identificado como la configuración de saberes educativos en las “zonas capilares de producción”, al nivel de los operadores inmediatos de la enseñanza: los profesores y sus experiencias cotidianas. Más aún, por el bajo perfil que predomina entre los maestros que patentaron durante el Porfiriato, podemos

adentrarnos en el horizonte de las prácticas periféricas, aquellas que no quedaron registradas en los discursos de los grandes educadores, los tratados pedagógicos o las leyes del ramo, sino que fueron efectuadas desde los márgenes por estos actores subalternos en espacios educativos reales.

Del mismo modo, las patentes escolares no sólo nos proporcionan información sobre las prácticas y experiencias concretas que pudieron detonar los inventos registrados, también son un venero de datos para analizar los significados que esos objetos tuvieron para sus creadores. Aquí entramos de lleno al terreno de las voliciones, las expectativas o los deseos de aquellos que crearon y patentaron objetos escolares. Ya sabemos que con estos documentos se pueden examinar los saberes, perfiles sociodemográficos, tendencias y ritmos de patentamiento, pero también poseen testimonios para estudiar las intenciones de los inventores: sus intereses, anhelos y pretensiones. Así, vienen a llenar la ausencia de voz que muchas veces padecen los creadores de objetos educativos en las investigaciones históricas. En efecto, a diferencia de otras fuentes directas que usualmente se emplean para reconstruir la historia material de la escuela —como las fotografías, los videos, los uniformes o los propios objetos físicos que se exponen en museos—, las patentes de invención proveen datos sobre las voliciones de los creadores de tecnología escolar de viva voz de sus autores, lo cual abre un amplio abanico de posibilidades para analizar los significados que ellos mismos le otorgaron a sus creaciones y las transmutaciones que experimentaron con su empleo en las aulas.

Por otra parte, las patentes educativas poseen información importante para rastrear, examinar y comprender las formas de producción y circulación de los saberes en diferentes entidades. En las solicitudes y descripciones muchas veces aparecen indicios relevantes de los itinerarios gnoseológicos que transitaron los inventores para construir sus propuestas: las experiencias constructivas; los consejos y asesorías que obtuvieron de especialistas, tanto en aspectos técnicos como pedagógicos; los ensayos que practicaron en espacios educativos; las apropiaciones de ideas de inventos precedentes; y las cavilaciones en las que se sumergieron los propios inventores. En suma, podemos identificar los saberes que se pusieron en marcha, y los que se fueron adhiriendo, durante el trayecto de configuración de los objetos escolares patentados. Una dinámica que ya ha sido estudiada en otros campos de invención, como es el caso de las máquinas desfibradoras de henequén (Mendoza, 2017).

Asimismo, por medio de las patentes podemos analizar los fenómenos de desplazamiento y circulación de los saberes que fueron incorporados a las invenciones escolares en distintos territorios y escalas espaciales. A nivel local, por ejemplo, la existencia de redes, grupos o relaciones de colaboración, proporciona información sobre los conocimientos técnicos y/o pedagógicos que se transmitieron en dichos entramados. A nivel global, mientras tanto, los datos de nacionalidad y residencia son cruciales para explorar estos desplazamientos. Por un lado, el dato de nacionalidad nos permite conocer el nivel de saberes foráneos y nacionales que circu-

laban en el sistema de patentes, los países de procedencia y las conexiones existentes entre inventores de distinto origen. Por otro lado, un análisis cruzado entre nacionalidad y residencia nos ofrece la posibilidad de ubicar a los personajes que, en calidad de inmigrantes, patentaron objetos educativos en el país. Así, acudiendo a fuentes complementarias, podemos rastrear los conocimientos que poseían (y que viajaron con ellos), dándonos elementos para dilucidar los complejos acontecimientos de encuentro, adaptación, resistencia, apropiación o hibridación que indefectiblemente se produjeron al ser desplazados y adoptados en sitios externos al de su creación (Mendoza, 2018a).

Por último, los hallazgos obtenidos conducen a la identificación de las patentes como un acervo relevante para el estudio y preservación del patrimonio material de la escuela de los siglos XIX y XX. Más allá de que quizás algunas patentes nunca se introdujeron en la práctica educativa, o que tal vez tuvieron alcance limitado, hoy constituyen un valioso referente del modo en que se vivió, proyectó y repensó la escuela en un momento dado. Así, mediante su estudio y exposición, se pueden divulgar los distintos significados que tuvieron los materiales didácticos, útiles, muebles, edificios y demás objetos patentados durante el Porfiriato.

## Consideraciones finales

En este recorrido por las patentes escolares del Porfiriato hemos podido constatar que esta fuente documental aporta diversas posibilidades heurísticas y hermenéuticas para la historia de la educación y para la comprensión de las dinámicas educativas de la era porfiriana. En este sentido, además de los datos concretos que nos ofrece para conocer las fibras internas del fenómeno inventivo —cantidad de patentes, ritmos de registro, temáticas de invención, distribución territorial de las creaciones, así como un conjunto de datos sociodemográficos y biográficos de los sujetos que patentaron—, también nos otorga elementos para reflexionar, analizar e interpretar múltiples aspectos de la historia de la educación que han sido soslayados o para los que no se tenían evidencias suficientes.

De esta manera, el estudio de las patentes escolares nos proporciona nuevos datos y promueve otras miradas para ampliar nuestra comprensión del complejo mundo de las concepciones, los sujetos, los objetos y las prácticas educativas. De hecho, como lo referimos a lo largo de este trabajo, a través de las patentes se pueden estudiar cada una de estas entidades o, mejor dicho, se pueden desenmarañar para analizar sus especificidades y conexiones, porque en los hechos se encuentran fusionadas.

Así, en cuanto a las concepciones, las patentes no sólo nos muestran las expectativas, los deseos y las ideas educativas de los inventores, sino sus propuestas de “traducción operativa” para adecuar las políticas, modelos y teorías pedagógicas a las necesidades particulares de los

espacios educativos, con los complejos eventos de adaptación e hibridación que conllevan dichos procesos. Respecto a los sujetos, nos permiten trazar un perfil relativamente detallado del mundo material de los inventores (posición social, profesión, relaciones interpersonales, etc.) y de su realidad inmaterial (saberes, voliciones, imaginarios, etc.). Acerca de los objetos, nos ofrecen la posibilidad de identificar su configuración y funcionamiento técnico, así como los conocimientos explícitos y tácitos que están embebidos en ellos. Por último, en cuanto a las prácticas educativas, nos colocan en posición de examinar las múltiples maneras en que los inventos patentados se introdujeron en entramados heterogéneos, donde ideas, sujetos y objetos interactuaron de manera simétrica, produciendo experiencias y significados diversos.

En virtud de lo anterior, consideramos que estas complejas intersecciones se pueden entender mejor (o con mayor profundidad) si se abordan desde una postura teórica clara. En este sentido, el estudio de las patentes escolares desde los principios teóricos adoptados por la *historia de la cultura material de la escuela*, nos permite examinar con profundidad las múltiples expresiones del fenómeno inventivo, reflexionar sobre sus causas y consecuencias, identificar sus interconexiones y reconstruir —mediante un ejercicio hermenéutico de interpretación histórica—, el tipo de prácticas que estos inventos produjeron en espacios educativos concretos. Esto con el fin de aproximarnos a la comprensión de los saberes y experiencias que realmente acontecieron en las aulas. Conocimientos y vivencias que estaban anclados en las condiciones del contexto donde se desarrollaron, a necesidades particulares, con posibilidades y restricciones especiales. Por tanto, también consideramos que un *enfoque constructivista* es indispensable para aquilatar las múltiples aristas de las patentes escolares, en función de las condiciones específicas del escenario donde aparecieron.

Asimismo, desde estos enfoques teóricos, el estudio de las patentes educativas del pasado nos permite apreciar algunas continuidades que han permanecido soterradas en la historia educativa del país. En particular, nos muestra el papel esencial (y poco reconocido) que han desempeñado los profesores como creadores de objetos escolares y didácticos. Un papel que ha permanecido eclipsado por el imperio de los tratados pedagógicos, las políticas educativas, los planes y programas de estudios. Tanto más, un papel que todavía en el presente permanece sumergido —por ejemplo, bajo la lógica instrumentalista del modelo por competencias, que coloca al profesor como un simple facilitador de experiencias—, pero que en realidad se halla presente en múltiples espacios y experiencias educativas.

Por tanto, un atributo esencial de las patentes escolares del Porfiriato radica en que —por primera vez en la historia de México, de manera continua y sistemática— dejaron constancia de estas expresiones creativas de los profesores, las cuales siempre han inundado los salones de clases, posibilitando formas heterogéneas de aprendizaje. Expresiones situadas, adaptadas a las condiciones y necesidades locales, que posicionan a muchos profesores como hacedores de saberes pedagógicos, incluso más relevantes que aquellos que circularon por los caminos

formales. Ahora, corresponde a los historiadores re-presentar estas expresiones para alcanzar una mayor comprensión de las dinámicas educativas, sus múltiples "actantes", y corregir las versiones distorsionadas o incompletas del fenómeno educativo donde los docentes aparecen como simples facilitadores o, en el peor de los casos, con roles pasivos.

En el contexto porfiriano, entonces, los 102 inventos patentados reflejan una imagen nueva y desconocida de la vida escolar; un panorama mucho más activo y creativo de lo que regularmente se piensa con respecto a la creación e innovación tecnológica. Las poco más de cien patentes escolares poseen una significativa cantidad de ideas, experiencias y saberes que anticipan la existencia de un ambiente social dinámico, de transformación educativa y de constante búsqueda de alternativas para cambiar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin duda, esta imagen sólo constituye una pequeña muestra de las acciones que llevaron a cabo distintos actores sociales para renovar las prácticas educativas, así como un panorama inicial que debe complementarse con una reducción de escala para observar los entramados particulares donde se produjeron las patentes escolares del Porfiriato. Por tanto, en posteriores estudios, será necesario dilucidar esas especificidades, atendiendo algunos de los hallazgos y posibilidades hermenéuticas que presentamos en este artículo.

## Anexo

### Relación de patentes escolares mexicanas, 1876-1911

AÑO	INVENTOR(ES)	INVENTO PATENTADO	TIPO
1878	Aurelio Andrade	Sistema de pizarras calcantes	Didáctico
1881	Valeriano Lara	Aparato diseñado para enseñar a leer, denominado "Silabario Mecánico"	Didáctico
1882	Clemente Antonio Neve	Máquina intuitiva para la enseñanza escolar	Didáctico
1884	Juan de Dios Nosti	"Gekínografo" que sirve para explicar los fenómenos cosmográficos	Didáctico
1885	Manuel Gallegos	Sistema de atriles articulados para estudio	Mobiliario
1887	Pomposo Becerril	Método práctico recreativo para aprender simultáneamente geografía y aritmética	Didáctico
1888	Mariano Botello	Aparato mecánico que nombra "Atril automático"	Mobiliario
1889	José P. Arriaga	Composición para fabricar piezas artificiales del cuerpo humano, destinadas a estudios anatómicos.	Didáctico

1890	Manuel Oviedo Alzúa	Abanico "Multiplicador automático" por medio del cual se pueden ejecutar las multiplicaciones de los números enteros.	Didáctico
1892	Cruz Ríos y Juan de Dios Ávalos	Aparato mecánico "Aritmeotáxica Ríos" para sumar o multiplicar violentamente todas las cantidades que puedan formarse con los diez primeros guarismos de la numeración.	Útiles
1894	Miguel Arriaga Lasaga	Mapamundi-meridiano-horario universal. Aparato por el que resuelve, de una manera práctica, problemas de geografía.	Didáctico
1895	José P. Arriaga	Preparación aplicable a la fabricación de miembros artificiales del cuerpo humano, e imitación de los mismos para colecciones de museos anatómicos y que podrán servir para el estudio de la cirugía.	Didáctico
1895	Jesús A. Ayala	Pizarrón múltiplo-económico	Mobiliario
1896	Miguel Arriaga Lasaga	Sistema de mapas casquetes esféricos y altimétricos	Didáctico
1897	Cía. del Lápiz del Águila	Mejoras en lápices	Útiles
1898	Miguel González Muñoz	Sistema de calzado blindado "Calzado escolar"	Útiles
1899	Miguel Osoy	Aparato para la enseñanza del dibujo en perspectiva	Didáctico
1899	Eufemio Cervantes	Banca para escuela "Banca Escolar Potosina Eugenio Cervantes"	Mobiliario
1900	Manuel G. Amador	Juego titulado "Geografía recreativa de la República Mexicana"	Didáctico
1900	Ignacio Hernández Zamudio	Aparato para hacer verdaderamente objetiva la enseñanza de la teneduría de libros "Legismógrafo"	Didáctico
1901	Abel José Ayala	Procedimiento para dar ocupación a los alumnos en las escuelas primarias durante el tiempo que no reciben lecciones orales, utilizando para ello unas hojas que denomina "Trabajos en Silencio"	Didáctico
1901	Mariano de la Garza	Método moderno simplificado de taquigrafía universal y rayado especial para la aplicación de dicho método	Didáctico
1901	Alberto Robles Gil	Calendario perpetuo	Útiles
1902	Braulio Zertuche, Encarnación Dávila y Juan Cabello y Siller	Procedimiento para hacer gises, tizares o creyones, así como bloques en diversas formas, para que los niños adquieran de paso nociones de arquitectura	Útiles

1902	Adolfo Martínez Urista	Papel especial con transportadores y cuadrícula fijos	Útiles
1903	Manuel Beltrán	"Regla decimal Beltrán" para enseñar a los niños la lectura y escritura de las cantidades numéricas	Didáctico
1903	Manuel Beltrán	"Mapas Beltrán" de la República Mexicana y de sus Estados, Distrito Federal y Territorios	Didáctico
1903	Gallegos Hermanos, Sucesores	Mesa-banco binaria y unitaria de madera para escuelas	Mobiliario
1903	Francisco Suárez Peredo	Máquina para hacer cuentas "Contómetro Mexicano"	Útiles
1903	Pedro Rivero Noriega	Procedimiento para jugar lotería "Lotería Objetiva"	Didáctico
1903	Nicasio Luis Barbieri	Tintero que puede servir por varios años sin necesidad de ponerle tinta "Tintero Universal"	Útiles
1903	Juan B. Chávez	Aparato gimnástico "Chávez"	Mobiliario
1903	B. Juan Soldevila	Sistema para encontrar cualquier población o lugar marcado en un mapa, cualquier punto en un mapa o cualquier calle en un plano de ciudad	Didáctico
1904	Ernesto Fernández	Teclado de combinación para facilitar el estudio y la práctica de escritura en máquina	Didáctico
1904	George W. Cook	Perfeccionamientos en una mesa escritorio escolar	Mobiliario
1904	María Muñoz Silva	Bastidor para dar clases de costura simultánea para niñas	Mobiliario
1904	Guillermo Artigas	Máquina para aprender a ejercitar el dedo o manipulación de los teclados de las máquinas de escribir "Dedeo"	Didáctico
1904	Gonzalo de la Torre	Modelo de "Standard Rapid Calculator"	Útiles
1904	Herminio Chacón	Aparato para multiplicar números enteros	Útiles
1904	Luis Romero y Bernardo Romero	Aparato para voltear automáticamente hojas de libros	Mobiliario
1904	Francisco M. Ortiz	Libro con hojas copadoras	Útiles
1904	Inocencio Malabehar	Juego objetivo	Didáctico
1904	Luis C. Sandoval	Modelo de un estuche carpeta para dibujo	Útiles
1904	Baldomero de la Prida	Mejoras en aparatos o telares de mano para tejer y bordar, denominado "Telar escolar"	Didáctico
1904	Antonio Pons	Ábaco que simplifica y facilita el aprendizaje de la aritmética	Didáctico
1905	Federico Phillippe Serrano	Mesa de dibujo con corredoras móviles	Mobiliario
1905	Andrés Oscoy	Juego para niños "Ciclo Heroico"	Didáctico

1905	Francisco Romero	Sistema para hallar un punto cualquiera en todo un mapa o plano	Didáctico
1905	Francisco Gómez Pérez	Anillos para aprender a escribir mecánicamente en máquina	Didáctico
1905	Ernesto Fernández	Teclado escolar para facilitar el estudio de escribir a máquina	Didáctico
1905	Miguel Vallejo	Aparto para operaciones elementales de aritmética	Útiles
1905	Miguel Vallejo	Ábaco individual para niños	Didáctico
1905	Miguel Vallejo	Ábaco individual para niños con alfabetición	Didáctico
1905	Cosme Cuéllar	Aparato porta-pastas para rayar	Útiles
1905	A. Merceret	Atril o porta-papel o porta-libro	Mobiliario
1905	Julio Hertzog De-launey	Modelo de un calendario	Útiles
1905	Felipe Sierra	Pie de banca escolar	Mobiliario
1906	Longinos Cadena	Teclado cromático para pianos, sistema musical "Cadena" teclado de piano	Didáctico
1906	Rafael Mallén	Tajador de lápices	Útiles
1906	Francisco Guasco	Un aparato "Kairográfo eléctrico Guasco"	Didáctico
1906	Luis G. Unda	Contador automático de seguridad	Útiles
1906	José Joaquín Terrazas	Máquina para sumar, restar, dividir y multiplicar	Útiles
1906	Francisco Suárez Peredo	Aparato para sumar "Taquímetro Mexicano"	Útiles
1906	Samuel Chávez	Modelo de un mueble para dibujo	Mobiliario
1907	José G. García	Dibujo de un geneagrama vertical redondo para escritura	Didáctico
1907	José G. García	Dibujo de un geneagrama oval derecho para escritura	Didáctico
1907	José G. García	Dibujo de un generagrama oval inclinado para escritura	Didáctico
1907	José G. García	Caja enciclopédica para enseñar el primer año escolar	Didáctico
1907	Fernando Loyola	Pulsera desligadora para el estudio del piano	Didáctico
1907	Pioquinto J. A. López	Atril automático	Mobiliario
1908	V. Moisés Torreblanca	Porta-pluma "Guadalupe"	Útiles
1908	Alberto Isaak	Aparato portador flexible de lápiz o pluma "Siempre Pronto"	Útiles
1908	Fernando Loyola	Mejora en la pulsera desligadora	Didáctico
1908	P. Arteaga y S.	Mejoras en Atriles	Mobiliario

1908	Arturo Rodríguez	Banca de madera para escuela imitando las de fierro con movimiento giratorio en el asiento	Mobiliario
1908	José Joaquín Terrazas	Calculador gráfico instantáneo	Útiles
1909	Luis G. Silicio	Pelotón para jugar y hacer ejercicios musculares	Mobiliario
1909	Félix García Narro	Atril para mecanografía	Mobiliario
1909	José Coudurier	Aparato para sumar, restar, multiplicar o dividir	Útiles
1909	Rogiero Lang	Aparato de estudio para la enseñanza de escritura o dibujo	Didáctico
1909	José Joaquín Terrazas	Lápiz calculador y recordador de anotaciones varias	Útiles
1909	Pío Sánchez	Lapicero calendario	Útiles
1909	Felipe Pérez Uribe	Aritmómetro para expeditar los cálculos de multiplicación y división "Tabla Neperiana"	Didáctico
1909	Inocencio Malabehar	Aparato verificador de rifas "Rifa objetiva por vía aérea"	Didáctico
1909	Alfredo Martínez	Cuadrícula para el cálculo de superficies en planos	Útiles
1909	Zacarías Alonso y Ulíbarri	Mecanismo para formar rápidamente letras y cifras	Útiles
1909	Zacarías Alonso y Ulíbarri	Procedimiento geométrico-mecánico para formar rápidamente letras y cifras	Útiles
1909	Ezequiel Rosales	Fórmula para fabricar gises para escuelas	Útiles
1910	Jacobo Ostos	Tabla para hacer cálculos rápidos	Útiles
1910	Zacarías Alonso y Ulíbarri	Procedimiento mecánico para componer y descomponer letras, cifras y demás signos	Útiles
1910	Rafael Lorenzo	Aparato para juegos de sport	Mobiliario
1910	Luis Murillo	Dibujo de relieve para representar cartas geográficas (mapas-mundo de relieve para usos escolares)	Didáctico
1910	Gonzalo Chávez y Cía.	Mesa-banco para escuela "Económica"	Mobiliario
1910	Mariano del Corral	Aparato para facilitar el aprendizaje del uso de los patines	Didáctico
1910	Gonzalo de la Torre	Estuche para escribir	Útiles
1910	Antonio González	Pinza mixta escolar	Útiles
1910	Román Navarro y Cortés	Modelo de un inmueble escolar	Mobiliario
1910	José Coudurier	Aparato automático para operaciones aritméticas	Útiles
1910	José Sanahuja Rivera	Máquina para escribir música y letra	Didáctico
1911	Gonzalo R. Chávez	Mesa-banco para escuela	Mobiliario

1911	Francisco Gaona Uribe	Aparato para la enseñanza numérica objetiva "Redina Mexicana"	Didáctico
1911	Carlos Baur	Procedimiento para hacer gises	Útiles

Fuente: elaboración propia con base en los expedientes del fondo de Patentes y Marcas del AGN y los registros de la *Gaceta Oficial de la Oficina de Patentes y Marcas*.

