



Asociación
Interdisciplinaria para el
Estudio de la Historia de México

Historia de la educación en México: instituciones, actores y proyectos educativos siglos XIX y XX

Claudia Altaira Pérez Toledo
Carlos Peláez Hernández
Rocío Peralta Becerril

Coordinadores

Historia de la educación en México: instituciones, actores y proyectos educativos, siglos XIX y XX

Claudia Altaira Pérez Toledo
Carlos Peláez Hernández
Rocío Peralta Becerril

Coordinadores



Asociación
Interdisciplinaria para el
Estudio de la Historia de México

ASOCIACIÓN INTERDISCIPLINARIA PARA EL
ESTUDIO DE LA HISTORIA DE MÉXICO, A.C.

Mesa Directiva, Periodo 2021-2024:

DR. RODRIGO ANTONIO VEGA Y ORTEGA BAEZ

Presidente

MTRO. ROGELIO ALONSO LAGUNA GARCÍA

Secretario

DR. LUIS ARTURO GARCÍA DÁVALOS

Tesorero

Historia de la educación en México: instituciones, actores y proyectos educativos, siglos XIX y XX

Primera edición, abril de 2024

ISBN: 978-607-99719-8-4

D.R. © Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México, A. C. Avenida Instituto Técnico Industrial número 60, interior 1, Colonia Agricultura, Alcaldía Miguel Hidalgo, México, Ciudad de México, C. P. 11360.

Esta publicación presenta los resultados de investigaciones científicas y contó con dictámenes de expertos externos, de acuerdo con las normas editoriales de la Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México, A.C.

Cada capítulo de esta obra colectiva es responsabilidad única y exclusiva de su autor o autores. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del coordinador del libro.

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por existir, sin el permiso previo por escrito del titular de los derechos correspondientes.

Este libro se publica sin fines de lucro. Queda prohibida su venta.

Diseño de interiores y portada: Dana Kinnereth Ramírez Díaz

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*

CONTENIDO

Agradecimientos	7
------------------------------	---

Introducción	9
---------------------------	---

Claudia Altaira Pérez Toledo

Carlos Peláez Hernández

Rocío Peralta Becerril

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

El primer año de la Escuela de Jurisprudencia de la Ciudad de México (1867-1868)	
---	--

Ángel Ángeles Fernández	17
-------------------------------	----

La creación de la Escuela Nacional Preparatoria Nocturna, una experiencia alternativa pedagógica	
---	--

Claudia Altaira Pérez Toledo	35
------------------------------------	----

“Descripciones completas de los diversos animales”. La zología en el <i>Boletín del Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz” (1898-1906)</i>	
---	--

Rodrigo Antonio Vega y Ortega Baez.....	49
---	----

Aquí había una escuela. El caso de la Normal Rural de Comitancillo, Oaxaca	
---	--

Julio Ubiidxa Rios Peña.....	67
------------------------------	----

ACTORES

José Rosas Moreno: sus aportaciones educativas en el *Periódico la Educación* (1871-1873)

Rocío Peralta Becerril 85

La educación estética en José Vasconcelos

Rocío Isabel Maldonado Maldonado 99

Polémica Caso-Lombardo: su “resolución” en el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos

Mario Arturo González Nieves .

Karen Melo Hernández..... 129

PROYECTOS EDUCATIVOS

La educación en el México imaginario: utopía, alfabetización y progreso

Lilia Xolocotzi Mendoza 147

Educar para la diversidad. Tiempo, colonialidad y hermenéutica

Carlos Peláez Hernández 175

Agradecimientos

Agradecemos el apoyo de la Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México A.C. por todas las facilidades brindadas para la elaboración del presente libro, particularmente al Dr. Rodrigo Antonio Vega y Ortega Baez y a la comisión de publicaciones.

Gracias a la colaboración de Aurora Ríos, por la lectura cuidadosa las sugerencias y la revisión de estilo.