## Referencias

- Basalla, George (1991), *La evolución de la tecnología*, México, Crítica-Conaculta.
- Bazant, Mílada (1995), *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México.
- Beatty, Edward (1996), "Invención e innovación: ley de patentes y tecnología en el México del siglo XIX", *Historia Mexicana*, vol. XLV núm. 3, pp. 567-619.
- Beatty, Edward (2001), *Institutions and Investment. The Political Basis of Industrialization in México Before 1911*, Stanford, Stanford University Press.
- Beatty, Edward (2015), *Technology and search for progress in modern Mexico*, Oakland, University of California Press.
- Beatty, Edward y Patricio Sáiz (2007), "Propiedad industrial, patentes e inversión en tecnología en España y México (1820-1914)" en Rafael Dobado, Aurora Gómez y Gabriela Márquez (eds.), *México y España: ¿historias económicas paralelas?*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 425-467.
- Bloor, David (1976), *Knowledge and social imagery*, Londres, Routledge & Kegan.
- Callon, Michel (1986), "Domestication of the Scallops and the Fishermen of St. Brieuc Bay: Some Elements of the Sociology of Translation" en John Law (ed.), *Power, Action and Belief: New Sociology of Knowledge*, Londres: Routledge & Kegan, pp. 169-233.
- Cutcliffe, Stephen H. (2003), *Ideas, máquinas y valores. Los estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, Barcelona, Anthropos, 2003.
- Dussel, Inés (2019), "La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico", *Educar em Revista*, vol. 35, núm. 76, pp. 13-29.
- Foucault, Michel (2003), *Hay que defender la sociedad. Curso del Collège de France (1975-1976)*, Madrid, Ediciones Akal.
- Gardiner, C. H. (1949), "Las patentes en México de 1867 a 1876", *El Trimestre Económico*, vol. XVI, núm. 4, pp. 576-599.
- González, Moisés (1993), *Los extranjeros en México y los mexicanos en el extranjero, 1821-1970*, México, El Colegio de México.
- Granja, Josefina (2004), *Métodos, aparatos y máquinas para la enseñanza en México en el siglo XIX. Imaginarios y saberes populares*, México, Pomares-UNAM.
- Latour, Bruno (2005), *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor en red*, Buenos Aires, Manantial.
- Layton, Edwin (1977), "Conditions of Technological Development" en Ina Spiegel-Rösing y Derek de Solla Price (eds.), *Science, Technology and Society. A Cross-Disciplinary Perspective*, Londres, SAGE Publications, pp. 197-222.
- Loyo, Engracia y Staples, Anne (2010), "Fin del siglo y de un régimen" en Dorothy Tanck de Estrada (coord.), *Historia mínima de la educación en México*, México, El Colegio de México, pp. 127-152.
- Matute, Álvaro (2000), "Heurística e historia" en Ambrosio Velasco (coord.), *El concepto de heurística en las ciencias sociales y las humanidades*, México, Siglo XXI-UNAM, pp. 149-163.
- Mendoza, Vandari M. (2012), *Privilegios e invenciones. Las patentes mexicanas de 1821 a 1876*, Morelia, Consejo Estatal de Ciencia, Tecnología e Innovación de Michoacán.

- Mendoza, Vandari M. (2016), "La vida en el aula de los artefactos pedagógicos. Inventos para la enseñanza objetiva en México, 1876-1910" en Paulí Dávila y Luis María Naya (coords). *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, Donostia, Erein, pp. 499-511.
- Mendoza, Vandari M. (2017), "En constante movimiento. Dos episodios sobre la circulación de saberes tecnológicos a través de la invención de las máquinas desfibradoras de henequén, siglo XIX", *Tzintzun. Revista de estudios históricos*, núm. 66, pp. 67-105.
- Mendoza, Vandari M. (2018a), "La movilidad del conocimiento tecnológico a través del sistema de patentes. Posibilidades heurísticas en las patentes mexicanas, 1832-1911", *Revista Inclusiones*, vol. 5, núm. 4, pp. 137-151.
- Mendoza, Vandari M. (2018b), *Las patentes de invención mexicanas. Instituciones, actores y artefactos*. Zamora, El Colegio de Michoacán.
- Noble, David (1984), *Forces of Production: A Social History of Industrial Automation*, Oxford, Oxford University Press.
- Oldenziel, Ruth (1999), *Making Technology Masculine. Men, Women and Modern Machines in America, 1870-1945*, Amsterdam, Amsterdam University Press.
- Silver, Harold (1992), "Knowing and not knowing in the history of education", *History of Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 97-108.
- Sáiz, Patricio (2002), "Los orígenes de la dependencia tecnológica española. Evidencias en el sistema de patentes", *Economía e Industria*, núm. 343, pp. 83-95.
- Torre, Juan de la (1903), *Legislación de patentes y marcas*, México, Antigua Imprenta de Murguía.
- Wajcman, Judith (2006), *El Tecnofeminismo*, Madrid: Ediciones Cátedra.

### Archivos

Archivo General de la Nación, Ciudad de México, Fondo: Patentes y Marcas.

## Cartillas de alfabetización en tiempos de guerra, España (1937) y México (1944)

Primers Against Illiteracy in Times of War:  
Spain (1937) and Mexico (1944)

**Carlos Escalante Fernández<sup>1</sup>**

### Resumen

En la mayoría de los países de Iberoamérica en la primera mitad del siglo XX, el analfabetismo seguía siendo un problema social y educativo que involucraba a millones de hombres y mujeres adultos en la región. Ante esta situación, se implementaron amplias campañas de alfabetización, con la elaboración de materiales didácticos pensados en los adultos analfabetos. En el artículo se examinan dos cartillas diseñadas en contextos bélicos: la Cartilla Nacional Antifascista de la República Española y la Cartilla Nacional de 1944 de México.

**Palabras clave: Analfabetismo, cartillas, alfabetización**

### Abstract

*In the first half of the twentieth century, in most countries of the region known as "Iberoamérica" illiteracy was still a social and educational problem which involved millions of adults – men and women – in the region. Due to this situation, broad literacy campaigns were implemented and educational materials (directed toward illiterate adults) were elaborated. This article examines two primers (cartillas) which were manufactured in contexts of conflict and war: the Cartilla Nacional Antifascista, employed during Spain's civil war (1936) and the Cartilla nacional, distributed in Mexico, in 1944.*

**Keywords: Illiteracy, Primers, Literacy campaigns**

<sup>1</sup> Investigador adscrito al seminario de Historia Contemporánea de El Colegio Mexiquense. Doctor en ciencias en la especialidad en investigaciones educativas (DIE-CINVESTAV). Líneas de investigación: Historia de la educación, siglos XIX y XX, historia de la alfabetización en la segunda mitad del siglo XX. Correo electrónico: cescalante@cmq.edu.mx, cescalante58@hotmail.com El autor agradece los comentarios de Julia Rainy Campos Uzun, Irma Leticia Moreno Gutiérrez, Alicia Civera, Carmen Salinas y Mílada Bazant a versiones previas y a los dos dictaminadores anónimos de este artículo.

## Introducción

En este artículo se centra la atención en el análisis de dos cartillas diseñadas para alfabetizar adultos. Se trata de materiales provenientes de dos experiencias alfabetizadoras desarrolladas en contextos bélicos marcadamente diferentes. Por un lado, de la campaña de alfabetización impulsada por el gobierno del Frente Popular en España entre 1936 y 1939 que, en plena guerra civil, buscaba no sólo alfabetizar a los soldados de su ejército, sino educarlos para que tomaran conciencia de la realidad española con la finalidad de que fuesen combatientes comprometidos con la lucha contra el fascismo y por la causa republicana.<sup>2</sup> Por otro lado, se trata de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo (CNcA), desarrollada en México entre 1944 y 1946, la cual buscaba erradicar el analfabetismo y contribuir a la paz universal, ya que esta se encontraba amenazada por la segunda guerra mundial, en la cual México participaba en el bloque de los Aliados. De ambas experiencias se bosqueja el contexto en el que se produjeron estas cartillas, las cuales se estudian en particular, pues fueron los instrumentos didácticos principales que se diseñaron para apoyar cada una de las dos campañas mencionadas.

Si bien ambas campañas se producen en contextos bélicos, es importante dejar claramente establecido que se trata de dos contextos muy diferentes, lo que obliga a ser cauteloso con cualquier ejercicio comparativo. En el caso español, se trató de una guerra civil cruenta, en la que el gobierno republicano, impulsor de la campaña alfabetizadora y del diseño de su cartilla, perdió la guerra. En el caso mexicano, se trata de un contexto en el que, por única ocasión en el siglo XX, México rompió su actitud neutral para declarar la guerra al eje Tokio-Berlín-Roma. Fue una participación modesta desde el punto de vista militar y en la que su territorio no fue escenario de destrucción provocada por batallas en suelo mexicano.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> El Frente Popular ganó las elecciones en febrero de 1936. En julio estalló la guerra civil. La cartilla que se analiza aquí, se diseñó en 1937. Los autores consultados coinciden en que la tarea alfabetizadora inició desde el surgimiento de la II República, en 1931, mediante diversas acciones. El libro de Julián Casanova (2007) muestra el período de 1931 a 1939 en sus trazos políticos, económicos y militares. De manera reciente, hay autores que buscan mostrar las líneas de continuidad y cambio entre la educación republicana y los primeros años del franquismo, como Sánchez-Redondo (1997), Viñao (2015) y Barceló-Bauza, Comas-Rubí y del Pozo (2018).

<sup>3</sup> De acuerdo con Blanca Torres "en lo político, el gobierno de Ávila Camacho utilizó la guerra para conseguir apoyo a su política de unidad nacional que buscaba la conciliación de los grupos inconformes con las reformas cardenistas" (Torres, 1990: 65). Monica Rankin coincide con Torres sobre la intención política de Ávila Camacho, y señala que esas premisas conciliatorias estaban presentes en el marcado acercamiento que el presidente tuvo con Estados Unidos (Rankin, 2009). Para Valentina Torres Septién "el interés de la campaña [contra el analfabetismo] era evidentemente político: acabar con los viejos rencores y odios que hicieron crisis en el sexenio anterior y unir al país nuevamente, integrando por medio de la lectura a todos los habitantes; el contenido de las cartillas no daría motivo de oposición ideológica. Era ése, sin duda, un excelente momento para acabar con la polémica y la campaña un excelente modo de lograrlo" (Torres Septién, 1994: 471).

No obstante esta significativa diferencia, los elaboradores de ambas Cartillas, siguiendo lineamientos oficiales, coincidían en asumir que luchaban a favor de las causas del pueblo y contra la amenaza Fascista, lucha en la que educar a los analfabetos resultaba una tarea muy importante. También coincidían en que la cartilla debía ser lo más sencilla posible para que pudiese ser práctica y eficaz en la enseñanza. Como se apreciará más adelante, estas coincidencias se vieron manifestadas de maneras muy distintas precisamente porque los contextos eran claramente diferentes, así como los significados de lo que representaba el fascismo. Es evidente que no resultaba lo mismo combatir entre compatriotas y en el propio territorio, que hacerlo contra otros estados y fuera del territorio, así se ubicase al fascismo como una amenaza.

Estos dos contextos no sólo ayudan a explicar las características de contenido de las cartillas, su tiraje y las formas de implementar la tarea alfabetizadora, sino igualmente sus alcances y resultados. Las dos cartillas han sido objeto de atención de historiadores y pedagogos cuando han abordado el estudio de estas campañas, pero siguen siendo necesarios más trabajos sobre estas cartillas en particular.<sup>4</sup> En la primera parte del artículo se aborda la experiencia española y en la segunda la mexicana, para atender al criterio cronológico de su aparición.<sup>5</sup>

## España 1937-1939

“-¿Qué tal? –preguntó Robert Jordan-. ¿Cómo van las cosas?

-Muy bien

-¿Ha comido usted?

- No, nadie ha comido todavía.

-Entonces, coma y llévese algo para el mediodía. Quiero que vaya a vigilar la carretera.

Anote todo lo que pase, arriba y abajo, en los dos sentidos.

-No sé escribir.

-Tampoco hace falta –dijo Jordan, y, arrancando dos páginas de su cuaderno, cortó un pedazo de su propio lápiz con el cuchillo-. Tome esto y por cada tanque que pase, haga una señal aquí –y dibujó el contorno de un tanque-. Una raya para cada uno, y cuando tenga usted cuatro, al pasar al quinto, la tacha con una raya atravesada.

<sup>4</sup> Para el caso mexicano los trabajos de Torres Septién (1994) y Greaves (2008) ilustran la campaña en un marco más amplio, tanto educativo como temporal. Rankin (2009) lo hace de manera breve, en el marco de la propaganda que se generó en la coyuntura de la guerra. Para el caso español destacan el artículo de Sánchez Redondo (1997) y de Fernández (2007), la antología de textos editada por Fernández y Mayordomo (2007) y los artículos de Gómez y Blas (2007), Seguí, (2007) y Gómez (2011).

<sup>5</sup> En la elaboración de este trabajo, las cartillas son la fuente fundamental. Se revisó un ejemplar de la *Cartilla Nacional* mexicana. Para el caso de la *Cartilla escolar antifascista* consulté una edición facsimilar resguardada en el Centro Internacional de la Cultura Escolar, CEINCE, la cual pude revisar durante una estancia de estudio realizada en octubre de 2011. El autor aprovecha para agradecer las atenciones de su director, el Dr. Agustín Escolano Benito y de su asistente, Yovana Hernández Laina.

-Nosotros también contamos así.

-Bien haremos otro dibujo. Así; una caja y cuatro ruedas, para los camiones, que marcará con un círculo si van vacíos y con una raya si van llenos de tropas. Los cañones grandes, de esta forma; los chicos de esta otra. Los automóviles, de esta manera; las ambulancias, así, dos ruedas con una caja que lleva una cruz. Las tropas que pasen en formación de compañías, a pie, las marcamos de este modo: un cuadradito y una raya al lado. La caballería la marcamos así, ¿ve usted?, como si fuera un caballo. Una caja con cuatro patas. Esto es un escuadrón, de veinte caballos, ¿comprende? Cada escuadrón, una señal.

-Sí, es muy sencillo.

-Ahora- y Robert Jordan dibujó dos grandes ruedas metidas en un círculo, con una línea corta, indicando un cañón-, éstos son antitanques. Tienen neumáticos. Una señal también para ellos, ¿comprende? ¿Ha visto usted camiones como éstos?

-Sí -contestó Anselmo-; naturalmente. Está muy claro.

-Llévese al gitano con usted, para que sepa dónde está usted situado y pueda relevarle. Escoja un lugar seguro, no demasiado cerca, desde donde pueda ver bien y cómodamente. Quédese allí hasta que lo releven." (Hemingway, 1973).

El extenso texto que precede, tomado de la novela *Por quién doblan las campanas*, de Ernest Hemingway, inspirado en la guerra civil española, ilustra literariamente un cuadro cotidiano de esta guerra, cuadro en el que los republicanos acosados por el avance de las tropas enemigas debían contar con información militar para conocer el potencial del enemigo que acechaba a un pequeño grupo que resistía en las montañas. El personaje de Jordan, un extranjero solidario con la causa de la República y experto en explosivos, debía reunir información sobre los movimientos del enemigo, para lo cual instruye al miliciano Anselmo, analfabeto como muchos milicianos, quien debía anotar la información de manera cuidadosa y detallada. Su condición de analfabeto no le impedirá cumplir con su misión, pues es instruido para poder anotar la información. Tal conjunto de instrucciones se facilitaba porque estaba apoyado en un modo sencillo de registrar por escrito cierta información, modo que retoma un mecanismo de apropiación popular de la escritura. Las letras se sustituyen por dibujos, los números, por rayas, agrupadas de cinco en cinco ("nosotros también contamos así", le hace decir Hemingway al personaje analfabeto).<sup>6</sup>

El relato citado da cuenta de una realidad educativa presente en ese momento en España y muestra uno de los problemas educativos a los que se enfrentó la República, desde su

<sup>6</sup>Esta mirada de Hemingway sobre el analfabeto como un sujeto activo capaz de utilizar herramientas del alfabeto aún siendo iletrado contrasta con la que ofreció George Orwell, otro escritor participante en la guerra, quien enfatizaba algunas limitaciones de combatientes analfabetos: "las difíciles contraseñas que por este tiempo usaba también el ejército [republicano] no dejaban también de tener sus peligros. Eran ese tipo de fastidioso santo y seña en que uno dice una palabra y hay que contestar con otra. Solían ser expresiones de sentido estimulante y revolucionario tales como Cultura-progreso, o Seremos-invincibles, y a menudo era imposible que los centinelas analfabetos recordasen palabras tan rimbombantes" (Orwell, 1986: 40).

inicio el 14 de abril de 1931: el analfabetismo, problema al que el proyecto de trabajo de 1931 intentó acabar (Fernández y Mayordomo, 2007: 7; Pérez Galán, 2011).<sup>7</sup> De acuerdo con Alejandro Tiana “en el censo de 1930 se contabilizaban un 42,3 por ciento de población analfabeta, cifra que se reducía al 31,1 por ciento si consideramos solamente a los mayores de 10 años. El analfabetismo era mayor entre las mujeres, cuya tasa absoluta se elevaba hasta el 47,5 por ciento para el conjunto de la población femenina (9,4 puntos mayor que en la masculina) y hasta el 38,1 por ciento entre las mayores de 10 años (13,2 puntos mayor que entre los hombres de la misma edad)” (Tiana, 2016: 92).<sup>8</sup>

No obstante estas buenas intenciones, cinco años después, en 1936 “casi 50% de los niños en edad escolar no gozaban aún de los beneficios de la escolaridad... y el índice de analfabetismo ascendía a 28%, cifra importante si se compara con otros países” (Fernández, 2007: 96). Rodolfo Llopis, en 1933, luego de su gestión como Director general de Primera Enseñanza en el primer gobierno republicano, describe la situación que recibió en 1931 la República en materia educativa:

Nos encontramos, por último, con un triste panorama cultural: media España, analfabeta; el país, sin escuelas; los maestros nacionales, faltos de todo estímulo, víctimas de caciques y curas; los Inspectores de primera enseñanza, disgustados por haber sido objeto de vejaciones sin límite durante la Dictadura; las Escuelas Normales, arrastrando una vida lánguida, sin emoción ni entusiasmo; el pueblo, divorciado de la escuela, no sintiéndola como cosa propia (Llopis, 2005: 14-15).

Como apunta un historiador “será en plena guerra civil cuando, al margen de las tradicionales clases de adultos, surgirían iniciativas especiales de lucha, en este caso, contra el analfabetismo” (Moreno, 1992: 113). Estas iniciativas especiales contrastan con las que impulsaron a fines del siglo XIX los hombres de la regeneración española, quienes elaboraron:

[...] una nueva percepción social del problema [del analfabetismo], al definirlo con un nuevo lenguaje (el analfabetismo como lacra, plaga, lastre, enfermedad...) y a idear nuevos modelos de acción para proceder a su erradicación (campana, cruzada, combate, lucha...)... El analfabetismo no es sólo un lastre que impide la modernización de la nación, al reforzar el estancamiento del país en niveles de desarrollo preindustriales

<sup>7</sup> El libro de Rodolfo Llopis, publicado en 1933, y el de Mariano Pérez Galán, publicado en 1975, permiten una mirada general de las acciones educativas emprendidas por los gobiernos republicanos en la España de la década de 1930. La editorial Biblioteca Nueva los ha reeditado en 2005 y 2011, respectivamente. Estas reediciones son las que se han consultado para la elaboración de este trabajo.

<sup>8</sup> Las cifras sobre el analfabetismo prevaleciente en ese momento son contrastantes en diversos autores. Castillo y Sierra señalan que, en 1920, el analfabetismo comprendía el 44% de la población (Castillo y Sierra, 2007: 180). Casanova señalaba que casi la mitad de la población española era analfabeta (Casanova, 2007: 46). Para una mirada global de la alfabetización y del analfabetismo español en cifras ver Viñao (1990), Vilanova y Moreno (1992) y De Gabriel (1997), que han sentado bases para la cuantificación del fenómeno.

y arcaizantes, sino que además es un *mal* social estructural que es preciso extirpar de raíz (Escolano, 1992: 26).