Introducción

Claudia Altaira Pérez Toledo

Carlos Peláez Hernández

Rocío Peralta Becerril

Ante la definición de la Historia como estudio del pasado humano, Marc Bloch resaltó la importancia de concebirla como el estudio “de los hombres en el tiempo”.¹ Con base en esta idea, resaltamos que pasado, presente y futuro se encuentran entrelazados en las historias y reflexiones presentadas por los diferentes autores de este libro. Ellos mismos son seres históricos y temporales, formados en determinada situación social, política, económica y, por supuesto, educativa. Es desde este horizonte vital, desde el presente de su propia vida y circunstancia, que los estudiosos interrogan las fuentes escritas y orales para formular hipótesis y posibles explicaciones de los procesos históricos.²

En este sentido, este texto es una aportación que se suma a los trabajos realizados en últimas fechas sobre Historia de la Educación. En el terreno de la historiografía actual, solo a manera de ejemplo, señalamos dos de las obras realizadas por investigadores especializados en educación, como el libro coordinado por Joaquín Santana Vela y Pedro S. Urquijo Torres denominado: *Proyectos de educación en México. Perspectivas históricas*, y la obra coordinada también por Santana Vela junto con Mónica Lizbeth Chávez González titulada: *Perspectivas históricas e instituciones formativas en México*. Ambos textos invitan al lector a adentrarse en el México de los siglos XIX y XX a partir de una mirada que se centra en las instituciones, actores y proyectos pedagógicos estudiados como referentes para seguir analizando los problemas sociales, políticos, culturales y educativos de nuestro tiempo. A su vez, los capítulos motivan la reflexión y a responder algunas preguntas, entre ellas: ¿Cómo mejorar nuestra sociedad por medio de la educación? ¿Cómo erradicar la desigualdad, la pobreza y la exclusión en México? ¿Cómo incluir a

¹ Marc Bloch, *Introducción a la historia*, México, FCE, 1984, p. 26.

² Cf. Mauricio Beuchot, “Heurística y hermenéutica”, y Álvaro Matute, “Heurística e historia”, en Ambrosio Velasco Gómez (coord.), *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*, México, Siglo XXI/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM, 2000, pp. 101-107 y 149-162.

otros grupos sociales en una “educación para la vida”?³ ¿Qué modelo pedagógico es el más apropiado en las escuelas y en las universidades? Y ¿Qué papel juega el estudio de la Historia en el desarrollo de la educación y las ciencias en México?

Por otro lado, el presente libro titulado: *Historia de la educación en México: instituciones, actores y proyectos educativos, siglos XIX y XX*, reúne los textos revisados y enriquecidos, producto de las ponencias presentadas en el Coloquio virtual “Historia de la educación en México”, realizado los días 16 y 17 de octubre de 2020. Evento se llevo a cabo en el marco de las actividades de difusión del conocimiento de la Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México, A. C.

Esta obra da cuenta de numerosas fuentes, consolidados sustentos teóricos y metodológicos actuales, desde enfoques y distintas disciplinas como son la Historia, la Filosofía y la Pedagogía. Los especialistas en sus respectivas materias nos muestran la compleja riqueza de la historia de la educación en México de los siglos XIX y XX, a través de instituciones educativas de la Ciudad de México y de algunos estados de la República Mexicana; los actores que se preocuparon por transformar la realidad social y protagonizaron cambios profundos en la educación nacional; y el surgimiento, la innovación, aunque también, lo obsoleto de algunos proyectos educativos en el país.

La estructura que ordena los diversos apartados se divide en tres partes. La primera sección, titulada **instituciones educativas**, agrupa las investigaciones que problematizan y reflexionan sobre las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que favorecieron la creación, desarrollo y, en su caso, el declive de algunos establecimientos escolares. Cada uno de los capítulos aborda momentos específicos de un centro escolar, ya sea la Escuela de Jurisprudencia de la Ciudad de México, la Escuela Nacional Preparatoria Nocturna, el Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz” o la Normal Rural de Comitancillo, Oaxaca. Dichos escritos ayudan a la descentralización del conocimiento, a la interdisciplinariedad que exigen los tiempos actuales y que obligan a ahondar en el pasado de instituciones de diversas entidades federativas.

El primer capítulo pertenece a Ángel Ángeles Fernández quien presenta el texto llamado: “El primer año de la Escuela de Jurisprudencia de la Ciudad de México, (1867-1868)”. En él se explica cómo fue el funcionamiento y marcha del primer año de la Escuela de Jurisprudencia a su nueva sede, el ex Convento de la Encarnación. El autor indica que este espacio requirió fondos para arreglos y para cubrir las necesidades de la escuela profesional. También aborda las materias que se impartían, los profesores a cargo, los alumnos que se

³ Jaques Delors, *La educación encierra un tesoro*, Madrid, UNESCO, 1996, pp. 21-28.

matricularon y finalmente, la importancia que tuvo la imagen de San Francisco Javier para el establecimiento escolar.

Por su parte, Claudia Altaíra Pérez Toledo en el apartado titulado “La creación de la Escuela Nacional Preparatoria Nocturna, una alternativa pedagógica”, sostiene que la fundación de los cursos nocturnos en 1923 se puede considerar una alternativa pedagógica que integró a obreros y trabajadores como nuevos sujetos pedagógicos de la Escuela Nacional Preparatoria. La autora se centra en las acciones colectivas de distintos actores: estudiantes, docentes y autoridades educativas, quienes contribuyeron al establecimiento de la Escuela en medio de la política de educación popular impulsada por el Estado revolucionario durante la gestión presidencial del sonoreño Álvaro Obregón y del secretario de educación, José Vasconcelos.

Por otro lado, el estudio de Rodrigo Antonio Vega y Ortega Baez titulado “Descripciones completas de los diversos animales’, La zoología en el *Boletín del Instituto Científico y Literario ‘Porfirio Díaz’* (1898-1906)”, es una aportación a la historia de la ciencia y la educación. Vega se interesa por la zoología y los contenidos de dicha disciplina en la publicación periódica editada por los profesores del mencionado Instituto. Con ello, el autor nos muestra la importancia de la prensa para conocer los avances científicos específicos de la época. De forma paralela, Vega investiga y narra parte de la historia del mencionado Instituto Literario.

Julio Ubiidxa Ríos Peña presenta el capítulo titulado “Aquí había una escuela. El caso de la Normal Rural de Comitancillo, Oaxaca”. El texto se compone de dos partes. En la primera parte, se presenta el panorama histórico de las escuelas normales rurales en el México del siglo XX con el objetivo de destacar su importancia como instituciones pilares para la conformación del normalismo mexicano. En una segunda parte, se ejemplifica la persecución y las acciones gubernamentales tomadas en contra de dichos establecimientos escolares a partir de la mirada a una institución específica y su trayectoria histórica: el surgimiento y cierre de la Escuela Normal Rural de Comitancillo en Oaxaca. El autor logra una reconstrucción de la trayectoria de la Normal Rural de Comitancillo a través de una bibliografía especializada en el normalismo mexicano, expedientes localizados en el Archivo Histórico de Oaxaca, así como de testimonios de actores educativos de la mencionada escuela.

En la segunda parte de la presente obra que lleva por nombre **actores**, se destacan las acciones colectivas de agentes históricos que actúan dentro de las instituciones educativas, seres humanos que cambian lo instituido y rompen

con las inercias establecidas en los espacios educativos.⁴ En este apartado se analiza el quehacer de actores históricos que contribuyeron con ideas, acciones, esfuerzos y dedicación al desarrollo de la educación en México en los siglos XIX y XX. Personas con nombres y apellidos que destacan precisamente por los discursos y labores que realizaron en el pasado educativo y de los que dan cuenta los documentos de la época.