A pesar del contraste, los republicanos no abandonaron la fraseología de “combate, campaña, cruzada, lucha, etc.” pero la enfocaron al contexto de la disputa social y, estallada la guerra civil, contra los enemigos de la República, lo que le dio otros significados a dichas palabras.

En 1936, la coalición del Frente Popular ganó las elecciones en España. Jesús Hernández, militante del Partido Comunista, fue nombrado titular de la Secretaría de Instrucción Pública. Wenceslao Roces, también comunista, asumió como subsecretario en esa secretaría que jugaría un papel muy importante en los siguientes tres años. Dolores Ibarruri, “La Pasionaria”, dirigente comunista, recordaría en sus memorias que “se iniciaba bajo la dirección del camarada Wenceslao Roces, subsecretario de Instrucción Pública, la batalla contra el analfabetismo. Los milicianos de la cultura enseñaban a leer y escribir a los campesinos encuadrados en las milicias.” (Ibarruri, 1963: 283). Roces fue subsecretario entre 1936 y 1938, años en los que creó tanto los institutos para obreros como las milicias de la cultura.

En enero de 1937, el secretario Jesús Hernández habló en la inauguración del primer Instituto Obrero y señaló que, en esa difícil hora del país, el ministerio y los educadores tenían:

Una misión, y yo, como Ministro y como hombre de partido, declaro que nuestra lucha está orientada y dirigida a arrojar de nuestro país a los que lo han invadido, a acabar con los privilegios, con la aristocracia y con el señoritismo y a dar a nuestro pueblo la posibilidad de regir sus destinos con arreglo a su voluntad, a la voluntad que ha sido expresada en las urnas democráticamente por la nación y que hoy revalidamos con las armas (Hernández, 1937: 49-50).

La lucha por la cultura del pueblo se convirtió en un lema y en un objetivo central del Ministerio de Instrucción Pública y de otras entidades cívicas, sindicales y políticas; se materializó, ya en la guerra civil, en diversas y variadas acciones como la creación de diferentes tipos de bibliotecas (“de organizaciones” y de guerra”), el servicio de “cultura del miliciano”, las “milicias de cultura”, “brigadas volantes de lucha contra el analfabetismo”, protección a la infancia evacuada, nuevo plan de estudios para la enseñanza primaria, creación de Institutos Obreros (en Valencia, Sabadell, Barcelona y Madrid), entre las más destacadas (Fernández y Mayordomo, 2007: 7-39). En octubre de 1937 se puso en marcha la primera

campaña republicana contra el analfabetismo.<sup>9</sup> En ese contexto, las Milicias de Cultura<sup>10</sup> pusieron especial énfasis en que el trabajo de los milicianos era enseñar a leer y escribir a los soldados en el frente, ampliar la cultura básica de los combatientes, facilitar la lectura de libros y revistas y desarrollar diversas actividades culturales (Fernández y Mayordomo, 2007: 14-15; Tiana: 2016: 194).

El Ministerio de Instrucción Pública (MIP), por su parte, “ayudó en la tarea alfabetizadora de las milicias proporcionándoles colecciones de mapas, cuadernos para los ejercicios de escritura y redacción, tela encerada, lápices, cuadernos de apuntes y cortaplumas, etcétera, pero sobre todo, con la edición de la *Cartilla escolar antifascista*, de la que según fuentes del MIP se tiraron 150 mil ejemplares.” (Fernández, 2007: 100).

Las Milicias de la Cultura alcanzaron a alfabetizar a 105,500 combatientes, mientras que las Brigadas Volantes atendieron a 292,173 alumnos campesinos (mayores de 14 años), cifras modestas pero que resaltan si no se olvida el contexto de guerra en el que trabajaron ambas brigadas.<sup>11</sup> Un escenario cruel pero en el que los milicianos educadores obtenían satisfacciones en su trabajo diario, como por ejemplo lo dejó escrito Tomás Bassedas (1920-2004), un miliciano que se encargaba de supervisar las tareas educadoras de su brigada, quien en carta a sus padres informaba “mi trabajo es el siguiente: pasar la visita por las compañías para ver si funcionan normalmente las clases de analfabetos, y dar yo las nociones de todas las materias. Después tendré que dar clases de cultura general a los oficiales, es decir, es un trabajo muy bonito”.

<sup>9</sup> Vale mencionar que no fue la primera campaña alfabetizadora española del siglo XX. En agosto de 1922, por Real Decreto, se creó una Comisión Central cuya misión central era “proponer y aplicar los medios para combatir el analfabetismo”, la cual impulsó una Campaña que inició en el curso 1922-1923, localizada en las tres provincias con mayores tasas de analfabetismo (Málaga, Almería y Jaén) así como a la región de Las Hurdes. Se trató de una campaña con escasos recursos que debía durar al menos dos cursos, de los cuales sólo se cumplió el primero, por lo que se trató de una “tentativa fallida” (Moreno, 1992: 112-113).

<sup>10</sup> Las Milicias de la Cultura fueron creadas el 30 de enero de 1937 y estuvieron “constituidas por un nutrido grupo de maestros, estudiantes y profesores de Enseñanza Media y Superior, y funcionarios del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes que, con el objetivo de continuar con la labor educativa y social iniciada por la República en 1931, tuvieron como fin la erradicación del analfabetismo, la ampliación cultural, y la educación social y política de los combatientes que lo necesitasen (Gómez, 2011: 335). En septiembre de 1937 se crearon “las Brigadas Volantes de la lucha contra el analfabetismo en la retaguardia, formadas principalmente con elementos de las organizaciones juveniles y femeninas”, las cuales fueron utilizadas entre noviembre de 1937 y mayo de 1938 en una campaña alfabetizadora en las zonas rurales de mayor densidad de analfabetos (Moreno, 1992: 114).

<sup>11</sup> Los editores de la edición facsimilar de la cartilla de gramática incluida en la cartilla escolar antifascista sostienen que ésta se distribuyó profusamente entre los soldados que combatían en el frente. Se calcula que unos trescientos mil españoles adultos accedieron por vez primera a la alfabetización durante los años de guerra en el espacio geográfico controlado por los republicanos (*Cartilla escolar antifascista*).

## El proceso de creación de la Cartilla escolar antifascista

Como se vio en el apartado anterior, la tarea de alfabetizar a los integrantes del ejército republicano, que en su mayoría eran de origen rural, estaba enmarcada en objetivos más amplios, resumidos así por un investigador: “la educación, la alfabetización, adquiriría en este contexto bélico una dimensión ideológica bien patente. Era un medio de proselitismo revolucionario que dotaba al soldado, fundamentalmente al analfabeto, a la vez que aprendía a leer y escribir, de un sentimiento antifascista” (Moreno, 1992: 113-114).

Ese sentimiento antifascista se vería claramente reflejado en los contenidos de la Cartilla nacional antifascista no sólo en el título sino a través de sus páginas, como se verá en el apartado siguiente. Durante todo este período se hicieron múltiples llamamientos para apoyar las tareas educativas no sólo de los soldados sino también del resto de la población, llamamientos que por lo general estaban planteados en términos como los del Consejo Municipal de Carcaixent:

Sólo hemos de decir a cuantos se hallen en condiciones de asistir a estas clases [de alfabetización de adultos], que no dejen de hacerlo por pereza, ya que en su andar continuo por la vida, serán ellos los principales beneficiados ... No olvidéis, jóvenes, que las principales armas de que se han valido los provocadores de los momentos de dolor que vive España, son precisamente el analfabetismo y la incultura (en Fernández y Mayordomo, 2007: 21).

Como ya se mencionó, del Ministerio de Educación y Bellas Artes salió la disposición para elaborar una cartilla de alfabetización. En 1937, la Dirección General de Bellas Artes estaba a cargo de Josep Renau, artista gráfico y militante comunista. Bajo su responsabilidad se iniciaron los trabajos de diseño y edición de la Cartilla. Los coautores fueron Fernando Sáinz Ruiz y Eusebio Cimorra. El primero era un profesor adherido a la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE) y quien “publicó a partir de 1931 una serie de estudios sobre el método de proyectos incluyendo una monografía en la colección ‘La Nueva Educación’ de la *Revista de pedagogía*, libro que alcanzó su cuarta edición en 1936” (Cuevas-Wolf, 2012: 127). Eusebio Cimorra era periodista y director de *Mundo Obrero* y escribió el Epílogo de la Cartilla (Cuevas-Wolf, 2012: 122).

La cartilla fue “diseñada totalmente por el tipógrafo e ilustrador Mauricio Amster (1907 Lvov, Polonia- 1980 Santiago de Chile) entonces director de Publicaciones del Ministerio” (Cartilla, 1997) y uno “de los artistas gráficos más destacados de su época y muy versado en diseño gráfico y tipografía modernos gracias a sus estudios en el Berlín en los años veinte (Cuevas-Wolf, 2012: 122). La Cartilla se publicó por vez primera en Valencia en 1937 (Fernández, 2007: 100). La parte de gramática se acompañó de una *Aritmética antifascista* que

estaba diseñada para enseñar las operaciones aritméticas básicas.<sup>12</sup> Amster incorporó en su trabajo de diseño de la cartilla un espléndido conjunto de fotomontajes basados en fotografías de José Valdelomar y José Calandin. El texto se compuso en los Talleres de Tipografía Moderna con fotocromía e impresión de Gráficas Valencia (Cartilla, 1997).

Los métodos e intenciones pedagógicas de la Cartilla, los que se mencionarán en el siguiente apartado, permitieron un trabajo a diferentes niveles, entre los que destaca el trabajo de preparación de los alfabetizadores. En ese sentido, puede mencionarse el trabajo del educador Vicente Calpe, quien elaboró un folleto titulado “Clases de analfabetos. Algunas orientaciones metodológicas” relacionada con la Cartilla o los textos del periódico *En marcha* (Fernández y Mayordomo, 2007: 33).

En su contenido, la Cartilla tenía de manera manifiesta una “fuerte tendencia política que la impregna y la sujeción de los procesos de enseñanza-aprendizaje no sólo a la causa del antifascismo sino también a la del Partido Comunista, lo que le valió fuertes críticas de sectarismo” (Fernández, 2007: 100). Pero también tuvo la virtud, como lo señala Cuevas-Wolf, de que “se convirtió en el punto de partida para la campaña gubernamental contra el analfabetismo entre soldados y ciudadanos, y captó el espíritu de la reforma educativa en España. Expresaba la necesidad de introducir nuevas estructuras de prácticas creativas e intelectuales para construir un modelo nuevo de educación pública” (Cuevas-Wolf, 2012: 119).

### La Cartilla escolar antifascista

A diferencia de la cartilla mexicana que se confeccionaría unos años después, la cartilla republicana tuvo un tiraje mucho más corto, de 150,000 ejemplares (Moreno, 1992: 114). En cuanto a su contenido, se podrían destacar dos aspectos: su metodología y las ideas vertidas en los ejemplos para desarrollarse en el aprendizaje del alfabeto.

En cuanto al método, los creadores e impulsores de la *Cartilla escolar* suponían que su diseño sencillo facilitaba la tarea del educador. Así se sostenía que el diseño permitía que “cualquiera, con sólo saber leer, pueda ponerlo en práctica y enseñar a otros” (Cartilla, 1997).

Para Juan Antonio Gómez:

Su sencillez tenía un doble objetivo: que los combatientes no tuvieran el menor obstáculo a la hora de iniciarse en la lectoescritura, y también que los que acababan de comenzar a leer y escribir fuesen capaces de usarla como medio para enseñar a los compañeros que aún eran analfabetos, por pocas que fuesen sus capacidades peda-

<sup>12</sup> Según Juan Antonio Gómez, además de estas dos cartillas (la de lectoescritura y la aritmética) aparecieron otras cartillas como *Cartillas del combatiente* y el *Libro de Lectura para el combatiente* editadas por el Socorro Rojo Internacional (Gómez, 2011: 340-341).

gógicas, sin necesidad de que existiese un Miliciano de la Cultura en el batallón (Gómez, 2011: 339).

En la introducción de la Cartilla, se señalaba que en su elaboración se había “aplicado un método lógico y rápido para aprender, al mismo tiempo, a leer y escribir” (Cartilla, 1997). Se sostenía, también, que se había desechado “el viejo y desacreditado procedimiento que comenzaba por el alfabeto, ya que las letras sueltas por sí solas nada dicen” (Cartilla, 1997).

En ese sentido, Vicente Calpe sostenía que, para enseñar al adulto y específicamente al soldado, había que seguir el procedimiento sintético (“algo parecido a lo de Decroly”): “partir primero del conocimiento de la palabra para descomponerla más tarde en sílabas y letras” (Calpe, 2007: 161). Esto estaba en concordancia con lo expuesto en la Cartilla: “cada ejercicio comienza con una frase, que luego se analiza y descompone en sus sílabas y letras. Estos elementos se utilizan después para formar nuevas palabras y frases. El instructor puede añadir a los ejemplos que ponemos todos los demás que se le ocurran” (Cartilla, 1997).

¿Cuáles eran esas frases modelo? Su mención nos permite adentrarnos en el contenido y mensajes de la Cartilla. Una enumeración exhaustiva de las mismas permite al lector formarse una idea del mensaje ideológico y político que se buscaba inculcar en los soldados iletrados para que no sólo aprendieran a leer y escribir, sino que también fueran conscientes del proyecto político del Frente Popular.

Las frases estaban colocadas en dos partes de la cartilla. Unas “titulaban” la parte gráfica, es decir, encabezaban cada una de las ilustraciones. Las otras se colocaban como ejemplos para ser ejercitados en las sesiones de aprendizaje. Eran, por tanto, complementarias para contextualizar la lección. Las frases que encabezaban las gráficas tenían diferentes finalidades. Unas aludían a condiciones políticas como “Presidente de la República”, “Obediencia al gobierno legítimo”, “Mando único” y “Guerra de independencia nacional” (Cartilla, 1997). Otras daban a conocer a algunos personajes políticos importantes: “Jesús Hernández, nuestro ministro de Educación”, “Pablo Iglesias fundador del Partido Socialista Español”, “Durruti murió luchando por la libertad”, “Lenin, nuestro gran maestro” (Cartilla, 1997)<sup>13</sup>.

Algunas frases eran consignas programáticas: “Luchamos por nuestra cultura”, “No seremos nunca esclavos”, “Venceremos al fascismo”, “Viva Madrid heroico”, “Trabajemos para la guerra”, “La tierra para el que la trabaja”, “La victoria exige disciplina”, “Producir más y mejor en la retaguardia” (Cartilla, 1997). Otras más aludían al contexto internacional: “La Unión Soviética nos ayuda”, “Solidaridad internacional”. Igualmente había algunas con un

<sup>13</sup> La página que llevaba como título “Jesús Hernández, nuestro ministro de educación” se ilustraba en el fondo con la fotografía de este personaje y, a su lado izquierdo, tres milicianos escribiendo. La composición tenía un fondo rojo y permitía ver que el ministro miraba atento a los milicianos (Cartilla, 1997).

mensaje que pretendía ser esperanzador como la de “Una España próspera y feliz” (Cartilla, 1997).<sup>14</sup>

La misma lógica tenían las frases que iniciaban los ejercicios: “Todos camaradas”, “todo para el pueblo”, “El gobierno de la República es el gobierno del pueblo”, “el comisario político nos orienta”, “todos unidos ganaremos la guerra”, “la retaguardia debe colaborar con la vanguardia”, “laboremos por el bienestar de nuestro país”, “combatimos por la paz del mundo”, “de nuestra unión depende nuestro porvenir”, “la mujer se emancipa luchando y trabajando junto al hombre”, “nuestros combatientes luchan como héroes”, “el Frente Popular nos lleva al triunfo”, “seremos dignos de los defensores de Madrid”, “la juventud gloriosa se bate en las trincheras”, “el Gobierno de la República nos entrega la tierra”, “Méjico es nuestro pueblo hermano”, “la retaguardia debe apoyar al frente”, “el fascismo es la esclavitud y la barbarie”, “los trabajadores del mundo están con nosotros”, “después de vencer al fascismo tendremos una España próspera y feliz” (Cartilla, 1997).

La anterior enumeración permite ver que se cumplían las intenciones explícitas de la cartilla: “hemos procurado que todas las frases consignadas tengan un contenido a tono con la lucha heroica que está sosteniendo el pueblo español contra los traidores a España, aliados a los invasores extranjeros” (Cartilla, 1997).

El instructor tenía que acompañar las frases con una charla salpicada de anécdotas, historia, siempre relacionadas con las palabras temas o con las mismas frases (Calpe, 2007: 161). Así, entre imágenes sugerentes, diseñadas con toda la intencionalidad de la propaganda política, con frases como las citadas y con sugerencias para hacer efectivas el mensaje pedagógico y político, la cartilla buscaba cumplir los dos propósitos generales, enseñar y concientizar (Castillo y Sierra, 2007; Seguí, 2007).

Para finalizar conviene aludir a una cita extraída de la introducción de la edición facsimilar de la Cartilla, misma que retrata magistralmente lo sucedido después de la derrota republicana en la guerra:

El fascismo ganó y trajo consigo la esclavitud y la barbarie, de modo que la generación de mi padre y de mi madre, al final de la guerra, no pudo volver a las escuelas que había fundado la República, no pudo recibir el conocimiento que le hubieran dado tantos maestros con los que el fascismo se cebó. Cuando se habla del desastre cultural de la dictadura franquista suele pensarse en la destrucción de un medio ambiente intelectual de profesores y escritores que ya no volvió a darse en España, pero

<sup>14</sup> La página titulada “España próspera y feliz” se ilustraba con un conjunto de rostros españoles (niños, adultos y ancianos, hombres y mujeres) en semicírculo, todos sonrientes y con la mirada hacia un cielo azul. Atrás de ellos, humeantes chimeneas de fábrica y postes de electricidad (señal de progreso económico), un grupo de montañas como fondo de la ilustración. Y, bajo el título de letras rojas, estaba la misma frase pero separada en sílabas: “U-na Es-pa-ña prós-pe-ra y fe-liz” (Cartilla, 1997).

pocas veces se tiene en cuenta que la desgracia se abatió más cruelmente sobre las clases populares a las que les fue arrebatado el derecho de aprender (Muñoz, 1997).

## México 1944-1946

Con un 48% de analfabetos en el país, el secretario de educación pública, Jaime Torres Bodet impulsó en 1944 la Campaña Nacional contra el Analfabetismo que fue respaldada por el Presidente Manuel Ávila Camacho.<sup>15</sup> La Campaña, en palabras del secretario, estaba:

[...] enaltecida por dos propósitos generosos. Por una parte, servir a nuestro país proporcionando a todos los iletrados la misma oportunidad inmediata para alcanzar ese primer peldaño de la instrucción que es el conocimiento de la lectura y de la escritura. Por otra parte servir, en nuestro país, a la causa universal de la democracia, ya que abrigamos la convicción de que una paz duradera sólo se afianzará sobre un acuerdo democrático de los pueblos, y un acuerdo de tan alta categoría sólo será fecundo si los pueblos lo adoptan conscientemente, sabiendo la significación de los compromisos que implica una convivencia libre, justa y civilizada (Torres, 1985: 69).<sup>16</sup>

Tales propósitos se verían reflejados en los contenidos de la Cartilla, como se verá más adelante.

A diferencia de la muy conocida campaña alfabetizadora impulsada por José Vasconcelos entre 1923 y 1924, uno de los rasgos diferentes de la de 1944-1946 fue el diseño de una Cartilla de alfabetización como instrumento pedagógico para utilizarse en la tarea de alfabetizar a hombres y mujeres.

### El proceso de elaboración de la Cartilla Nacional

La Ley de emergencia que dio sustento legal a la Campaña Nacional contra el Analfabetismo estableció, como se informó en los diarios nacionales, que se editarían “diez millones de cartillas de lectura y de cuadernos de escritura para ser entregados gratuitamente a los instructores por conducto de los presidentes y delegados municipales o por comisionados especiales en los grandes núcleos de población”.<sup>17</sup> El artículo 13 de la misma Ley, que esta-

<sup>15</sup> Oficialmente el censo de población de 1940 arrojó el 47.88% de analfabetos mayores de seis años (Torres, 1946: 135), lo que representaba casi 9 millones y medio de compatriotas.

<sup>16</sup> En mayo de 1942, el presidente Ávila Camacho solicitó al Congreso autorización para, rompiendo la posición de neutralidad, se declarara la guerra al Eje, como respuesta al hundimiento de dos buques petroleros mexicanos por parte de submarinos alemanes.