En ese sentido, Rocío Peralta Becerril en el texto denominado: “José Rosas Moreno: sus aportaciones educativas en el periódico *La Educación* (1871-1873)”, se centra en las aportaciones de Rosas Moreno, profesionista y pilar de la Sociedad Educativa Popular. Esta agrupación dio a luz la publicación periódica *La Educación*, editada en León, Guanajuato. El interés de la autora se enfoca en visibilizar el impreso y observar el fortalecimiento de la “segunda educación para los trabajadores con el propósito de que adquieran conocimientos que los ayude a desarrollar la industria en México y, con ello, la economía”.⁵

A continuación, Rocío Isabel Maldonado Maldonado presenta el capítulo titulado: “La educación estética en José Vasconcelos”. La investigación se enfoca en las ideas filosóficas, estéticas y pedagógicas del primer secretario de Educación Pública en el contexto del México postrevolucionario. Además, la filósofa da cuenta de las acciones que llevó a cabo Vasconcelos para la implementación de su proyecto educativo a través de la rectoría de la Universidad Nacional. Asimismo, Maldonado destaca las acciones del ex ateneísta en torno al fomento a la cultura, el programa cultural, la promoción del arte y del muralismo como parte de una renovación cultural, cuya ambición nacional y continental era alcanzar en el hombre “los más altos valores morales, estéticos y espirituales”.⁶

Por otro lado, Mario Arturo González Nieves y Karen Melo Hernández presentan el texto “Polémica Caso-Lombardo: su ‘resolución’ en el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos”, que aborda el debate que sostuvieron Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano en el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos realizado en 1933. Por una parte, Lombardo propuso un modelo educativo consecuente con una filosofía definida, de corte abiertamente socialista, que asumiera una visión particular de la economía y de la sociedad. Mientras que Antonio Caso se posicionó a favor de una enseñanza libre y sin métodos prefijados, a pesar del riesgo de que se infiltraran intereses no neutrales e incluso contrarios al beneficio de la sociedad. Este capítulo pone en relieve el hecho lamentable de que la resolución del citado Congreso, alcanzada por vías democráticas, fue deshecha arbitrariamente.

⁴ Paul Ricoeur, *Historia y verdad*, Madrid, Ediciones Encuentro, 1990, p.13.

⁵ Rocío, Peralta, “José Rosas Moreno: sus aportaciones educativas en el periódico *La Educación* (1871-1873)” en, Claudia Altaíra Pérez Toledo, Carlos Peláez Hernández, Rocío Peralta Becerril (coord.), *Historia de la educación en México: instituciones, actores y proyectos educativos, siglos XIX y XX*, México, AIEHM, 2024, p.103.

⁶ Claudia Altaíra Pérez Toledo, Carlos Peláez Hernández, Rocío Peralta Becerril (coord.), *Op. cit.*, p.126.

Finalmente, los autores dan cuenta del modelo educativo que, en conformidad con dicha resolución que nunca se llevó a cabo, debían seguir las instituciones universitarias de México.

La tercera y última parte aborda algunos **proyectos educativos**. Agrupa los capítulos que, desde una perspectiva histórica, muestran la necesidad actual de reformar e innovar el sistema educativo mexicano. Además, los apartados expresan ideas y proyectos educativos materializados en acciones encaminadas a la tarea nada fácil de desarrollar una mejor educación en México. Los dos autores proponen futuros pedagógicos a partir de un análisis histórico que nos muestra un camino a seguir en la ruta educativa. Así, pasado, presente y futuro se enlazan y dan sentido a la idea expuesta por Marc Bloch: la historia es el estudio del hombre en el tiempo.

El escrito de Lilia Xolocotzi Mendoza denominado “La educación en el México imaginario: utopía, alfabetización y progreso” es una crítica a las utopías educativas o ideales que llama “románticos” y que visualizan la marcha educativa de manera lineal y homogénea. La autora vincula la educación y el progreso a lo largo del siglo XX con las problemáticas experimentadas en el presente. Todo ello con el fin de proponer la transformación de las instituciones escolares a partir de la acción social, la organización y la participación comunitaria de los agentes educativos. Xolocotzi recurre a sus experiencias como docente en el nivel medio superior y narra desde la subjetividad las prácticas y problemáticas vistas por ella en el aula.

Por último, Carlos Peláez Hernández en el texto titulado “Educar para la diversidad. Tiempo, colonialidad y hermenéutica” argumenta que, en la Nueva España e inicios de México como nación independiente, la visión cristiana lineal de la historia y sus implicaciones pedagógicas derivaron en una educación colonialista que no reconoció las diferencias propias de los habitantes. Más tarde, según resalta Peláez, se continuó con esta mirada educativa excluyente cuando se introdujo la concepción de la historia y del tiempo de la filosofía positivista, que impactó en la educación de México en las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX. Frente a estas perspectivas, el autor propone implementar la enseñanza de la Historia bajo un enfoque hermenéutico-decolonialista, el cual, en sus palabras: “invita a reflexionar sobre lo aprendido, a visibilizar las ‘normalidades’ e identidades marginadas, a aceptar, reconocer y valorar la diversidad como una riqueza y no como un obstáculo para el desarrollo”.⁷

Finalizamos la presente introducción señalando que los trabajos son manifestaciones de las abundantes perspectivas teórico-metodológicas, la diversidad de fuentes, los intereses académicos y las preocupaciones sociales en torno a la

⁷ *Ibid.*, p. 236.

historia de la educación. Las investigaciones que encontrarán en esta obra reflejan la riqueza de una corriente histórica que se construye con base en la mirada de especialistas provenientes de distintas disciplinas.

Bibliografía

Bloch, Marc, *Introducción a la historia*, México, FCE, 1984.

Delors, Jaques, *La educación encierra un tesoro*, Madrid, UNESCO, 1996.

Ricoeur, Paul, *Historia y verdad*, Madrid, Ediciones Encuentro, 1990.

Velasco Gómez, Ambrosio (coord.), *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*, México, Siglo XXI/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM, 2000.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

El primer año de la Escuela de Jurisprudencia de la Ciudad de México (1867-1868)

Ángel Ángeles Fernández⁸

Introducción

Según el Plan de 1854, en los colegios de San Ildefonso y San Juan de Letrán, se impartió la enseñanza completa de secundaria y los de facultad mayor de jurisprudencia. La educación superior fue dividida en cuatro facultades: Jurisprudencia, Medicina, Filosofía y Teología. Los estudios de Facultad Mayor en jurisprudencia durarían ocho años.⁹

El plan de estudios de 1854, que fue decretado por Antonio López de Santa Anna y su ministro Teodosio Lares, estuvo vigente hasta el mes de abril de 1861, mes en que el presidente Benito Juárez publicó un nuevo arreglo para la instrucción pública. El plan de estudios de 1854 fue restituido en 1863 por la Regencia del Imperio, y se aplicó hasta el 27 de diciembre de 1865, fecha en que se expidió la Ley de Instrucción Pública del emperador Maximiliano.¹⁰

El estudio de la Escuela de Jurisprudencia implica revisar cómo se fueron conformando los estudios de jurisprudencia en el Colegio de San Ildefonso a finales del año de 1867 y principios de 1868. Tales estudios tenían una gran importancia, pues formaban a los futuros abogados que ejercerían en el sistema judicial en todo el país, como jueces y escribanos, en los distintos ministerios, como parte de la burocracia estatal y en los ayuntamientos, sin olvidar que algunos abogados abrirían sus propios despachos para llevar asuntos penales, familiares y mercantiles.¹¹

En este trabajo abordo la temporalidad del mes de diciembre de 1867 al año de 1868, para explicar cómo fue este primer año de la Escuela de Jurisprudencia, el cambio a su nueva sede, al ex Convento de la Encarnación, cómo adquirieron los fondos para arreglar el edificio, las asignaturas, profesores, matrícula

⁸ Técnico académico Asociado C en el IISUE-AHUNAM. Licenciado en Historia por la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y Maestro en Historia por el IEU, Puebla.