<sup>17</sup> *Excelsior*, 23 de agosto de 1944, p. 1.

blecía el tiraje, especificaba además que las cartillas “contendrán las instrucciones sencillas y claras para quien enseñe y el material y los ejercicios necesarios para quien aprenda”.<sup>18</sup>

En sus memorias, Jaime Torres Bodet precisaba que “urgía una cartilla de tipo ecléctico, que sirviese tanto a los profesores recién salidos de alguna escuela normal cuanto a los espontáneos de la enseñanza, inhábiles y bisoños, pero deseosos de cumplir el deber que la ley de emergencia les prescribía”. Por otra parte, convenía –según el secretario de educación– “que algunas lecciones de la cartilla –las que figurasen en los últimos pliegos– iniciaran un diálogo cívico: el que estimábamos necesario para robustecer la unión de los mexicanos”. Esta inquietud se sintetizaba en la pregunta que en 1944 se formulaba el escritor “¿Qué mensaje podríamos transmitirles en esas páginas, dedicadas principalmente a ejercicios sencillos, de identificación de letras, formación de sílabas, integración de palabras cortas en frases breves e inteligibles?” (Torres, 2005: 109).

El mensaje en el que pensaba Torres Bodet era uno moral y era imperativo que debía quedar claro a los redactores de la Cartilla:

la bondad, el valor, la voluntad de progreso, la confianza en la libertad, el amor a la patria, y la solidaridad con todo el género humano [sostenía Torres Bodet] son fuerzas laicas, insobornables... [las que resultaban] difíciles de explicar, porque exigen no sólo la adhesión del carácter sino la persuasión de la inteligencia” por lo que “con la savia de aquellas fuerzas tendríamos que nutrir el mensaje moral de nuestra cartilla (Torres, 2005: 109).

Así, para la elaboración de la Cartilla se realizaron “varios intentos, todos estériles”, según Torres Bodet. Al secretario de Educación Pública, se le presentaron “textos bien meditados, pedagógicamente correctos”, aunque en su opinión eran “fríos, inertes, y demasiado sumisos a una sola técnica de enseñanza: o la tradición, o –al contrario– la modernidad ‘globalizadora’... [lo que] infundiría desconcierto en los voluntarios de la campaña” (Torres, 2005: 109).

La solución llegó con la presencia de dos profesoras, Dolores Uribe y Carmen Cosgaya Rivas, quienes prepararon la cartilla en contacto constante con Torres Bodet, con quien hicieron, al final, un buen equipo que se reflejó en la redacción de la cartilla, pues recogió las necesidades pedagógicas de sencillez y las inquietudes valorativas del secretario. Éste, años más tarde, recordaría con gratitud el enlace con la profesora Uribe:

<sup>18</sup> *Ley que establece...* (1946: 151). En el siguiente artículo de esta ley se señalaba que debido a la importancia “de cada uno de los grupos de indígenas que habitan en el territorio nacional y del predominio que en ellos tiene su idioma nativo... [la Secretaría de educación] determinará los procedimientos técnicos adecuados e imprimirá las cartillas bilingües que fueren necesarias para llevar a cabo, como complemento de la campaña contra el analfabetismo, una labor de enseñanza del español realizado en aquellos grupos por brigadas de instructores especiales, capacitados merced a cursos intensivos de adiestramiento” *Ley que establece...* (1946: 151). Según el censo de 1940, había en el país 1 237 000 indígenas monolingües (Greaves, 2008: 129). En Escalante (2013) se describen las cartillas de la campaña.

Más aún que su propia obra, le costó trabajo aceptar las lecciones que redacté y que, desde el punto de vista docente, resultaban un tanto heréticas –o, cuando menos, poco ortodoxas. A la postre, las admitió. Y no por resignación de subordinada, sino porque había entendido ya que mi esperanza no era la de que semejantes lecciones sirviesen para alfabetizar propiamente a los iletrados, sino –a lo sumo– para guiar sus primeros pasos por el camino de la lectura (Torres, 2005: 110).

### La Cartilla Nacional se da a conocer

Concluida la Cartilla con relativa rapidez, el siguiente obstáculo fue el de darla a conocer y lograr su distribución en todo el territorio nacional. La prensa constituyó uno de los medios para que se le conociera, antes de que se distribuyera en todo el país. Así *El Universal* anunció, en sus páginas, la culminación de la elaboración de la misma. En un artículo con el claro título de “Cómo es la cartilla de la alfabetización”, aparecido a mediados de noviembre de 1944, se informaba de las principales características de la misma. “La cartilla es del más acabado gusto mexicano. Su portada está iluminada con los colores nacionales y el motivo artístico es una escena de un hogar humilde, en el que la madre, el padre y los hijos, están aprendiendo a leer.” Agregaba que “el material de la cartilla es de una sencillez pedagógica impresionante. Está redactada toda ella, tanto en sus lecciones como en sus explicaciones, en lenguaje llano.”<sup>19</sup>

En esa misma edición del diario editado en la capital mexicana, se editorializaba en torno a la cartilla, coincidiendo en algunos de los argumentos que sostenía Torres Bodet, los que se han señalado en el apartado anterior. Para el periódico, la cartilla representaba no sólo “un gran acierto” de la Secretaría de Educación Pública, sino también “representa un enorme esfuerzo nunca aquí, ni acaso en el mundo entero realizado, desde el momento en que el tiraje de la misma asciende a diez millones de ejemplares, cifra bastante para que en las manos de todo mexicano exista el instrumento indispensable y eficaz para enseñar a leer y escribir.”<sup>20</sup>

Igualmente se destacaba la calidad de las lecciones, las que estaban ilustradas de manera hábil, sencilla y artística y que, en su conjunto, “se refieren a usos, costumbres y cosas nuestras; y a la par que el contenido moral y social, no se ha descuidado en ellas el imbuir en el educando –particularmente al final– nociones relativas a la salud, a la familia, a la tierra, a la templanza, al trabajo, a la Patria y a sus héroes, tendientes a modelar espíritus en el amor a México y a la libertad.”<sup>21</sup>

<sup>19</sup> *El Universal* 16 de noviembre de 1944, p. 1

<sup>20</sup> *El Universal* 16 de noviembre de 1944, p. 3

<sup>21</sup> *El Universal* 16 de noviembre de 1944, p. 3

La propia Secretaría de Educación Pública promovió inserciones breves en las que se iba, paulatinamente, difundiendo no sólo la Campaña, sino también la Cartilla y, sobre todo, se invitaba a los letrados a sumarse a la tarea de alfabetizar a alguna persona. Conforme se acercaba el período de enseñanza establecido en la Ley de Emergencia, el mensaje era:

Las Cartillas para la Campaña Nacional contra el Analfabetismo están adaptadas a todas las capacidades. Su manejo, fácil y amable, puede convertir a cualquier persona que sepa leer y escribir, en un eficaz instructor de iletrados. S. de E. P.<sup>22</sup>

Además de este tipo de slogans cortos, los promotores de la CNcA promovieron unos carteles gráficos con la misma finalidad. Respecto de la Cartilla destaca uno bajo el título de “Ellos una espada... Ud. Una Cartilla” en el que se incluía un amplio texto que se cita completo:

¡LUCHAR POR LA PATRIA! Defenderla de los Peligros, es el deber más sublime que todo mexicano ansía cumplir! Así lo demostraron los Héroes de la Independencia y de la Revolución, cuyas espadas contemplamos como gloriosas reliquias. Hoy día existe una oportunidad para que usted sirva a México. Participe en la CAMPAÑA NACIONAL CONTRA EL ANALFABETISMO, ENSEÑE A LEER Y A ESCRIBIR A LOS QUE NO SABEN. Se transformará en un soldado de la Paz, cuya arma es una cartilla y cuya recompensa será el futuro bienestar de nuestro país. ENSEÑE A LEER Y A ESCRIBIR A UN ANALFABETO. ES UN SERVICIO DE HUMANIDAD Y PATRIOTISMO<sup>23</sup>

Otros mensajes se dieron mediante carteles. Uno de éstos reproducía las primeras frases de la cartilla, agregando otras para hacer elocuente el mensaje:

MEXICO NECESITA QUE TODOS SUS HIJOS SEPAN LEER Y ESCRIBIR. USTED SABE LEER Y ESCRIBIR. EL BENEFICIO QUE USTED HA RECIBIDO MERCED A LA EDUCACION ES EL RESULTADO DE UN LARGO ESFUERZO HECHO POR SUS PADRES, POR SUS MAESTROS Y POR EL GOBIERNO. ESE BENEFICIO REPRESENTA UN PRIVILEGIO QUE, POR PATRIOTISMO, DEBE USTED COMPARTIR CON AQUELLOS QUE NO HAN PODIDO ASISTIR A NINGUNA ESCUELA. **ESTAMOS EN GUERRA Y UNO DE NUESTROS ENEMIGOS MAS PELIGROSOS ES LA IGNORANCIA.** PARTICIPE USTED EN LA CAMPAÑA NACIONAL CONTRA EL ANALFABETISMO. **PARA AYUDAR A ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR A QUIEN NO SABE, EL GOBIERNO LE DA A USTED ESTA CARTILLA. USELA USTED DESDE LUEGO ESCOGIENDO COMO ALUMNO A UNA PERSONA QUE NO SEPA LEER Y ESCRIBIR. CONTRIBUYA USTED CON DEDICACION Y CON SU**

<sup>22</sup> *El Universal*, 9 de febrero de 1945, p. 7

<sup>23</sup> *El Universal*, cinco de diciembre de 1944, p. 11. La difusión de carteles también se llevó a cabo en revistas como *Mañana*, tal como lo documenta Sandra Araiza (2007).

### PERSEVERANCIA A HACER UN MEXICO MEJOR, MAS FUERTE, MAS PROS- PERO, MAS UNIDO<sup>24</sup>

Con el auxilio de las rotativas de los principales periódicos nacionales (*El Nacional, La Prensa, Excélsior, El Universal, Novedades y Editorial Panamericana*) se editaron las cartillas. Se tuvo que importar papel. De los diarios mencionados, el oficial *El Nacional* fue el que mayor impulso dio al tiraje de la Cartilla. Inicialmente, los ejemplares de la cartilla se repartieron a lo largo y ancho del país por medio de los Ferrocarriles Nacionales bajo la supervisión de autoridades educativas, estatales y municipales, pero al resultar insuficiente este mecanismo, se solicitó el auxilio del ejército (Torres Septién, 1994: 491). No hay evidencia de que los periódicos nacionales hayan cobrado por su colaboración, no se registran las cifras que supuso la importación del papel.

Entre los meses de noviembre de 1944 y febrero de 1945, las cartillas se distribuyeron en todo el país. En febrero de 1945, en el Festival celebrado en la ciudad de México, en el Estadio Nacional, con motivo de la terminación de la primera etapa de la Campaña, Torres Bodet informó que se repartieron gratuitamente "siete millones y medio de cartillas de lectura y siete millones y medio de cuadernos de escritura" (Torres, 1948: 260).

### La Cartilla Nacional

La *Cartilla 1944-1946* se convertiría en el principal instrumento pedagógico de la CNcA. Sus primeras páginas, agrupadas bajo el título de "A quien utilice esta cartilla", eran un conjunto de instrucciones para su uso. Allí se destacaban las dos posibilidades metodológicas para trabajar en la enseñanza de la lectura y de la escritura. La primera opción era enseñar "partiendo de las letras y las sílabas", mientras que el segundo procedimiento era enseñar "partiendo de palabras, frases o sencillas oraciones". A primera vista parece, por la conformación de las lecciones, que la cartilla estaba diseñada en función del primer procedimiento, al que luego se agregaron elementos para poder proceder conforme a la segunda opción.

También había instrucciones explícitas para la enseñanza de la escritura: se sugería al alfabetizador que enseñara al mismo tiempo que la lectura, que cuidara que el alumno adquiriera una letra clara y bien formada (se enseñaban dos tipos de letras, de imprenta y manuscritas), que vigilara que ligara las letras de cada palabra, que escribiera inicialmente con lápiz y que se escribiera de izquierda a derecha, espaciando las palabras y en renglones paralelos.

Había, además, una serie de "recomendaciones generales" en las que, por ejemplo, se aconsejaba que "nunca desaliente a su discípulo aun cuando en ciertos momentos le encuen-

<sup>24</sup> El cartel está reproducido en Rankin (2009: 242), quien sostiene que fue uno de los carteles que tuvo mayor difusión. Las oraciones en negritas destacan los textos que no aparecieron en la Cartilla.

tre torpe”, que sienta que “tiene capacidad y que progresa”. Igualmente se le pedía que despertara el interés en la lectura y la escritura, pidiéndole al analfabeta que escribiera “su nombre completo, el nombre de sus parientes, el de sus amigos y conocidos, el de los lugares próximos, la dirección de una carta, el lugar y fecha de la misma, etc.” (Secretaría, 1944: 6). A continuación de las recomendaciones se insertaba un vocabulario, con explicaciones sencillas acerca del significado de algunas palabras en cada lección.

La Cartilla constaba de tres partes. La primera, conformada por 30 lecciones, se destinaba al “aprendizaje de las letras y las sílabas directas, inversas y mixtas para iniciar la comprensión (del mecanismo) de la lectura y la escritura”. La segunda estaba compuesta de siete lecciones y pretendía el aprendizaje de las sílabas compuestas (tra, tla, tre, tle, etc.) y continuaba con la comprensión de la lectura y la escritura. Finalmente la tercera parte (compuesta de 20 lecciones) tenía como finalidad dominar completamente la lectura y la escritura. En ella, se incluían aquellas lecciones redactadas por Torres Bodet para alcanzar un aprendizaje también cívico y moral, con lecciones sobre la salud, la familia, la tierra, el trabajo, la mujer, y héroes como Cuauhtémoc, José María Morelos, Benito Juárez y Francisco I. Madero, así como relativas a algunas fechas históricas y a instituciones nacionales. La última lección contenía la letra del Himno Nacional.

Ya se han mencionado las preocupaciones del secretario Torres Bodet para hacer operable la cartilla en cuanto a métodos de enseñanza. De acuerdo con éstas, la Cartilla se diseñó con dos posibilidades para su uso didáctico: 1) enseñar a leer y escribir partiendo de las letras y las sílabas y 2) partiendo de palabras, frases o sencillas oraciones. Al primer procedimiento se le conoce como método sintético o marcha sintética y, al segundo, como método analítico o marcha analítica. En la Cartilla se dieron instrucciones minuciosas para ambos procedimientos.<sup>25</sup> En el caso de la marcha sintética, ocho instrucciones permitían su uso en la enseñanza, mientras que para el otro procedimiento sólo se establecían tres instrucciones.

En la Cartilla había un visible contenido nacionalista expresado en lecciones de lectura sobre héroes nacionales como Cuauhtémoc, Miguel Hidalgo, José María Morelos, Benito Juárez y Francisco I. Madero, además de lecciones cuyos títulos anticipan ese contenido nacionalista como “la mujer mexicana”, “nuestra constitución”, “el símbolo de la Patria”, “Por México” y “Tenemos la honra de ser mexicanos”. La página final contenía la letra del Himno Nacional (coro y ocho estrofas).

También, acorde con la preocupación didáctica de sus autores, había lecciones que recreaban escenas de la vida cotidiana. Tres ejemplos pueden ilustrar al respecto. En las lecciones “Trabajan y estudian”, “Don Jesús cumple un deber” y “La siembra” se presentaron situaciones que intentaban recrear ambientes posibles en los que se iba a producir la alfabetización durante la CNcA. En la primera se escribía: “La familia de don Pepe trata de

<sup>25</sup> Las instrucciones respectivas estaban en la página 4 y 5 de la Cartilla.

educar. Enseña a leer a los trabajadores. Llegan a las sílabas tra, tre, tri, tro, tru. Las encuentran difíciles. Don Pepe no sabe que [sic] hacer. Consulta al director de la escuela. Él le indica cómo resolver esta dificultad. Dice que es necesario hacer ejercicios”. La segunda lección mencionada, en la misma tónica establecía que “Don Jesús imita a don Pepe. Toda la familia enseña a leer. Cada uno tiene un alumno. Don Jesús dice: ‘¡Qué interesante es enseñar a leer!’ En las sílabas compuestas se detiene. Consulta con el director de la escuela.” En ambos casos, la solución a las dudas era dada por el director de la escuela quien les ofrecía una lista la que se reproducía en las lecciones y permitía a los alumnos poder leerlas, y escribirlas. En la tercera de las lecciones, se recreaba una situación en el campo, en la que se describía a los hombres trabajando en las milpas, y al volver al hogar “Se preparan para asistir a su escuela. Unos enseñan y otros aprenden. ¡Es un pueblo muy trabajador! Con el mismo afán trabajan y estudian.” Afán que es el que buscaba contagiar la Campaña entre mexicanos y mexicanas de todo el territorio nacional. La armonía que se expresaba en lecciones como las mencionadas marcaba claramente el distanciamiento con el lenguaje ideológico del régimen presidencial anterior, mismo que enfatizaba la lucha de clases entre opresores y oprimidos.

En ese mismo sentido, y en el contexto de la guerra mundial, en la Cartilla se incluyó una lección sobre la participación mexicana en dicha guerra. La lección titulada “Escuadrón aéreo” mostraba una ilustración en la que soldados mexicanos se despedían de sus familiares en el andén del tren. El texto señalaba que Isidro leía el periódico: “El escuadrón aéreo está listo. Saldrá del país en el mes de julio. Mexicanos valientes lo forman. Desean pelear por la libertad del mundo”. Isidro era el padre de uno de los integrantes del escuadrón y se sentía orgulloso de su hijo.<sup>26</sup> A diferencia del caso español, en la experiencia mexicana el contexto bélico está mucho menos presente en la cartilla. Fue en los mensajes oficiales y en la propaganda gubernamental en torno a la campaña que se utilizó la retórica de ir contra el enemigo del pueblo mexicano: la ignorancia.

El esfuerzo desplegado en la CNcA tuvo resultados limitados, pero conviene cerrar con las palabras de su principal impulsor, Torres Bodet, acerca de lo que significó socialmente para el país el reconocimiento de letrados e iletrados y la posibilidad de tender redes sólidas de solidaridad entre ellos, acorde con el mensaje de “unidad nacional” del régimen:

Si el letrado libera al analfabeto de la ignorancia ¡cuántas veces libera el analfabeto al letrado de sus prejuicios y de sus conceptos superficiales de la felicidad, del provecho y del interés! Como en página penetrante lo ha advertido un escritor revolucionario, a cambio del alfabeto, en cuyo manejo les habituamos, los iletrados nos dan la oportunidad de perfeccionarnos en el dominio de otro alfabeto; de un alfabeto que no empleamos, seguramente, para leer lo que dicen los libros y los periódicos, pero que

<sup>26</sup> La lectura se refiere al Escuadrón 201 de la Fuerza Aérea Expedicionaria Mexicana, el cual tuvo participación bélica en el verano de 1945 como anexo de la fuerza aérea norteamericana en la liberación de la isla madre de Luzón, Filipinas. Hubo algunas bajas mexicanas.

nos brinda una clave para entender lo que espera, desde hace siglos, el pueblo de nuestro México (Torres, 1946: 138-139).

## Conclusiones

El examen de las dos cartillas y del contexto en el que fueron creadas y utilizadas permite destacar coincidencias en su contenido, de las que aquí se enumeran varias. La primera, pero no necesariamente la más importante, tiene que ver con el lenguaje utilizado, en el que se trazó un objetivo general en el que se enmarcaba la tarea alfabetizadora y en el que se ubicaba a ésta como parte de una estrategia de combate contra la ignorancia y contra los enemigos propiciadores de dicha ignorancia entre el pueblo todo lo anterior en un contexto bélico, el cual era claramente diferente (más radical y frontal en el caso de la cartilla republicana española). Para justificar esta tarea, en ambas propuestas se enfatizó que la tarea alfabetizadora formaba parte de una finalidad moral superior: la contribución a la paz mediante la cimentación de la cultura extendida a todos a través del acceso a la lectura y la escritura.

La otra serie de coincidencias tiene implicaciones pedagógicas. En ese sentido, ambas cartillas constituyeron los primeros esfuerzos para generar material alfabetizador diseñado acorde a la población adulta. En sus propuestas se introdujeron nuevas formas de enseñar a los adultos, tratando de evitar los antiguos métodos de enseñanza del alfabeto que estaban diseñados para la infancia. Estas innovaciones obligaron a diseñar cartillas sencillas para que pudieran constituirse en el eje del esfuerzo educativo de las dos campañas. Ambas, además, partían del supuesto de que cualquier persona letrada podía alfabetizar a otros, idea que quizá se constituyó en una de las limitaciones del éxito alfabetizador, pues enseñar el alfabeto, en tanto proceso complejo, requiere de habilidades que no se suplen con el simple hecho de saber leer y escribir, algo que en la época ciertamente no era concebido de esa manera. Este artículo abre la posibilidad de realizar a futuro un análisis comparativo en el que además de los elementos de contenido y pedagógicos, sería importante el componente iconográfico, tarea que desborda la extensión de este artículo.