⁹ Luis Enrique Aragón Mijangos, *Vida Académica en el Colegio Imperial de San Ildefonso de México (1863-1867)*, tesis de licenciatura en Historia, México, UNAM, 2016, pp. 78-84.

¹⁰ *Ibid.*, p. 97.

¹¹ *Ibid.*, p. 32.

y el traslado de la imagen de *San Francisco Javier*, uno de los más preciados recuerdos históricos de San Ildefonso.

Este trabajo se justifica ya que en la Historiografía no existen suficientes estudios sobre el cambio de la Escuela Especial de Derecho a Escuela de Jurisprudencia, así como el cambio de sede. Algunos autores pasan por alto esta transición y no se detienen a explicar sus especificidades, cuestión fundamental para conocer los antecedentes de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Con el fin de dar luces sobre dicho momento, se llevó a cabo la investigación documental en la serie de memoriales del Fondo Colegio de San Ildefonso, que resguarda el Archivo Histórico de la UNAM. La serie se encuentra, en 240 cajas archivadoras y 33 piezas documentales encuadradas, cuyas fechas extremas son de 1524-1868.¹² En el Fondo se puede investigar sobre la vida administrativa y académica del colegio, los rubros que contiene el Fondo son: Rectoría, Secretaría, Mayordomía y Colegio de Cristo. Los documentos y temáticas son diversas, como: decretos de gobierno, órdenes de la iglesia, asuntos de alumnos, matrículas, becas, juntas de catedráticos, memoriales, registro de catedráticos, constituciones e inventarios, entre otros.¹³ Además, fue de especial importancia, para el presente texto, la tesis de licenciatura del Luis Enrique Aragón Mijangos denominada *Vida Académica en el Colegio Imperial de San Ildefonso de México (1863-1867)*.¹⁴

El fin del Segundo Imperio mexicano y los estudios de jurisprudencia en el Colegio de San Ildefonso

Dos días después del fusilamiento del emperador Maximiliano, sucedido en la ciudad de Querétaro el 19 de junio de 1867, Porfirio Díaz, general de la República, entraba a la capital del país después de imponerle un sitio total desde el mes de abril. Así, el 21 de junio, las tropas republicanas se instalaron en la Ciudad de México sin oposición de los imperialistas, debido a que en su mayoría habían huido, o bien se encontraban ocultos. De inmediato todos los colegios de la capital fueron cerrados y se suspendieron las clases.

¹² En la serie de memoriales, tiene registro del año de 1869.

¹³ Gustavo Villanueva Bazán, *Guía General del Archivo Histórico de la UNAM*, México, CESU-UNAM, 1998, pp. 19-20.

¹⁴ *Ibid.*, p. 465.

En el Colegio de San Ildefonso se alojaba la Escuela Especial de Derecho, fundada durante el Segundo Imperio a partir de la Ley de Instrucción Pública del 27 de diciembre de 1865.¹⁵ Las cátedras que se impartían eran cuatro de jurisprudencia y dos de procedimientos o prácticas jurídicas. Con las clases suspendidas se procedió a reorganizar las actividades del Colegio, para lo cual, el presidente Benito Juárez nombró al licenciado Antonino Tagle como nuevo rector,¹⁶ quien tomó posesión del cargo el 20 de agosto de 1867.