Finalmente, la experiencia intensa de ambos procesos, si bien fue breve en duración, arrojó un importante impulso en la conciencia de las élites de la necesidad de atender sistemáticamente a los analfabetos adultos con materiales didácticos cuidadosamente elaborados y con programas más estables, cuestión que tardaría en concretarse dependiendo la realidad de cada uno de los dos países.

## Referencias

*Cartilla Escolar Antifascista* (1997), Edición facsimilar.

“Ley que establece la Campaña Nacional contra el Analfabetismo” en Secretaría de Educación Pública (1946), *La obra educativa en el sexenio 1940-1946*, Secretaría de Educación Pública, México, pp. 149-156.

Secretaría de Educación Pública (1944), *Campaña Nacional contra el Analfabetismo. Cartilla 1944-1946*, México.

### Hemerográficas

*El Universal*, México, agosto 1944-diciembre 1945

*Excelsior*, México, agosto 1944

### Bibliográficas

Araiza, Sandra Omelina (2007), *La segunda campaña alfabetizadora a través de las fotografías de los Hermanos Mayo, 1944-1946*, Tesis de maestría en Historia, Universidad de Colima, Colima.

Calpe, Agustín (2007), “Clases de analfabetos. Algunas orientaciones metodológicas” en Fernández, Juan Manuel y Alejandro Mayordomo (Eds.) (2007). *Educación, guerra y revolución. Valencia, 1936-1939*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, España, pp. 160-164.

Casanova, Julián (2007), *República y guerra civil. Historia de España, vol. 8*, Ed. Crítica/Marcial Pons, Barcelona.

Castillo, Antonio y Verónica Sierra (2007), “‘Si mi pluma valiera tu pistola’. Adquisición y uso de la escritura en los frentes republicanos durante la Guerra Civil española”, *Ayer* 67, Madrid, pp. 179-205.

Cuevas-Wolf, Cristina (2012), “Activismo en el frente bélico: la cartilla escolar antifascista y la lucha por la alfabetización y la cultura”, *Revista Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado Español* 6, Madrid, pp. 118-127.

de Gabriel, Narciso (1997), “Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1860-1991)”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, no. 1, Madrid, pp. 199-231.

Escalante, Carlos (2013), “Las cartillas de alfabetización de la Campaña de 1944-1946 en México”, *Revista Mexicana de Historia de la Educación* vol.1, núm. 1, México, enero-junio, pp. 155-162.

Escolano, Agustín (1992), “Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización” en Escolano, Agustín (Dir.) *Leer y escribir en España: doscientos años de alfabetización*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Ed. Pirámide, Madrid, pp. 13-44.

Fernández, Juan Manuel y Alejandro Mayordomo (Eds.) (2007), *Educación, guerra y revolución. Valencia, 1936-1939*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, España.

Gómez, Juan Antonio (2011), “Enseñar en la trinchera: alfabetización, cultura material e ideología en las Milicias de la Cultura” en Celada, Pablo (ed.) *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* vol. I, Sociedad Española de Historia de la Educación/Universidad de Valladolid/Centro Internacional de la Cultura Escolar, Soria, España, pp. 335-343.

Greaves, Cecilia (2008), *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo 1940-1964*, El Colegio de México, México.

Hemingway, Ernest (1973), *Por quién doblan las campanas*, Editorial Planeta, Barcelona.

- Hernández, Jesús (1937), "La cultura para el pueblo" en Fernández, Juan Manuel y Alejandro Mayordomo (Eds.) (2007). *Educación, guerra y revolución. Valencia, 1936-1939*, Valencia, España, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, España, pp. 45-65.
- Ibarruri, Dolores (1963), *El único camino. Memorias de la "Pasionaria"*, Ediciones Era, México.
- Llopis, Rodolfo (2005), *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*. Edición de Antonio Molero Pintado, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Moreno, Pedro Luis (1992), "De la alfabetización a la educación de adultos" en Escolano, Agustín (Dir.) *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Ediciones Pirámide, Madrid, pp. 111-140.
- Muñoz, Antonio (1997), "La emoción de las cosas" en *Cartilla Nacional Antifascista*, Edición facsimilar.
- Orwell, George (1986), *Homenaje a Cataluña*, Ed. Planeta, México.
- Pérez Galán, Mariano (2011), *La enseñanza en la Segunda República*. Edición de Manuel de Puelles Benítez, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Rankin, Monica (2009), *¡México, la patria! Propaganda and Production during World War II*, University of Nebraska Press, Nebraska.
- Sánchez-Redondo, Carlos (1997), "¿Puede enseñarse a leer inculcando ideologías? Cartillas y libros de iniciación a la lectura en la España de los años 30 y 40", *Docencia e investigación. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, Año 22, no. 7, Toledo, pp.199-216.
- Seguí, Vicente (2007), "La cartilla aritmética antifascista (1937), un manual de educación matemática y propaganda política", *Revista Brasileira de História da Matemática* especial no. 1, diciembre, pp.61-70.
- Tiana, Alejandro (2016), *Las misiones pedagógicas. Educación popular en la Segunda República*, Los libros de la Catarata, Madrid.
- Torres, Blanca (1990), "La guerra y la posguerra en las relaciones de México y Estados Unidos" en Loyola, Rafael (Coord.) *Entre la guerra y la estabilidad política. El México de los 40*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Ed. Grijalbo, México, pp. 65-82.
- Torres Bodet, Jaime (1946), "La obra educativa" en *Seis años de actividad nacional*, Secretaría de Gobernación, México, pp. 103-142.
- Torres Bodet, Jaime (1948), *Educación y concordia internacional. Discursos y mensajes (1941-1947)* El Colegio de México, México, pp. 255-282.
- Torres Bodet, Jaime (1985), "La alfabetización defiende a México" en Torres Septién, Valentina (Comp.) *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, Secretaría de Educación Pública/El Caballito, México, pp. 69-71.
- Torres Bodet, Jaime (2005), "Iniciación de la campaña contra el analfabetismo" en *Textos sobre educación*, Selección, introducción y notas de Pablo Latapí, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, pp. 102-117.
- Torres Septién, Valentina [1994], "En busca de la modernidad, 1940-1960" en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos. Tomo 3. El México de los grandes cambios. La época contemporánea*, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos/El Colegio de México, México, pp. 469-544.
- Vilanova, Mercedes y Xavier Moreno (1992), "Analfabetismo y censos de población de España de 1887 a 1981" *Historia y fuente oral* no. 7, Barcelona, pp. 157-173.
- Viñao, Antonio (1990), "The History of Literacy in Spain: Evolution, Traits, and Questions", *History of Education Quarterly* vol. 30, no. 4, Cambridge, Winter, pp. 573-599.

Viñao, Antonio (2015), "Politics, education and pedagogy: ruptures, continuities and discontinuities (Spain 1936-1939)", *Paedagogica Historica* vol. 51, no. 4, pp. 405-417.

### **Electrónicas**

Barceló-Bauzá, Gabriel, Francisca Comas-Rubí y María del Mar del Pozo (2018), "La práctica escolar durante los primeros años del franquismo", *Hist. Educ. (Online)* vol. 22, no. 54, Porto Alegre, ene-abr, pp. 334-357, <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/71710/pdf> (Consultado el 4 de noviembre de 2019).

Fernández, Juan Manuel (2007) "Iniciativas de alfabetización en la España republicana durante la guerra civil", *Trasatlántica de educación*, vol. II , documento (pdf) [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2346303.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2346303.pdf). (Consultado el 26 de noviembre de 2012).

# La implantación de la escuela rural federal en Ixtlahuaca, México: una historia de desencuentros, 1924-1940<sup>1</sup>

The Implementation of the Rural Federal School in Ixtlahuaca, Mexico: a History of Disencounters

Celia Zarco González<sup>2</sup>

## Resumen

El objetivo de este artículo es explicar que las diferencias entre la escuela estatal y la escuela federal originaron contrariedades en los procesos de escolarización del distrito de Ixtlahuaca, México. Por ello, la Secretaría de Educación Pública (SEP) cambió su inicial radicalismo por la negociación, logrando así la institucionalización y expansión de la escuela rural federal al final del cardenismo. El estudio tiene una orientación de carácter histórico social y se ha fundamentado básicamente en archivos nacionales, estatales y municipales, además de documentos históricos.

**Palabras clave:** Contrariedades, escuela estatal, escuela rural federal, Ixtlahuaca.

## Abstract

*This article aims to explain the ways in which the differences between the State School and the Federal School caused setbacks in the schooling processes of the district of Ixtlahuaca, Mexico. Due to this situation, the Ministry of Public Education (SEP) had to change its initial radicalism for an attitude of negotiation, thus achieving the institutionalization and expansion of the Rural Federal School at the end of an historical period known as "Cardenismo". The present study has a social and historical orientation and has been basically based on national, state and municipal archives, as well as on historical documents.*

**Keywords:** Setbacks, State School, Federal Rural School, Ixtlahuaca.

<sup>1</sup> Este artículo forma parte de los trabajos realizados durante los estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, ISCEEM.

<sup>2</sup> Celia Zarco González, Tesista del Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Líneas de investigación: Los procesos de escolarización rural federal en el distrito de Ixtlahuaca, México, y la escolarización femenina durante la primera mitad del siglo XX en Ixtlahuaca, México. Correo electrónico: fabis417@yahoo.com.mx

## Introducción

Este artículo pretende explicar algunas contrariedades que tuvieron lugar entre comunidades con población mayoritariamente indígena – y, en menor medida, mestiza – que conformaban el distrito judicial y rentístico de Ixtlahuaca, México, entre 1924 y 1940 y el proyecto de la escuela rural federal. El distrito está conformado por cinco municipios: Ixtlahuaca, Jocotitlán y San Felipe del Progreso (con población mazahua) y Jiquipilco y San Bartolo Morelos (con habitantes otomís). El tiempo de estudio va de 1924 (año en que la Secretaría de Educación Pública hizo su entrada a la región) a 1940 (donde se marca el fin del gobierno cardenista), considerando que durante este segmento temporal la escuela rural federal logró su institucionalización y tuvo lugar el proceso de expansión del aparato escolar que la Federación impulsaba. El hilo conductor de esta historia son las diferencias entre la escuela estatal, que tradicionalmente había educado a los lugareños y cuya primera noticia que se tiene data de 1848 y la escuela rural federal, que arribó a la región en 1924 como parte de un “proyecto civilizador” apoyado en el binomio escuela–ejido.

Aunque la región ostentaba una importante tradición escolar estatal antes de que la Federación llegara, sólo se había escolarizado aproximadamente a un tercio de la población, puesto que la red escolar estatal contaba con más de 60 escuelas, mientras que la Federación fundó más de 100 escuelas entre 1924 y 1940 en el distrito judicial de Ixtlahuaca. Este distrito medía 1,744 km<sup>2</sup> y contaba con 178 localidades en 1897,<sup>3</sup> mientras que para 1940 se registraron 257 comunidades.<sup>4</sup> Por lo tanto, la política federal impulsó un proceso de escolarización compensatorio, ya que la mayoría de las escuelas fundadas tuvo lugar en comunidades que no habían tenido la experiencia de escolarizarse. No obstante, la Federación también fundó planteles en poblados que ya contaban con la escuela estatal, pero fueron menos; incluso se instalaron escuelas federales en las cabeceras municipales de Ixtlahuaca<sup>5</sup> y Jocotitlán<sup>6</sup> y, aunque la Secretaría de Educación Pública había celebrado un convenio<sup>7</sup> con la entidad estatal

<sup>3</sup> Elaboración propia a partir del Censo de Villada (1902), ya que este documento incluye, en el distrito de Ixtlahuaca, a dos municipios que pasaron a formar parte del distrito de El Oro y excluye a un municipio que se anexó. Esta nueva división política tuvo lugar en 1901 y, para efectos de delimitar la zona de estudio, se han considerado los cortes enunciados.

<sup>4</sup> Elaboración propia a partir del Censo histórico de 1940 del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (en adelante INEGI). Debido a que en este censo viene la suma de localidades de cada uno los municipios mexiquenses, ha sido necesario seleccionar los datos relativos a los municipios del distrito de Ixtlahuaca y sumarlos.

<sup>5</sup> Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (en adelante AHSEP), Año 1938, Ixtlahuaca, Estado de México, Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Expediente 43 / 12376, Foja s/n.

<sup>6</sup> AHSEP, Año 1927, Jocotitlán, Estado de México, Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Expediente 14/11705, Foja s/n.

<sup>7</sup> De acuerdo con Escalante, Alfonseca y Civera.

en el que se especificaba que no fundaría escuelas en las cabeceras municipales, las instituciones citadas tuvieron la función de acotar el poder de algunas instancias locales.

Asimismo, las diferencias entre la escuela federal y la escuela estatal fueron consecuencia de que la Federación no reconoció la importancia de los saberes autóctonos, concentrando la atención en la implantación de su proyecto, muchas veces encarnado en autoridades que desconocían las necesidades reales de los pobladores de Ixtlahuaca porque habían sido formados con otra ideología. Tal es el caso de los inspectores federales que llegaron a la región, ya que ellos provenían de otros estados de la República, eran mestizos y su escolaridad era muy diferente a la de los profesores estatales y – en alguna medida – a la de los mismos mentores federales. Por ello:

La escolarización de masas fue un asunto público que ocupó la atención... en la transición del siglo XIX al XX... la instrucción rudimentaria de principios del siglo XX... propone que esta experiencia de escolarización preparó para una "ruptura relativa"... sobre quién es el pueblo y cómo educarlo entre finales del XIX y la escuela rural que despunta en la posrevolución. (Granja, 2010: s/d)

A pesar de las contrariedades suscitadas por este rompimiento, en el distrito de Ixtlahuaca hubo diversas respuestas al nuevo proceso de escolarización. Algunas fueron de adhesión, pero la mayoría expresaron resistencia al cambio, ya que el problema no era sólo la introducción del nuevo modelo pedagógico que promovía la Federación, sino la pretensión de modificar el estilo de vida que se hallaba profundamente arraigado, cuyas instituciones no toleraban cuestionamientos.

## La escuela estatal

Las primeras escuelas estatales de la región fueron fundadas a mediados del siglo XIX y, para fines del mismo, las cinco cabeceras municipales ya contaban con escuelas para niños y para niñas. El carácter unisexual de las mismas hacía notar el prestigio de las instituciones, ya que el profesor de la escuela para niños recibía un mejor salario que la profesora de la escuela para niñas. Sin embargo, también había escuelas estatales unisexuales en algunas comunidades con la categoría política de pueblos como Los Reyes, Santiago Yeché y San Miguel Tenoxtitlán del municipio de Jocotitlán (Escalante, 2008: 223-224).

La red de escuelas particulares se ha considerado para este estudio en conjunto con las escuelas estatales porque compartían la misma tira de materias, sin embargo, el origen del pago de sueldos era distinto ya que a los mentores de las escuelas particulares les pagaban los dueños de las haciendas. Aunque la mayoría de las escuelas particulares eran mixtas,

también las había unisexuales como el caso de las escuelas ubicadas en la hacienda de Tiacaqué, en 1917, en donde la profesora percibía 80 centavos diarios y el profesor ganaba 95 centavos diarios.<sup>8</sup>

El plan de estudios de ambas redes escolares era semejante en cuanto a los saberes académicos, pero difería de acuerdo al sexo de los estudiantes. En la escuela para niños, las materias que se enseñaba eran lectura, escritura, gramática, cuentas, tablas de cuentas y doctrina cristiana. Para las niñas, las materias que se cursaban eran lectura, escritura, gramática, caligrafía, aritmética, bordados y doctrina cristiana.<sup>9</sup>

Como vemos, las diferencias entre las enseñanzas para cada uno de los sexos era que a los niños se les daban más clases de matemáticas que a las niñas y ellos no recibían materias propias de su sexo, como lo eran, para las niñas, las clases de bordado (que posteriormente se convirtieron en labores manuales).

La materia de doctrina cristiana se llamó, posteriormente, clase de Moral como efecto de la exigencia de una escuela libre de enseñanzas religiosas, aunque para lograr la laicidad de la educación aún faltaban muchos años, porque la escuela estatal conservó su tendencia religiosa aún durante el cardenismo, cuando se disfrazaba a la escuela confesional como escuela particular.

## La escuela federal

Una de las deudas de la revolución, incluida en la Constitución de 1917, era la de educar al pueblo, lo que dio lugar a la creación de la SEP, en 1921, durante el gobierno del presidente Álvaro Obregón. El primer secretario de educación fue José Vasconcelos, quien consideró que se debería crear “una dependencia federal cuyas funciones civilizadoras, llegaran...a toda la República... El propósito fundamental... era la de salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura generosa... de todos los hombres” (Ávila, 2015). Por ello, el “proyecto civilizador” que propuso la SEP, partió del concepto de que: “El México posrevolucionario está integrado por muchos Méxicos y en la tarea de identificarlos, la educación ha sido a lo largo del tiempo el instrumento que promueve la solidaridad entre ellos. Socializar para articular y conjugar nuestra heterogeneidad” (Herrera y Rodríguez, 1997: 4).

<sup>8</sup> Archivo Histórico del Estado de México (en adelante AHEM), Año 1917, Jocotitlán, Estado de México, Sección Escuelas Particulares, Expediente de la escuela particular de la Hacienda de Tiacaqué, Foja s/n.

<sup>9</sup> Archivo Municipal de San Felipe del Progreso (en adelante AMSFP), Año 1867, Ramo Educación, Expediente y foja s/d.

Se pretendía integrar a los sujetos discriminados –ya fuesen indígenas o mestizos– en un México que se estaba reconstruyendo, por eso la SEP envió al campo a los maestros rurales, quienes serían los encargados de transformar a las comunidades, haciendo posible la tarea de: “Integrar al indígena al proyecto nacional, [que] significaba incorporar la civilización a nuestra cultura y no al contrario... dejar absorber a nuestra población india y mestiza marginada... por la vida económica en la civilización” (Herrera y Rodríguez, 1997: 4). La SEP dio a conocer su plan de trabajo a partir de 1923, cuya finalidad era la de formar a los nuevos ciudadanos de un pueblo civilizado, por lo que se consideró a la escuela como el centro de la vida de las comunidades, porque “la escuela y la educación tenían una función cotidiana: era un medio para el mejoramiento social y no sólo una actividad escolar...era práctica, acción; era aprender haciendo y su calidad respondía a la eficacia para alcanzar los fines sociales” (Herrera y Rodríguez, 1997: 5). De modo que “la nueva educación mexicana debía de ser algo propio de México, usando conceptos y un pasado histórico prohibido que reivindicaba un discurso tangente al de la posrevolución” (Silva, 2019).

La escuela rural federal pretendía modificar radicalmente el estilo de vida y, debido a ello, implementó diversas estrategias. Entre ellas, las relacionadas con el trabajo, como la formación de cooperativas de producción y de consumo y la introducción de los anexos escolares entre los cuales se podían contar los de carácter agrícola como el huerto, los semilleros y el cultivo de flores de ornato o los que criaban ganado menor, como aves de corral y conejos. La parcela escolar también contaba como anexo de la escuela, donde se pretendía que los alumnos aprendieran a trabajar y a administrar los recursos obtenidos.

Las campañas fueron un conjunto de estrategias utilizadas por la SEP, para las cuales se consideró que se debería aprovechar la disposición de las mujeres para entender lo que se les explicaba y la influencia que ellas podían ejercer sobre la familia. Entre ellas, se contaron las siguientes:

- a) Pro árbol. Se trataba de cuidar los árboles, de cortar sólo lo que era indispensable, aunque hubo casos excepcionales como el que se vivió en San Bartolo Morelos, donde ante la “pobreza, las autoridades municipales solicitaron autorización para que los indios explotaran el monte de su propiedad haciendo menos dura su situación” (García, 1997: 89), pero sin fines de lucro, como podía ser la construcción de bancas para una escuela muy pobre que carecía de mobiliario. Para conservar la naturaleza se impulsaba la siembra y el cuidado de diversas especies, se destinaba un tiempo y lugar concreto para una ceremonia que intentaba despertar en los niños el amor por la naturaleza y, en los adultos, el respeto por la misma.
- b) Higiénica. La escuela impulsó la práctica de hábitos de higiene personal como lavarse las manos y bañarse, para ello se utilizaron diversas estrategias que iban más allá de lo pedagógico, como lo informó la profesora de Chichilpa, San Felipe del Progreso: “procuré que los niños se asearan diariamente y que tomaran un baño se-

manal. Para este objeto el día indicado obsequiaba a los alumnos que se bañaban la comida”.<sup>10</sup>

Mientras que, en San José Boqui, del municipio de Jocotitlán, se reportó que la maestra Julia Medrano confeccionó ropa para personas que nunca habían usado un vestido.<sup>11</sup>

También se habló a las familias de la importancia de practicar el aseo del hogar, la limpieza de la cocina y la preparación de los alimentos, a no tener en la habitación a los animales, sino a destinarles un lugar específico. Además, se vacunó a los adultos y a los niños, ya que la mortandad infantil era mayor al 50%. Se combatieron epidemias como el tifo y la viruela. Los mismos inspectores llevaban las vacunas y el polvo de haba para secar las erupciones cutáneas originadas por las enfermedades. Asimismo, se prohibieron las misas de cuerpo presente para dar el último sacramento a los difuntos, ya que el templo era un espacio donde los asistentes se podían contagiar:

c) Desfanatizadora. Algunos pobladores de la región no acataban la ley sobre la reglamentación de cultos y, para ello, utilizaban tácticas que les permitían evadirla; por su parte, los inspectores federales los combatieron y los denunciaron, como lo denota la siguiente cita: “se trasladaron depósitos sagrados de una capilla a otra, lo que se hace a pesar de las disposiciones legales, revelan el atraso de estas gentes y su fanatismo”.<sup>12</sup>

Mientras tanto, el clero mantenía una campaña contra la escuela federal, predicando desde el púlpito para que los padres no mandasen a sus hijos a la escuela mixta, ya que argumentaban que se estaba corrompiendo la inocencia de los menores.<sup>13</sup> Además de estar juntos niños y niñas, se les daba clases de educación sexual. Debido a estas afirmaciones, disminuía la asistencia a la escuela, pero luego se recuperaba porque los inspectores visitaban casa por casa persuadiendo a los padres de familia para que mandaran a los niños a la escuela, e informándoles que, si no los enviaban, se harían acreedores a una multa que el gobierno les impondría porque la educación era obligatoria:

d) Antialcohólica. La SEP utilizó determinados recursos para combatir el alcoholismo, entre ellos estaban las pláticas que los inspectores hacían con los vecinos, explicando las consecuencias que este proceder ocasionaba a la salud, además de la reducción

<sup>10</sup> AHSEP, Año 1943, San Felipe del Progreso, Estado de México, Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Expediente 12 / 12052, Foja s/n.

<sup>11</sup> AHSEP, Año 1931, Jocotitlán, Estado de México, Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Expediente 2 / 11908, Foja s/n.

<sup>12</sup> AHSEP, Año 1931, Ixtlahuaca, Estado de México, Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Expediente 6/ 11749.

<sup>13</sup> AHEM, Año 1934, Ixtlahuaca, Dirección de Educación Pública. Escuelas Particulares, Volumen 8, Expediente s/n.

del gasto familiar. Como lo informó el inspector federal Rafael Sánchez, en 1932, con respecto a San Bartolo Oxtotitlán del municipio de Jiquipilco: "Hice conversaciones con los vecinos sobre el consumo del alcohol y sus efectos sobre el individuo como en la familia, especialmente en la herencia".<sup>14</sup>

En la revista *El Maestro Rural*, se publicaban carteles alusivos a las consecuencias del alcoholismo. El inspector Rafael Sánchez mostró algunas de estas imágenes a los pobladores de San Ildefonso, del municipio de Ixtlahuaca, "consiguiendo causar una fuerte impresión de dolor sobre el estado en que se encuentran los alcohólicos y la fatal herencia que dejan a sus hijos".<sup>15</sup> Se intentaba que las mujeres convencieran a sus esposos para que abandonaran esta práctica. Por su parte, los pobladores argumentaban que la ingesta de pulque era ocasionada por la insuficiencia del vital líquido, asunto que fue reportado por el inspector federal José Alcázar Robledo refiriéndose a Santa María Citendejé, del municipio de Jocotitlán: "No hay agua para los usos domésticos, las indias viajan más de cinco kilómetros para traer agua, en consecuencia no tenemos jardín ni hortaliza".<sup>16</sup>

No obstante, el inspector Alcázar Robledo solicitó ayuda a las autoridades para que prohibieran la venta de este tipo de bebidas: "pedí...al Presidente Municipal que imponga su autoridad... [ya que] aquí, por fortuna no hay magueyales, pero hay muchos vendedores de pulque" (AHSEP).

La respuesta de las comunidades al ejercicio de las campañas fue diversa. Hubo desde la aceptación hasta el rechazo total, o el procedimiento de acatar, pero no de cumplir. En general, fue de no aceptación porque los pobladores consideraban que la escuela federal no les debería enseñar asuntos de la vida cotidiana o del trabajo, sino que se debía encargar de los conocimientos académicos, tal y como lo venía haciendo la escuela estatal.

Como vemos, los postulados de la escuela rural federal chocaban con las costumbres y tradiciones de los pueblos, y también con los preceptos que dictaba la escuela estatal. Por ello, hubo diversos desencuentros que afectaron de una u otra forma el desarrollo del proyecto que la Federación impulsaba; entre los desencuentros pueden citarse básicamente los de carácter religioso y agrario.

<sup>14</sup> AHSEP, Año 1932, Jiquipilco, Estado de México, Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Expediente 14 / 11703.

<sup>15</sup> AHSEP, Año 1931, Ixtlahuaca Estado de México, Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Expediente 43 / 111679.

<sup>16</sup> AHSEP, Año 1932, Jocotitlán, Estado de México, Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Expediente 14 / 11722.

## Contrariedades de origen religioso

En este periodo de estudio (1924-1940) se presentaron dos conflictos religiosos entre el pueblo y el estado, llamados Cristiadas, en los cuales el clero abanderó al pueblo para que arremetiera contra el gobierno federal. El primer movimiento tuvo lugar entre 1926 y 1929 a consecuencia de la promulgación de la llamada Ley Calles, "que creaba una serie de delitos en relación con el culto, educación y prensa religiosos" (Yhmooff, 1979: 149).

El movimiento cristero fue un conflicto de gran envergadura porque tocó a la mayoría de los estratos sociales, ya que por diversas razones vieron perjudicados sus intereses, puesto que: "La lucha de poder entre Iglesia y Estado fue generando...enfrentamientos y la división fue haciéndose cada vez más amplia... ningún enfrentamiento fue más participativo y más sangriento, que la Guerra Cristera, donde un pueblo de creyentes fue coaccionado a luchar" (Silva, 2014: 79). Lo que al inicio sólo parecía un problema entre el gobierno y la iglesia tuvo mayores alcances, ya que "el anticlericalismo, con mayor sesgo ideológico, se convirtió en otra bandera revolucionaria, junto al reparto agrario y a otras reivindicaciones obreristas" (Olivera, 1987: 19). Todas estas demandas, que fueron motor de la Revolución, aún se hallaban pendientes de una solución y encontraron en esta discrepancia una oportunidad propicia para expresar el descontento contenido. Muchos miembros del ejército revolucionario eran, al mismo tiempo, campesinos y católicos agraviados; además, su esfuerzo en la guerra no se había reconocido y esto se sumó a que no se les entregó la tierra. Ahora, para colmo, se ponía en riesgo su fe, porque "La sociedad católica sintió amenazadas sus más profundas creencias, y la lucha del pueblo católico mexicano, contra el gobierno anticlerical de Calles, fue por defender lo más sagrado para los católicos, su fe (Silva, 2014: 79).

En la región de estudio, no hubo hechos sangrientos por motivo de la Cristiada "ya que mientras en buena parte del país, los católicos decidieron defender por las armas a la iglesia perseguida, en San Felipe del Progreso se concretaron a proteger pacíficamente a los sacerdotes" (Yhmooff, 1979: 149). Sin embargo, si apoyaron al movimiento cristero: "Doña Teresa Caballero, vecina de Tapaxco [que] era militante de las brigadas femeninas, y recorría el pueblo solicitando balas y armas para entregarlas personalmente a los cristeros" (Yhmooff, 1979: 152).

Los arreglos a los que habían llegado la iglesia y el gobierno al final de la primera Cristiada tuvieron un carácter verbal, ya que era ilegal escribirlos debido a que la constitución prohibía la negociación. Se tenía que cumplir la ley. En ellos, se muestra que, para la iglesia, la situación ya era insostenible y que el gobierno no cedió en la aplicación de los preceptos promulgados, pero ofreció aplicarlos "sin tendencia sectarista" (Olivera, 1987: 216). Por su parte, el clero continuó el ataque contra la escuela rural federal; aunque: "Con estos acuerdos el Estado había demostrado su capacidad para concertar alianzas y, también, lo efectivo de

su maquinaria represora para someter a eventuales enemigos” (Olivera, 1987: 19). Sin embargo, la ofensiva clerical ocasionaba la disminución de la asistencia a la escuela, luego los maestros e inspectores volvían a hacer campaña para que los padres enviaran a sus hijos a la escuela y aumentaba la asistencia, por ello puede leerse un régimen con crestas y valles en los registros de asistencia que elaboraban los inspectores para informar de sus visitas en algunas escuelas. Empero, estas diferencias también obedecían a la experiencia de escolarización que las comunidades habían tenido anteriormente.

Por ejemplo, tenemos el caso del pueblo de San Gregorio Macapexco del municipio de San Bartolo Morelos. Este pueblo contaba con una escuela estatal desde 1902<sup>17</sup> y, en 1927, se fundó una escuela rural federal cuya construcción avanzaba lentamente, ya que los padres argumentaban que no tenían dinero para edificarla. Sin embargo, ofrecieron pagar al sacerdote del lugar para que les ayudara en las pruebas finales,<sup>18</sup> lo que, en realidad, significa que el pueblo practicaba el tortuguismo<sup>19</sup> como una estrategia para boicotear a la escuela federal. Mientras tanto, la iglesia continuaba – desde el púlpito – el combate contra la escuela.

No conforme con ello, el presbítero de Morelos hizo dos visitas al plantel en 1932, las cuales fueron reportadas por la Srita. Profesora María de Jesús Rodarte al inspector J. Buenaventura García, quien a su vez envió una carta al Presidente municipal para que reconviniera al sacerdote a respetar a la escuela federal (AMSBM).

En el informe de la profesora, puede leerse que el cura hizo una de las visitas en calidad de inspector, que cuestionó a los niños y que se enojó porque no quisieron leer, además de que les ordenó que pasaran a la misa. La maestra anotó: “A mi [sic] me cayó mal esa orden porque no es particular mi escuela y creo que estoy enteramente independiente” (AMSBM). Esta nota permite ver que el sacerdote consideraba que su poder sobre las conciencias también podía ejercerse en la escuela federal y, como no quería perder la plaza de ese pueblo, ofreció – a cambio de la lealtad de los feligreses – sus servicios para ayudar a los niños en sus exámenes finales.

Es de notarse que el nivel de analfabetismo de las comunidades de San Bartolo Morelos era de los más bajos del distrito de Ixtlahuaca, a pesar de que, desde el Porfiriato, se venía clasificando a Morelos como uno de los municipios más pobres – además de ser el lugar donde menos escuelas federales se establecieron. En otras palabras, los pobladores de San

<sup>17</sup> Archivo Municipal de San Bartolo Morelos (en adelante AMSBM), Año 1902, Ramo Educación. Expediente s/n.

<sup>18</sup> AMSBM, Año 1932, Ramo Educación. Expediente s/n.

<sup>19</sup> Esto hace referencia al hecho de actuar con lentitud como una forma de mitigar la opresión. Vaughan, Mary (2002), “La Historia de la educación y las regiones en México: cómo leer los informes de los inspectores escolares”. En: Civera, Alicia; Escalante Carlos y Galván, Luz Elena (coord.). Debates y desafíos de la historia de la educación en México. Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, A.C.; Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, p. 45.

Bartolo Morelos estaban interesados en escolarizarse, pero básicamente fueron alfabetizados por la escuela estatal.

La segunda Cristiada, acaecida entre 1934 y 1938, se desencadenó con el *grito de Guadalupe*, mediante el cual Plutarco Elías Calles se pronunció por impulsar el carácter laico y científico de la educación. Esto llevó al régimen a la promulgación de la educación socialista que proponía la enseñanza basada en los saberes exactos y racionales, y conservaban las reformas de Bassols sobre la coeducación y la educación sexual. Aunque el clero condenó la lucha armada, prohibió a los padres que enviaran a sus hijos a la escuela *so pena de excomunicación*; mientras tanto, el gobierno amenazó con prisión y multas a los padres que no mandaran a la escuela a sus hijos, aludiendo a la obligatoriedad de la educación. Esta reforma a la educación era un fuerte golpe para la oferta educativa religiosa, ya que enunciaba que: “La educación dada por el Estado será socialista, y no contenta con excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios” (Meyer, 1989: 12). Por ello, la iglesia católica hizo circular volantes que daban a conocer al pueblo su posición con respecto a la nueva ley sobre la educación; la respuesta de los padres de familia, en general, fue la de no enviar a sus hijos a la escuela. En consecuencia, el gobierno tuvo que reconsiderar su inicial postura y fue disminuyendo su radicalismo.

Durante la implantación de la educación socialista, en el Estado de México los problemas con la escuela fueron relativos ya que el gobierno era de tendencia moderada y, el Director de Educación Federal, Eduardo Zarza, recomendó que la labor educativa se desempeñara con prudencia y tolerancia para no poner en riesgo la vida del personal docente.<sup>20</sup>

Sin embargo, en 1937, cuando la gubernatura mexicana fue tomada por Wenceslao Labra y la Dirección de Educación Federal del Estado de México estuvo encabezada por el profesor Septimio Pérez Palacios, se suscitaron problemas relacionados con la escuela porque el nuevo director de educación se distinguió por ser un radical marxista. Las instancias locales de poder como la iglesia y los caciques no estaban dispuestas a ceder terreno, por lo que el general Labra solicitó al presidente Cárdenas la destitución del profesor Septimio Pérez, argumentando lo siguiente: “Por causas que personalmente comunicaré a usted, suplícole dé sus respetables órdenes para que el Director Federal de Educación de este Estado sea removido y poder así comenzar año escolar próximo con mayores ventajas para educación pueblo de mi Estado” (AHSEP).

El Director Federal de Educación recibió apoyo de los maestros federales de Ixtlahuaca y de otros lugares del país, así como de los obreros y de los transportistas, entre otros gremios, quienes firmaron un telegrama enviado por el profesor Filiberto Mondragón con el siguiente texto: “Sr. Presidente, pedimos ayuda para que no sea removido el Director de Educación

<sup>20</sup> AHSEP, Año 1937 Informe de Eduardo Zarza, Director de Educación Federal en el Estado de México. Caja IV Expediente 100(04) (IV-5) (725.4) /1

Federal.”<sup>21</sup> Sin embargo, como dicha solicitud no fue aceptada, en 1939 se nombró al Profesor Martín González Vázquez como Director de Educación Federal.

Durante la administración del profesor Septimio Pérez, se presentaron en la región dos conflictos inducidos por el radicalismo de las autoridades educativas. El primer conflicto tuvo lugar en 1937 en Atlacomulco, municipio que no forma parte del distrito de Ixtlahuaca pero que tiene frontera con cuatro de los cinco municipios de la región. Debido a que algunas de las gestiones de los maestros federales incomodaron al cacicazgo regional, un mentor fue asesinado y los causantes huyeron a San Felipe, por lo que se consideró que corría riesgo la vida de los otros maestros federales. Debido a esto, el inspector de Atlacomulco y de San Felipe del Progreso, el profesor José Ventura García, solicitó al profesor Septimio Pérez, diez máuseres para la protección de él y de los demás preceptores.<sup>22</sup>

El otro caso, que ocurrió en la cabecera de San Felipe del Progreso, muestra la tendencia radical del profesor Pérez Palacios al exigir que la Escuela Particular Mixta y Superior “Coronel Filiberto Gómez”, encabezada por el profesor Alfonso Novia Luja, se ciñera estrictamente a los lineamientos establecidos por la SEP. Los padres de familia que enviaban a esta escuela a sus hijos se oponían a la educación sexual y a la coeducación, aunque la escuela ostentaba el nombre de mixta. Los tutores objetaban que deseaban conservar la “virtud de la niñez”. En esta lucha, los diversos actores de la educación implementaron estrategias para defender su posición.

El conflicto se inició en enero de 1934, cuando se informó al gobernador que la escuela particular, además de ser Mixta, era Superior. Para verificarlo, se envió al Inspector Juan Avilés el día nueve de junio de ese año, quien manifestó lo siguiente: “teniendo únicamente dos maestros, los que no pueden atender a seis cursos...por los intereses sociales, me permito suplicar atentamente a usted que dicha escuela sea clasificada de acuerdo con el personal de que dispone”.<sup>23</sup>

En consecuencia, el responsable de la Secretaría mandó una carta al presidente municipal, donde se otorgaba el plazo de un mes para que cada grado tuviera un profesor; de lo contrario, la escuela se clasificaría como rural, a lo que el profesor Novia contestó que comprendía las exigencias, por lo que haría lo posible por contratar un profesor auxiliar, pero no se nombraría más personal porque eran pocos niños por cada curso. Por su parte, el gobierno mexiquense exigió que se contratara prontamente al profesor; para el 18 de octubre de ese año, ya se había nombrado al mentor (AHM).

<sup>21</sup> Archivo General de la Nación (en adelante AGN), Año 1938, Grupo documental Cárdenas, Expediente. 534.6-722.

<sup>22</sup> AHSEP, Año 1937, San Felipe del Progreso, Estado de México, Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Caja 3402 Expediente IV/130 (725.4) Foja s/n.

<sup>23</sup> AHM, Año 1934 Dirección de Educación Pública. Escuelas Particulares, Volumen 8, Expediente s/n.

Como vemos, las recomendaciones del inspector no se respetaron. En vez de aplicar la ley, tuvo lugar la negociación y la escuela siguió funcionando como de costumbre. Sin embargo, El 29 de marzo de 1937, cuando el puesto de Director de Educación Federal en el Estado de México fue ocupado por el profesor Septimio Pérez Palacios, se volvió a revisar la situación de la escuela y se envió un escrito al presidente municipal, expresándole lo siguiente:

Sabemos que está funcionando en ese lugar una escuela Particular que dirige el C. Alfonso Novia Luja. [No] puede funcionar en su condición de particular sin incorporarse, llenando todos los requisitos...que el Art. 3º. Constitucional establece. Esperamos que a vuelta de correo nos envíe [sic] el acta de clausura... y tome las medidas necesarias para que no funcione clandestinamente.<sup>24</sup>

Se marcó copia de este oficio al Gobernador Constitucional del Estado donde se le decía: "suplicándole que conforme a su acuerdo verbal rectifique esta orden al C. Pte. Mpal, a quien nos dirigimos, haciéndole notar que ni en la cabecera, ni en otros lugares deben funcionar escuelas particulares sin que estén debidamente autorizadas" (AHM). Este exhorto fue ratificado por el ejecutivo mexiquense al alcalde, informándole al profesor Pérez Palacios que ya se había cumplido su disposición.

El C. Rodolfo Salgado, presidente municipal, informó que la escuela ya no era particular sino nocturna y era sostenida por el gobierno municipal para atender a los hijos de los campesinos que tenían más edad de la considerada para asistir a la escuela de los niños. Debido a que no se efectuó la clausura indicada, el director de Educación Federal envió dos telegramas. En el primero, se le indicaba al inspector federal Sócrates Castellanos que verificara el cumplimiento de la orden; en el segundo telegrama, se solicitaba al gobernador que investigara discretamente lo informado por el alcalde de San Felipe del Progreso (AHM).

Por su parte, las madres de familia de la cabecera municipal organizaron una reunión para celebrar su día y expresar su desacuerdo con la coeducación y la educación sexual, ya que las consideraban contrarias a las buenas costumbres, argumentando:

que estando estos niños rodeados de peligros y expuestos a que pierdan sus virtudes ya con las malas compañías y muy especialmente con las malas enseñanzas que actualmente los rodean...era necesario se formara una unión de madres de familia, que exclusivamente se dedique a velar por los intereses de sus hijos vigilando por los principios de buena educación (AHM).

Más allá, se designó a la mesa directiva y se determinó afiliarse a la Confederación de "Unión de Padres de Familia" que existía en la Ciudad de México (AHM). De acuerdo a esta

<sup>24</sup> AHM, Año 1937, Dirección de Educación Pública. Escuelas Particulares Volumen 9, Expediente s/n.

nota, las madres de familia eran letradas y sabían lo que pasaba en la capital; con esta afiliación se constituyeron formalmente en partícipes del movimiento contra la escuela federal.