Las seis cátedras antes mencionadas se reanudaron el 26 de agosto.¹⁷ Para la reapertura, se ordenó el regreso inmediato al internado del Colegio de San Ildefonso a todos los alumnos que habían tenido una beca. Esta medida invalidó la Ley de Instrucción de 1865 publicada por el emperador Maximiliano que estipuló que, los estudiantes de jurisprudencia con beca debían dejar el internado y en su lugar, se les entregaría dinero que podrían usar para pagar alojamiento y comida fuera del Colegio. Así, a partir de enero de 1866 los alumnos que estudiaban derecho ya no vivían en el edificio. Por ende, el primer reto al que se enfrentó el nuevo rector fue hacer regresar a los becarios:

Varios alumnos de los que disfrutaban becas de gracia no han ingresado aún a este Colegio, a pesar de ser un hecho constante para todos el de su reorganización, y a pesar también de las escitativas [sic.] que con tal motivo he hecho públicas en los periódicos y por medio de un aviso fijado en la puerta del edificio.

La verdad es, que acostumbrados a disfrutar de mayor libertad durante la época del titulado imperio, según el plan que puso en vigor, permitiendo a los jóvenes de cierta edad vivir fuera del Colegio y dándoles en numerario la cantidad que debiera invertirse en sus alimentos, se resisten hoy a sujetarse a las distribuciones del Establecimiento, poniendo en juego diversos pretextos para permanecer en la calle.

Necesario es usar de algunas medidas coercitivas para conseguir que vuelvan los alumnos al Colegio, y califico de más eficaz la de amenazarlos con la pérdida de las becas que disfrutaban, si no se presentan en un término que se les señale.¹⁸

¹⁵ *El Diario del Imperio*, tomo III, núm. 313, 1866, pp. 57-64. En el mismo edificio también funcionaban un Liceo y un Colegio Literario, en que se impartían los estudios preparatorios para las carreras superiores.

¹⁶ El nombramiento tiene fecha del 17 de agosto de 1867. Libro de Memoriales, 19 de agosto de 1867. AHUNAM, FCSI, Rectoría, Vida académica, Memoriales, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. 1-1v, el mismo documento dice que toma posesión por la tarde del día 20 de agosto, fs. 1v.

¹⁷ Para el 15 de enero de 1867, aún bajo el gobierno imperial, la matrícula para la Escuela Especial de Derecho era de 97 alumnos; 3 en primero de jurisprudencia, 20 en segundo de jurisprudencia, 16 en tercero de jurisprudencia, 17 en cuarto de jurisprudencia, 16 en primera de procedimientos judiciales y 25 en segunda de procedimientos judiciales. No se conoce aún el número de alumnos que retomaron sus estudios el 26 de agosto de 1867, ya bajo la República.

¹⁸ AHUNAM, FCSI, Rectoría, Vida académica, Memoriales caja 53, exp. 31, doc. 94, f. [5v]. Con fecha del 5 de septiembre.

Por lo demás, la vida del Colegio se fue normalizando hasta que, pocos meses después, sobrevino una gran reforma en la educación de la Ciudad de México.

Como se ha mencionado antes, durante el Segundo Imperio, los estudios de jurisprudencia se realizaban en el Colegio de San Ildefonso, en donde se encontraba la Escuela Especial de Derecho. Poco después, con la caída y fusilamiento de Maximiliano, y el establecimiento de la República Restaurada, el gobierno del presidente Juárez promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal el 2 de diciembre de 1867, con esta ley se fundó la Escuela Nacional Preparatoria y se creó la Escuela de Jurisprudencia.

La ley Juárez-Martínez de Castro y la reforma educativa¹⁹

El 2 de diciembre de 1867 el gobierno del presidente Juárez expidió la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal.²⁰ Esta nueva propuesta educativa rediseñaba a profundidad los estudios preparatorios, creaba nuevos centros de educación superior y refundaba algunos ya existentes.²¹ Este fue el caso de la que ahora se llamaría Escuela de Jurisprudencia,²² que organizaría los estudios para la formación de abogados.²³

La nueva Ley Orgánica de Instrucción amplió el número de asignaturas con respecto a las que antes se impartían en el Colegio. Se añadieron las siguientes materias: derecho natural, derecho romano, derecho patrio, derecho civil y

¹⁹ Antonio Martínez de Castro era el ministro de Justicia e Instrucción Pública y fue quien notificó la publicación del documento. La ley es conocida por una parte de la historiografía como ley Juárez-Barreda, por la influencia que se cree, tuvo el doctor Gabino Barreda en su elaboración.