Entre tanto, el Receptor de Rentas del Estado, tras realizar la investigación requerida, envió un mensaje el 22 de mayo al Secretario General de Gobierno informándole que el profesor Novia, además de atender su tienda, daba clases (en un horario diferente al escolar), a los trabajadores de la raíz de zacatón y a otros alumnos que le daban un pago extra, ya que la presidencia le abonaba \$50.00 mensuales por este concepto (AHEM). De modo que, el 23 de junio de 1937, el profesor Septimio Pérez envió al profesor Novia una nueva notificación para que incorporara su escuela al sistema y evitara así la clausura. A esto, el profesor respondió que atendía el curso superior porque los padres de los niños “le rogaron”, ya que, de lo contrario, los niños no podrían terminar la educación primaria porque no se contaba con ese nivel de estudios en la comunidad. El director de Educación Federal manifestó que se clausurara la escuela, mientras no se apegase al reglamento. El 15 de julio, el inspector federal giró un oficio al profesor Novia con la misma exigencia y un fragmento del Reglamento de Escuelas Particulares que decía: “La educación... será socialista y además de excluir toda creencia religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios” (AHEM). Además, agregó que los profesores oficiales del lugar afirmaban que: “la mayor parte de la población infantil la viene controlando usted” (AHEM). Por ello, se otorgó un nuevo plazo de cinco días para la incorporación de la escuela, o se clausuraría.

Mientras tanto, la mesa directiva de la unión de madres de familia comunicó el cuatro de agosto de 1937 a la profesora María de la Luz Rodríguez, directora de la escuela mixta “Elena Morales”, que los vecinos no mandarían a sus hijos a la escuela oficial con la siguiente nota:

No tratan de poner obstáculo, por ningún motivo, a la educación impartida por el Supremo Gobierno al que están sumamente agradecidas, pero no consentirán [sic], jamás que se les enseñe a los niños cosas completamente contrarias a la razón y a la moral (AHEM).

Sin embargo, la pronunciación de las madres de familia no logró que la Federación cediera en su empeño de exigir que se escolarizara juntos a niños y niñas, por lo que el 24 de agosto se verificó una reunión de padres de familia en la escuela mixta para formar el Comité de Educación que se integró de la siguiente manera: Francisco J. Téllez, presidente; María de la Luz, secretaria; Laura M. de Castro, tesorera; Ernesto López Soriano, primer vocal, Asunción R. de Castro, segunda vocal (como vemos, la tesorera y la segunda vocal del Comité eran respectivamente la Presidenta y la Secretaria de la Mesa Directiva de la Unión de

Madres de Familia); el profesor Alfonso Novia también formaba parte de este comité, pero no se mencionó su cargo (AHEM).

El inspector federal, José Ventura González, envió al Gobernador un oficio el dos de septiembre de 1937, dándole a conocer que con la labor de la profesora Luz Rodríguez la escuela funcionaba con cierto consenso. Sin embargo, ante la nueva administración de la profesora Casilda Blanco – cuya tendencia era revolucionaria – los vecinos pudientes, secundados por el cura, presionaron a la profesora para que dejara la escuela. La Federación aceptó, a cambio de que la escuela fuese mixta; más allá, dejó en manos del alcalde la responsabilidad de hacer cumplir el carácter socialista de la educación, argumentando que: “niños y niñas han quedado en un sólo plano educacional, libres de prejuicios que tanta preocupación causa todavía a los cerebros ancianos” (AHEM).

Por su parte, el inspector formuló dos consignas: a) Que se clausurara inmediatamente la escuela de niñas y b) que pasaran a la Escuela Mixta Oficial sin miramientos, contrastando el censo escolar con la inscripción para que se sancionara a los padres de familia que no mandaran a sus hijos a la escuela (AHEM).

El inspector José Ventura González dirigió un oficio al Gobernador el seis de septiembre, donde le informaba que en la escuela oficial se había formado el Comité de Educación, en su “acta...se puede apreciar, todavía el resto de resistencia que presentaron elementos contrarios a la enseñanza socialista [como lo muestra el comentario de] El Sr. José Yhmoff, [quien] tomó la palabra para exponer que (algunos padres de familia) no estaban conformes con la fusión de la escuela...; a lo cual, le contestó el señor J. Téllez que debía ser Mixta como eran todas las de la República y que además eran disposiciones superiores, pero después de una acertada discusión fue aceptada la doctrina revolucionaria de la coeducación”.<sup>25</sup> Sin embargo, aún quedaba pendiente la clausura de “la escuela parroquial con disfraz de particular a cargo del profesor Alfonso Novia Luja” (AHEM), pidiendo al gobernador que nuevamente ordenara al presidente municipal el cierre del plantel y enviara al inspector una copia del censo de los niños que pasarían a la Escuela Oficial.

Después de todos estos trámites, el 17 de septiembre el profesor Septimio Pérez Palacios envió un oficio al Gobernador donde le indicaba que clausurara la escuela, por lo que el Secretario General de Gobierno, el Lic. Juan Fernández Albarrán, mandó un escrito al maestro Alfonso Novia “recomendándole” que cerrara la escuela. El presidente municipal y el inspector federal, José Ventura González, vigilarían que la orden se cumpliera. En la última página de este expediente puede leerse un escrito del Director de Educación Federal dirigido al Lic. Juan Fernández Albarrán donde se le informa que ha tenido conocimiento de la consigna enviada al profesor Novia Luja fechada el seis de octubre (AHEM). No obstante que

<sup>25</sup> AHEM, Año 1937, San Felipe del Progreso, Dirección de Educación Pública Escuelas Particulares. Volumen 9.

no se logró encontrar el acta de la clausura de la escuela, consideramos que ésta tuvo lugar después de tres años y muchas gestiones por parte de las autoridades federales, quienes se opusieron al funcionamiento de la escuela particular ubicada en la cabecera municipal porque no respetaba los lineamientos de la SEP.

## **Contrariedades de origen agrario**

La Federación impulsaba un “proyecto civilizador” de carácter integral, que pretendía transformar, en todo sentido, la vida de la comunidad colocando en el centro a la escuela rural federal. Por ello, se integró el binomio escuela–ejido, según el cual a las comunidades se les dotaría de tierras y aguas para convertirlas en entidades productivas y se fundaría una escuela que los enseñaría a trabajar, aparte de alfabetizarlos, para así poder integrar a todos los individuos como ciudadanos de una nación emancipada.

Se pretendía lograr una revolución cultural posterior a la lucha armada, para que se hicieran a un lado las diferencias étnicas y se tuviese un nuevo indio mexicano que fuese libre del capitalismo nacional y extranjero (Palacios, 1999: 33). Por ello, la SEP desplegó, sobre las comunidades rurales, su aparato escolar encarnado en las personas de los maestros rurales, quienes hacían trabajo de todo tipo, como enseñar el idioma español, lectura, escritura y nociones de cálculo. Más allá, instruían acerca de las labores femeniles, tales como costura, cocina, e higiene de la casa y de la ropa. En el caso de los profesores, se hacían acompañar de su esposa o de su hermana para que se encargara de estas materias; generalmente, estas mujeres no recibían pago porque carecían de nombramiento. Para los varones, se implementaban talleres con los recursos con los que la zona contara, por ejemplo: carpintería, curtiduría y herrería. Entre las actividades de carácter recreativo que se incluyeron para todos los habitantes, pueden contarse funciones de teatro al aire libre, sesiones de canto y guitarra, así como juegos de fútbol y basquetbol.

Otros personajes que formaron el equipo de la SEP fueron los inspectores federales, quienes hacían visitas didácticas a las escuelas, daban clases de demostración de las materias académicas, organizaban las actividades relativas a la parcela escolar, exhortaban a los padres de familia para que enviaran a sus hijos a la escuela, llevaban las vacunas y daban aviso para el control de las epidemias; trazaban pozos y caminos vecinales y hacían compras para la escuela – como balones, utensilios de cocina, herramientas, medicamentos, enseres de limpieza y otras cosas. Además de esto, respaldaban a los maestros para defenderse de los ataques de la iglesia y de los antiagrarristas.

Por su parte, el Director de Educación Federal en el Estado de México también hacía presencia en las comunidades – aunque con poca frecuencia. En sus informes, puede leerse

que recorrían muchas localidades de esta zona, describiendo geográficamente al lugar, las condiciones de vida, la situación de la escuela federal y los trabajos que realizaban los inspectores. Su labor, más que de gestión, era de orientación acerca de cómo deberían conducirse los maestros y los inspectores federales. Algunos de estos directores eran radicales y consideraban que el “proyecto civilizador” de la SEP debía aplicarse al pie de la letra, lo que trajo consigo la baja en la asistencia y expresiones de rechazo a los preceptos en viados por la Federación. Sin embargo, gradualmente se fue modificando esta postura, tornándose más conciliadora; por ello, se cambió la exigencia por la negociación, una suerte de intercambio en el que la Federación dotaba con tierras y aguas a las comunidades y éstas respondían aceptando y apoyando a la escuela federal.

Mientras que la mayoría de los maestros estatales no respetó las líneas de trabajo que marcaba la SEP, conservando su antigua forma de enseñar, tampoco hizo suyas las preocupaciones de los campesinos que solicitaban la dotación ejidal y que veían en el maestro federal a un apóstol que generalmente sabía de todo lo que preguntaban y se mostraba solícito para ayudarles a leer y escribir una serie de documentos que les imponía su condición de ejidatarios.

En cuanto al reparto agrario, Jocotitlán sobresalió en la región por sus problemas. El caso de Santiago Yeché resulta ilustrativo y, aunque su dato no aparece en el catálogo que documenta el reparto agrario, es claro que le fue otorgada una dotación, incluyendo a la escuela que recibió cuatro hectáreas en 1928.<sup>26</sup> En este pueblo se vivieron graves conflictos. El inspector federal José Alcázar Robledo los documentó explicando que:

Este vecindario está colocado en una situación verdaderamente dolorosa: Los mestizos, son antiagraristas y enemigos mortales de los pobres indios que han aceptado el agrarismo como salvación económica... No se puede hacer nada en este momento, pues no hace mucho tiempo que pelearon los mestizos con los indios y hubo muchos muertos (AHSEP).

Como vemos, las consecuencias negativas para la escuela no se hicieron esperar puesto que: “Los mestizos están adueñados de los terrenos planos y los indios tuvieron que irse a vivir a las lomas o al cerro. Precisamente a eso obedece que no haya Grado Preparatorio, pues en la escuela no hay un solo indio” (AHSEP).

Con la lectura de estos hechos puede verse que en Santiago Yeché, como en otros pueblos; la pretensión de la Federación de dotar de ejido a las comunidades y de formar una bina con la escuela federal, no obtuvo la respuesta que se esperaba. Se tenía el propósito de lograr

<sup>26</sup> AHSEP, Año 1928, Jocotitlán, Estado de México, Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Expediente 6 / 11748.

que el reparto pusiera fin a las ancestrales disputas por la tenencia de la tierra, asignando a los campesinos una fuente de trabajo que fuese viable y les permitiese obtener lo necesario para vivir, aprovechando las enseñanzas que la escuela les ofrecía.

Asimismo, se presentaron conflictos directos con la tenencia de la parcela escolar, como lo señaló el inspector Rafael Sánchez el 24 de marzo de 1934, dado que el presidente del comité agrario: “procedió a [repartir]... fracciones del ejido escolar [por lo que] inicié... gestiones [para] lograr que se respetara el derecho de la Escuela sobre el terreno que en la dotación se le había entregado... obteniendo... que se devolviera ... el terreno” (AHSEP). A pesar de la legalidad de la parcela escolar, el representante local agrario consideró que tenía autoridad para repartir una propiedad federal, contrariando no sólo a la SEP, sino también a la Comisión Agraria.

De igual forma, se presentaron problemas en torno al hecho de trabajar la parcela escolar como lo informó, en 1936, el maestro del Fresno Niche, José Guadalupe Rodríguez: “Se sembró la parcela escolar...a base de sacrificios, pues los vecinos no querían cooperar debido a las influencias del cura, pero esta escuela se puso en el lugar que le correspondió, gracias a ello se pudo hacer algo”.<sup>27</sup> Con esta nota, vemos que la escuela tenía que luchar con diferentes instancias de poder que obstaculizaban el desarrollo del proyecto impulsado por la Federación.

## Conclusiones

La primera Cristiada fue un movimiento de la iglesia contra el gobierno, en el que el clero arengó al pueblo a lanzarse a la lucha armada. El móvil fue suspender el culto, en vez de reducirlo como lo planteaba la ley, pues el pueblo podía tolerar que hubiese pocos sacerdotes que administraran el culto, pero no soportaba quedarse sin la atención religiosa que ya se había convertido en una necesidad. Por ello, las consecuencias directas contra la escuela federal giraron en torno al desprestigio de la misma; a la lucha por los espacios físicos (cuando la Federación tomó los templos y sus anexos y los acondicionó para que funcionaran como escuelas) y a la contienda por conservar el dominio de las conciencias y así asegurar el control de los recursos que la iglesia obtenía al ofrecer servicios educativos con el carácter “moral” del que carecía la escuela federal. En tanto que la segunda Cristiada fue también una ofensiva del clero contra el gobierno, esta vez, la iglesia no incitó directamente al pueblo para que se lanzara a la lucha, y no redujo ni suspendió el culto, sino que más bien condicionó a los feligreses su estancia dentro de la congregación. El móvil concreto fue la desfanatización,

<sup>27</sup> AHSEP, Año 1936, San Felipe del Progreso, Estado de México, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Expediente 43/ IV/161(IV-14) /12387 Foja 2.

ya que la nueva ley sobre la educación, que fue promulgada en 1936, era precisa en cuanto a su carácter laico y se pronunciaba decididamente por la enseñanza científica.

El conflicto entre la iglesia y el estado tuvo repercusiones en la escuela. Debido a ello, la SEP modificó su inicial radicalismo, ya que, en algunos lugares del país, la situación se tornó violenta y la vida de los mentores corría riesgo. En la región de estudio, no se reportaron hechos violentos por esta razón, pero si hubo formas de manifestar la inconformidad de la población como la baja en la asistencia, el lento avance al construir el edificio escolar y los anexos o el no cooperar en los trabajos que la escuela necesitaba, el no recibir a los maestros o amenazarlos o no venderles de comer. No obstante, también hubo muestras de adhesión al proyecto federal, entre ellas, el considerar a la escuela como el lugar propicio para atender los asuntos relativos al reparto ejidal y el hecho de que algunas comunidades solicitaran la fundación de una escuela federal. En el distrito de Ixtlahuaca, la Federación se retrasó en la implantación de su proyecto debido al difícil acceso geográfico y a las barreras impuestas por las diferencias lingüísticas. Los procesos de institucionalización y expansión de la escuela rural federal en Ixtlahuaca se presentaron de manera tardía con respecto a otros distritos mexiquenses como Texcoco y Chalco;<sup>28</sup> estas particularidades se sumaron a los problemas que la educación federal compartía en el país. Aunque los maestros y los inspectores tuvieron que abrirse paso ante una serie de eventualidades que generalmente complicaban su trabajo, es importante señalar que, según el radicalismo de las autoridades educativas en turno, era la reacción de las comunidades que utilizaban diversas estrategias para mostrar su postura ante el "proyecto civilizador" de la Federación. Las reacciones de las comunidades fueron diversas; en algunas localidades, contradictorias, entre las que pueden leerse alianza, negociación, resistencia, indiferencia o franca confrontación. Por ello, la escuela tuvo que luchar para consolidarse como la institución central que orientaría la nueva ideología, exigiendo a la iglesia la liberación de las conciencias y, a los núcleos de poder, la emancipación del pueblo.

Aunque la Federación no logró cumplir las metas que se había propuesto para el distrito de Ixtlahuaca, reorientó la cultura local y la cultura escolar a pesar de los desencuentros que modificaron las posturas iniciales de ambas partes, por lo que podemos considerar que la negociación fue mejor vía de escolarización que la represión. Además, negociar fue un proceso bilateral porque la Federación cedió terreno ante las comunidades, las que a su vez tuvieron que aceptar ciertas condiciones que finalmente les reportaban beneficios como la dotación ejidal y de aguas, la legalización de la tenencia de la tierra, el trazo y construcción de obras de ingeniería como caminos y pozos de agua, la dotación y aplicación de vacunas

<sup>28</sup> Véase Alfonso, Juan (2011), "Estructura y coyuntura. Política, cultura y micropolítica en la institucionalización de la Escuela Rural Federal en los Distritos de Chalco y Texcoco 1922-1940", tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

y la enseñanza de medidas higiénicas para controlar las epidemias, entre otras. De tal manera que, la mayoría de las comunidades donde se fundaron escuelas federales terminaron por aceptar, o por lo menos tolerar la presencia de la Federación, a cambio de los beneficios recibidos. Al final del periodo de este estudio, algunas localidades apoyaron abiertamente el proyecto civilizador que cambiaba su forma de vida porque vieron que, de alguna manera, representaba el cumplimiento de las promesas de la Revolución, aunque se cumpliesen sólo parcialmente. Como lo sugiere Cecilia Greaves al manifestar que: “Era como si Cárdenas hubiera cumplido con los proyectos de reforma política y social de la Revolución” (Greaves, 2008: 23).

En suma, la entidad mexiquense escolarizó la región entre 1848 y 1940 en un 24%, mientras que la Federación alfabetizó el 37% de las comunidades de la región entre 1924 y 1940. Puede considerarse que, al final del cardenismo, ambas redes habían escolarizado, aproximadamente, a 160 comunidades; por lo tanto, alrededor de 100 localidades que constituían el 37% de las comunidades de la región en 1940, aún se hallaban esperando que la instancia gubernamental las escolarizaría.

## Fuentes

### Archivos

AHSEP Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública  
 AHEM Archivo Histórico del Estado de México  
 AGN Archivo General de la Nación  
 AMI Archivo Municipal de Ixtlahuaca  
 AMJ Archivo Municipal de Jocotitlán  
 AMJ Archivo Municipal de Jiquipilco  
 AMSFP Archivo Municipal de San Felipe el Progreso  
 AMSBM Archivo Municipal de San Bartolo Morelos

### Bibliografía

Blanquel, Mario y Hernández, Lorena (1997), *Monografía Municipal de San Felipe del Progreso*, Gobierno del Estado de México, Toluca.  
 García, Ramón (1997), *Monografía Municipal de San Bartolo Morelos*, Gobierno del Estado de México, Toluca.  
 Greaves, Cecilia (2008), *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo. 1940-1964*. El Colegio de México, México.  
 Hernández, Ricardo (1997), *Monografía Municipal de Jiquipilco*, Gobierno del Estado de México, Toluca.  
 Montes de Oca, Elvia (1998), *La educación socialista en el Estado de México 1934-1940. Una historia olvidada*, El Colegio mexiquense, Zinacantepec.  
 Olivera, Alicia (1987), *Aspectos del conflicto religioso de 1926-1929. Sus antecedentes y consecuencias*, Secretaría de Educación Pública, México.

- Palacios, Guillermo (1999), *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934*, El Colegio de México, Centro de investigación y docencia económicas, México.
- Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary (1997), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Ramírez, Alberto (1997), *Monografía municipal de Jocotitlán*, Gobierno del Estado de México, Toluca.
- Sánchez, Joaquín (1997), *Monografía municipal de Ixtlahuaca*, Gobierno del Estado de México, Toluca.
- Vaughan, Mary (2000), *La política cultural en la revolución, maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Yhmoff, Jesús (1979), *El municipio de San Felipe del Progreso a través del tiempo*. Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, Toluca.

### Capítulos de libro

- Silva, Yabin (2014), "El cisma que encendió el fuego: la iglesia católica apostólica mexicana y la guerra cristera" en Ramírez Padilla y Marco Fabrizio (coord.), *La guerra de religión en México (1926-1929)*, Palabra de Clío, historiadores mexicanos, México, pp. 79-102.
- Vaughan, Mary (2002), "La Historia de la educación y las regiones en México: cómo leer los informes de los inspectores escolares" en Alicia Civera, Carlos Escalante y Luz Galván (coord.), *Debates y desafíos de la historia de la educación en México*. Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, A.C.; Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 39-66.
- Zarco, Celia (1996), "La escuela socialista en Ixtlahuaca, México", en *Memoria Sexto Encuentro Nacional y Segundo Internacional de Historia de la Educación*, Guadalajara, Secretaría de Educación Pública del Gobierno del Estado de Jalisco, v. III, pp. 1-10.

### Artículos de publicación periódica

- Herrera, Lucino y Rodríguez, Francisco (1997), "El pensamiento educativo en el México posrevolucionario", ANUIES, *Revista de Educación Superior*, núm. 103, julio-septiembre, pp. 1-16.

### Tesis

- Alfonseca, Juan (2011), "Estructura y coyuntura. Política, cultura y micropolítica en la institucionalización de la Escuela Rural Federal en los Distritos de Chalco y Texcoco 1922-1940", tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Escalante, Carlos (2008), "Entre la apropiación y la resistencia mazahuas. Cultura escolar y cultura local (1879-1940)", tesis de doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas, México.
- Zarco, Celia (2014), "La escolarización rural federal en el Distrito de Ixtlahuaca 1922-1940", tesis de maestría, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México.

### Documentos

- Dirección de Agricultura y Ganadería del Gobierno del Estado de México (1958), *Catálogo: Los ejidos del Estado de México*, Toluca.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. INEGI (1940), *Censo histórico del Estado de México*, Toluca.
- Villada, José (1902), *Memoria que el ciudadano José Vicente Villada presenta a la Honorable Legislatura del Estado de México cerca de sus actos como Gobernador Constitucional durante el cuatrienio de 1897 a 1901*. Oficina Tipográfica del Gobierno, Toluca.

### Publicaciones electrónicas

- Ávila, Olimpia (2015), "SEP: el origen de una institución" Excélsior, <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/10/22/1052679>, (Consultado el 24 de enero de 2020).
- Granja, Josefina (2010), "Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México", Perfiles educativos vol. 32 no. 129, México [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982010000300005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300005), (Consultado el 5 de julio de 2016).
- Meyer, Jean (2005), "La iglesia católica en México 1929-1965", CIDE No. 30. [https://cide.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1011/169/1/000060392\\_documento.pdf](https://cide.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1011/169/1/000060392_documento.pdf) (Consultado el 10 de diciembre de 2019).
- Silva, Marduk (2019), "El primer trabajo civilizador de la SEP en el año de 1923", Juárez a diario, <https://www.juarezadiario.com/plumas/el-primer-trabajo-civilizador-de-la-sep-en-el-ano-de-1923/>, (Consultado el 24 de enero de 2020).

## RESEÑA

**Marco Calderón**

### ***Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933***

*México: El Colegio de Michoacán, 2018*

**Martin J. Larsson<sup>1</sup>**

A pesar del evidente interés histórico que aparece en el título y del aporte que el libro hace tanto al campo de la historia educativa en México como a la historia de la antropología en el país, el libro de Marco Calderón es, ante todo, un intento muy interesante por explorar fundamentos clave de la creación del Estado mexicano y la cultura política actual del país. Lo que aparece en el abundante material de archivo que utiliza para su análisis es una imagen de un Estado y de una cultura política que están dominadas por las prácticas políticas autoritarias, clientelares y corporativas que aparecen en la relación entre ciudad y campo, así como entre occidente y los pueblos indígenas.

Como sugiere su título, se trata de un estudio de la educación rural de 1910 a 1933 y los experimentos sociales llevados a cabo por el gobierno mexicano en aquellos años, es decir, durante los años de los eventos conocidos como la Revolución Mexicana y los primeros años de los gobiernos posrevolucionarios. El libro consta de nueve capítulos divididos en dos partes, aparte de la introducción. En los primeros dos capítulos, que constituyen la primera parte del libro, el autor dibuja un marco general de antecedentes con énfasis en el llamado 'problema indígena', así como en un tipo de desarrollo intregacionista que estaba formulando el antropólogo Manuel Gamio, a su vez inspirado en su maestro, Franz Boas. Calderón señala cómo Gamio defendía la idea de que la heterogeneidad cultural era el problema principal del país, ya que impedía el progreso. Para forjar una patria y con ello lograr el progreso de México (que era el proyecto que proponía Gamio), sería necesario incorporar a las familias indígenas a la "vida nacional" (p. 91). Una parte importante de este cambio serían las escuelas rurales.

Al pasar a la segunda parte del libro, Calderón muestra cómo las ideas generales, discutidas en la primera parte, fueron traducidas a programas específicos – desde los maestros

<sup>1</sup> Universidad de las Américas, Puebla.

misioneros y la Casa del Pueblo, hasta la Escuela Normal Rural – y cómo estos programas se llevaban a cabo en la práctica. Es en estos cinco capítulos donde presenta los casos que constituyen el centro de la investigación: es aquí donde vemos lo que significaban las metas políticas y los programas, al encontrarse con la población que, hasta ese momento, había sido pensada en términos abstractos. Calderón dibuja una imagen multifacética de las actividades que se llevaban a cabo como parte de la educación rural en varios pueblos de Michoacán, Tlaxcala e Hidalgo – desde la construcción de las escuelas, las inauguraciones, la construcción de carreteras, la producción de pieles y conservas, la producción de manuales para mejorar la agricultura, entre otras.

Basándose en estos casos, y en el contexto en el cual los ubica, el autor argumenta que la escuela rural y los experimentos que discute desempeñaron un papel crucial en el proceso de difundir el sentimiento de ser mexicano entre la población rural, no sólo por difundir una historia patriótica como parte del currículo escolar, sino por impulsar un número de actividades fuera de la escuela como el trabajo social, los festivales cívicos, el teatro, el cine y la radio. Con el tiempo, señala, esta nueva presencia del Estado se fusionaría con el catolicismo y con las “creencias vernáculos y tradiciones populares de pueblos de indios” (p. 362).

Un aspecto importante que resalta en la educación rural de los años que investiga, son las tensiones entre el proyecto de la formación de una cultura nacional homogénea y las necesidades locales. Argumenta que “las ‘necesidades locales’ no necesariamente coincidían con las necesidades nacionales; más aún, en muchas ocasiones eran contrapuestas, sobre todo por el hecho de que estas últimas estaban vinculadas a la lógica del mercado y al desarrollo del capitalismo” (p. 363).

Calderón destaca las ideas racistas como parte de este desencuentro, y que aparecían aún en los discursos que supuestamente buscaban un encuentro entre iguales. Por ejemplo, menciona cómo Narciso Bassols, secretario de Educación Pública entre 1931 y 1934, proclamaba que quería “conservar ‘los valores positivos de las razas indígenas’”, al mismo tiempo que quería “retomar los aspectos valiosos ‘de la civilización occidental’” (p. 363). Sin embargo – señala el autor – resultó poco claro en qué consistirían los valores positivos de ‘las razas indígenas’: Bassols consideraba, más bien, que era “‘imposible sacar a las comunidades indígenas’ de la miseria en que vivían sin terminar con ‘la mezquindad’ de algunos de sus hábitos, sin combatir ‘lo antihigiénico de su alimentación’ y sin extirpar ‘los prejuicios oscuros’ que dominaban sus conciencias” (p. 364).

Si la relación tensa entre ‘lo occidental’ y lo ‘indígena’ se encontraba al centro del gran proyecto de forjar una nueva patria, Calderón argumenta que lo mismo era el caso para la relación entre ciudad y campo, donde la ciudad era el modelo a seguir. No sería de sorprenderse, entonces, si los proyectos basados en este tipo de ideas generaban ciertos conflictos al llevarse a cabo.

Aparte de este énfasis en las tensiones de los planes de gobierno – es decir, entre lo occidental y lo indígena, y entre la ciudad y el campo – Calderón subraya un efecto secundario: la sindicalización de los maestros. Con los sindicatos de maestros, se agregó un ingrediente importante a ese sentido de ser mexicano que había logrado producir las escuelas rurales. A través de la incorporación de los sindicatos a la estructura priísta, las escuelas rurales también se vieron inmersas en una “cultura política autoritaria, clientelar y corporativa” (p. 370), que – señala – llegó a ser característica del Estado mexicano por varias décadas.

Por este énfasis en la creación de una nueva cultura nacional, podríamos pensar en el trabajo de Marco Calderón como un esbozo de la formación de un marco común de interacción política, un marco o un lenguaje que permite una comunicación bastante fluida y que les da sentido a los actos. Si bien su obra destaca el corporativismo y el autoritarismo, así como las ideas bastante negativas sobre lo indígena y lo rural, es importante recordar que el marco que aparece en el libro también le da un espacio al catolicismo y a las creencias vernáculos y tradiciones populares de los pueblos indígenas. Se trata, en otras palabras, de un lenguaje amplio, con un espacio significativo para contradicciones y ambigüedades un espacio que parece ofrecer bastantes posibilidades de acción.

Este análisis sobre la formación del Estado mexicano y la cultura política nacional resulta bastante útil para entender el discurso político público en la actualidad. Al mismo tiempo, esta fortaleza constituye el único punto débil que vale la pena subrayar en este libro: el énfasis en el discurso público implica que el autor pone menos atención en la política cotidiana, donde *no* están ni el Estado ni los medios de comunicación. A pesar de las dificultades prácticas de construir este tipo perspectiva por la tendencia de que el Estado siempre se encuentra presente en los archivos de las instituciones estatales, podría ser interesante intentar hacerlo, considerando, sobre todo, el interés que muestra el autor en las posibilidades de acción de los ‘beneficiarios’ de los proyectos estatales.

## RESEÑA

### **René Medina** ***Minería y escuelas. Familias, maestros, sindicatos y empresas en Cerro de San Pedro y Morales*** ***(San Luis Potosí, 1934–1963)***

*México: El Colegio de San Luis / SOMEHIDE, 2018*

#### **Norma Ramos Escobar<sup>1</sup>**

En el último balance historiográfico, coordinado por Aguirre Lora (2011), se puntualizaron las tendencias emergentes del campo de la historia de la educación que se habían identificado dentro de la producción de trabajos de investigación realizados del año 2002 al 2011; entre ellas, destacó el desplazamiento historiográfico de estudios de corte macrosocial a los de corte microsociales. Los recursos teóricos y metodológicos que implican estos estudios – que recuperan a las personas de a pie, la gente común, la vida cotidiana, las identidades colectivas, la perspectiva de género, las historias locales – se sirvieron de disciplinas como la etnografía, la antropología y la sociología para ampliar sus marcos discursivos y ofrecer nuevas miradas a viejos y nuevos temas de la historia de la educación. En este sentido, la obra de Medina Esquivel puede suscribirse dentro de esta línea emergente para situar su investigación sobre Minería y Escuelas en dos centros mineros en San Luis Potosí.

El propósito del texto es analizar los procesos de apropiación que las familias y comunidades de Cerro de San Pedro y Morales hacen de la escuela, cómo le confieren significados para sus hijos y cómo intervienen en la propia historia de la escuela. Más allá, como esto marca las agendas de la misma, al cuestionar, resignificar, rechazar o simplemente hacer una apropiación selectiva de lo que la escuela les ofrece. El recorrido histórico que hace Medina Esquivel en este libro nos sitúa en un periodo ampliado de la posrevolución (de 1934 a 1963), para observar el proceso de consolidación e institucionalización de las escuelas Centenario (en Cerro de San Pedro) y Asarco (en Morales) de San Luis Potosí.

El título no lo advierte, pero un foco central son las escuelas Artículo 123. No lo dice en el título porque el autor se desplaza necesariamente entre actores, escenarios, empresas, maestros, sindicatos y políticas para desentramar la historia de “las escuelas de los patrones”,

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.

que se fundaron en los centros de Mineros y que, posteriormente, se convertirían en las escuelas Artículo 123. Medina Esquivel se mueve en la historia de las escuelas, pero en paralelo presenta una historia sociocultural de San Luis Potosí, es decir, la escuela es una ventana que nos permite asomarnos al terruño potosino de sus espacios mineros donde, al mismo tiempo que se observan la vida cotidiana de las familias y las formas de subsistencia de las comunidades mineras, también conocemos a los obreros, a los empresarios, a los sindicatos, a las autoridades educativas y a las familias que intervienen en los procesos de gestión y apropiación de la escuela. De ahí que Juan Alfonseca, prologuista de este texto, señale las potencialidades microhistóricas del trabajo de Medina Esquivel.

Sobre la trama teórica del texto, se advierte que la cartografía es basta y bien colocada, pues parte de la vertiente sociocultural para ver a la escuela como un espacio de relaciones e interacciones sociales con agendas propias de los sujetos; asimismo, las culturas escolares particulares que se encuentran al interior, lo que gesta procesos como la apropiación cultural, sentidos y representaciones de los sujetos, capital cultural de las familias, experiencias escolares y relaciones de género. Todas estas herramientas conceptuales están presentes en este texto para analizar lo que acontece en torno a las escuelas y sociedades de Cerro de San Pedro y Morales.

La metodología es del estilo "pedestre", no sólo por la recolección y análisis documental de las dos empresas mineras y de los expedientes de las escuelas, sino por sortear con acierto la dispersión y escasez de documentos escolares (posterior a 1940), lo cual subsana con la historia oral temática, producto de 18 entrevistas realizadas a hombres y mujeres nacidos entre 1919 y 1955 que habitaron el Cerro de San Pedro y Morales. Censos, cartas y fotografías completan la textura del libro.

Cabe apuntar que el autor rebasa la frontera tradicional de los estudios sobre la educación posrevolucionaria para extender el periodo de análisis hasta la década de los setenta. Esto es un paso interesante para ver – en términos metodológicos – los tiempos, ritmos y fronteras de nuestros objetos de estudio hacia nuevas periodicidades, así como para ver procesos de larga data como lo fue la consolidación del proyecto educativo de las escuelas Artículos 123 y los ciclos de apropiación que las familias y sociedades mineras hacen de la escuela y sus proyectos.

Medina Esquivel coloca, como trama inicial, la historia de la Minería en Cerro de San Pedro y Morales. Vemos el surgimiento de estos enclaves mineros y cómo se construyen históricamente estos espacios, cómo conviven diferentes tradiciones mineras, desde los gambusinos y buscones hasta los obreros asalariados que imponen las mineras que se establecen con un nuevo modelo de contratación capitalista que intenta socavar al minero libre que por su cuenta busca el mineral. A partir de la oralidad, el autor reconstruye las diferentes actividades que rodean a la minería y los trabajos de subsistencia que se crean alrededor de

la misma. Dentro de esta parte inicial, Medina señala el origen de las escuelas que, antes de ser federales y escuelas Artículo 123, tuvieron una tradición pre-revolucionaria con dinámicas propias del entorno minero. Esta primera parte presenta frescas pinceladas de los habitantes Sanpetrinos y de Morales, quienes recuerdan cómo era su vida escolar mediada por los tiempos, los ritmos y los silbatos de las empresas mineras que marcaban la jornada escolar, los tiempos de comida y descanso de los escolares y de los habitantes del lugar.

Una parte medular de texto de Medina Esquivel es el que se centra en las disputas que surgieron del tránsito de pasar de ser “escuelas de los patrones” a escuelas Artículo 123. El proceso de federalización de las escuelas trajo conflictos entre las empresas, los sindicatos y la Secretaría de Educación Pública (SEP), para hacer valer los principios constitucionales que obligaban a los patrones al sostenimiento de la escuela para los hijos de sus trabajadores; sin embargo, las escuelas se tenían que adscribir a la administración y vigilancia de la SEP. Es interesante ver las estrategias de resistencia de los patrones. En este sentido, el autor señala que sostuvieron causas económicas para negarse a sostener las escuelas, que eran reacios a pagar el sueldo de los maestros, que impedían la fundación de escuelas o, bien, promovían clausurarlas, aunque también recurrieron al “despido de trabajadores con hijos en edad escolar, amenazas y extorsiones contra sus trabajadores y autoridades locales hasta el fraccionamiento de haciendas, el contubernio con autoridades locales y la interposición de recursos jurídicos” (2018, p. 115).

Más allá de la disputa económica, el autor documenta las objeciones de las familias y los empresarios en torno al laicismo, la coeducación y la introducción de personal masculino en las escuelas. En este apartado, podemos ver los poros en las disputas y las objeciones de los bandos y, más allá, cómo se compartían discursos que parecieran estar en conflicto. Se observa a ras de piso el protagonismo activo de las familias que están involucradas en las políticas que vienen desde arriba y cómo terminan adoptando y adaptando las que mejor convienen para sus hijos.

A lo largo de su trayectoria, el autor se ha colocado los lentes analíticos de la perspectiva de género para no pasar de largo – en sus investigaciones – las representaciones y prácticas que rodean a la escuela y cómo entran en conflicto los imaginarios locales de lo que debe ser un hombre y una mujer (Medina, 2009). Aquí, el autor documenta las nuevas ideas que trae la SEP para “modernizar el patriarcado”, lo que significó desalcoholizar las comunidades, permitir la coeducación, favorecer que la mujer estudiara y, más allá, que pudiera tener acceso a un empleo. Resultó complejo de entender en comunidades como Morales y San Pedro; como señala nuestro autor, ser hombre y mujer en un pueblo minero implicaba una carga social que colocaba al varón como el proveedor principal de la familia, donde se le permitía el alcohol, el “donjuanismo” y las relaciones fuera del matrimonio. Por otro lado, nuestro autor hace hincapié en el trabajo invisible de las mujeres para la subsis-

tencia cotidiana del orden familiar. En esta lectura podemos ver las tensiones que trajo la escuela respecto a la coeducación, el laicismo y las fiestas cívicas, que trastocaron el orden familiar y social de dichos centros mineros por las “nuevas” formas de convivencia entre hombres y mujeres.

El telón de fondo que centra el análisis de esta propuesta es en la recepción que tuvo el proyecto educativo donde se puede pulsar el nivel de apropiación de la escuela por parte de los habitantes de Morales y San Pedro. A partir de un análisis sobre las dinámicas de matrícula, se observan los ciclos de demanda, egreso, y participación de estudiantes y habitantes dentro de los proyectos de la escuela. Documenta los recursos y bienes materiales que disponían las escuelas para hacer efectivo el proyecto educativo. Todos los aspectos señalados se desmigajan finamente para reconocer que la apropiación siempre será selectiva, es decir, que la sociedad acepta los bienes culturales que le parecen serán útiles, otros los rechaza, lo ignora, los rehace, los resignifica... seleccionando y depurando lo que la escuela ofrece. De ahí que, para los habitantes de la región, asistir a una Escuela Artículo 123 fuera prestigioso y que su demanda superara las expectativas para que “los hijos de no mineros” quisieran ingresar. Esto es un éxito de la escolarización, cuando las familias eligen qué tipo de educación, maestros/as y prácticas escolares desean para sus hijos.

Es importante destacar que la apropiación, si bien es selectiva, también tiene una curva de ascenso y descenso. Es decir, que no es un proceso continuo, sino más bien, como se observa en el texto, hay ciclos de auge y decadencia. El ocaso de las escuelas Centenario y Asarco en la década de los sesenta se presentó cuando las familias transformaron sus anhelos hacia lo que esperaban de la escuela, si bien como lo apunta el autor, las familias sanpetrinas y de Morales construyeron una identidad gremial en torno a la minería. Lo cierto es que las precariedades laborales, los peligros de la mina y las enfermedades terminaron para convencer a las familias de que sus descendientes estarían mejor lejos del trabajo minero, ya sea de extracción o de fundición. El autor destaca con sumo cuidado la cantidad de muertes, accidentes y enfermedades que traía consigo el riesgoso trabajo minero y que está presente en la memoria de los habitantes.

Me parece acertada la lectura que el autor hace de este ocaso del modelo de las escuelas Artículo 123. Esta va ligada no sólo al conflicto que generó el que asistieran hijos de no mineros a dichas escuelas – que hizo fundar escuelas federales para dichos niños (que eran la mayoría) y que se perdiera el sentido y protagonismo de las escuelas Artículo 123. También va ligada al hecho de que la misma empresa y sus dos modelos de explotación/transformación del mineral en Cerro de San Pedro y en Morales, a la larga, se vieron con recelo en San Pedro (lo que terminó con el fin de la minería en el poblado) y de plena aceptación en Morales (que continuó con el trabajo minero), fincando así dos posturas encontradas en torno a la minería.

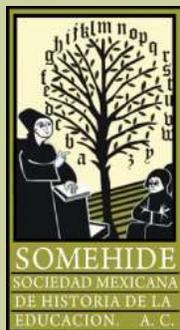
Esta última parte cierra con los procesos de escolarización y cómo las familias de dichos lugares aceptaron lo que la escuela podría ofrecerles para mejorar sus condiciones de vida. Más allá de saberes necesarios como leer, escribir y contar, podían aspirar a un mejor empleo, bienestar social, salud y oportunidades de acenso social más allá de lo que abuelos y padres tuvieron.

Para concluir, quiero señalar que el libro es rico en detalles e información y ligero en su redacción. Es un texto pensado no sólo para especialistas en historia de la educación, sino también para historiadores de la minería y para un público amplio que desee conocer otros rostros y escenarios de la vida cotidiana en los centros mineros.

## Referencias

- Aguirre, María (Coord.) (2011), *Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2011*, 2 vol, ANUIES/COMIE, México.
- Medina, René (2009), "Ser hombre en un pueblo minero. Representaciones de masculinidad en la educación, la familia y el trabajo", en Hernández, Oscar, García, Arcadio y Contreras, Koryna (Comps.), *Educación y Género en el México posrevolucionario*, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México, pp. 81-113.





# **SOCIEDAD MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**