²⁰ “Número 6182. Diciembre 2 de 1867. Ministerio de Justicia. Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal”, en Manuel Dublán y José María Lozano, *Legislación mexicana o Colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, Edición Oficial, México, Imprenta del Comercio, de Dublán y Chávez, 1877, vol. X, pp. 193-205.

²¹ Los nuevos centros educativos creados por la ley fueron: la Escuela Preparatoria, la Escuela de Ingenieros, la Escuela de Naturalistas, la Escuela de Bellas Artes, la Escuela de Música y Declamación, y la Escuela Normal y, por último, la de Artes y Oficios. Las escuelas que ya existían y cambiaron de nombre eran: la Escuela de Jurisprudencia, la Escuela de Medicina, la Escuela de Agricultura y Veterinaria, la de Comercio y la de Sordomudos. *Ibid.*, vol. X, pp.194-197.

²² En ese momento no tendrá el adjetivo de Nacional, ya que la Ley Orgánica de Instrucción Pública, sólo se aplicaría en la Ciudad de México. Los estados de la federación elaborarían sus propias leyes sobre educación.

²³ Como ya se mencionó, el nombre anterior fue Escuela Especial de Derecho, aplicado por la ley de Instrucción del emperador Maximiliano. Los estudios de jurisprudencia se encontraban, al menos desde la Independencia de México en los colegios de San Gregorio, de San Juan de Letrán y de San Ildefonso. En San Gregorio desaparecieron con el Plan General de Estudios de 1854, Santa Anna-Lares. Los de San Juan de Letrán fueron cerrados en 1866 y las matrículas de sus alumnos fueron incorporadas a las del Colegio Imperial de San Ildefonso de México, con la Ley de Instrucción Pública de diciembre de 1865.

penal, derecho eclesiástico, derecho constitucional y administrativo, derecho de gentes e internacional y marítimo, principios de legislación civil, penal y económico-política, procedimientos civiles y criminales, legislación comparada con énfasis en derecho mercantil, en derecho penal y en régimen hipotecario.²⁴

El artículo 89º de la nueva ley asignó los edificios que ocuparían las distintas escuelas, entre ellos se encontraba el ex Convento de la Encarnación, que sería entregado a la Escuela de Jurisprudencia.²⁵ La Escuela de Jurisprudencia permaneció en el ex Colegio de San Ildefonso. En un inicio, a la Escuela se le asignó el ex Convento de la Encarnación como nueva sede, pero se tenía que arreglar para acoger oficinas, salones de clases, biblioteca, dormitorios y comedor. Por lo tanto, tuvo que compartir espacio en el ex Colegio de San Ildefonso con la Escuela Nacional Preparatoria.

El licenciado Antonino Tagle renunció como rector de San Ildefonso el 14 de diciembre de 1867²⁶ y, tres días después, el 17 de diciembre, fue nombrado director de la nueva Escuela de Jurisprudencia por el presidente de la República.²⁷ El 18 de diciembre de 1867 se abrieron las inscripciones,²⁸ y el día 3 de febrero de 1868 iniciaron las clases. En el edificio convivieron, durante aproximadamente ocho meses, la Escuela Nacional Preparatoria y la Escuela de Jurisprudencia.

La Escuela de Jurisprudencia en el ex Colegio de San Ildefonso

Ya con el nuevo cargo, el director Tagle elaboró para el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública un resumen sobre los fondos con que contaba el ex Colegio de San Ildefonso y su destino para enero de 1868. Explicó que, desde años anteriores, se contaba con las rentas que proporcionaban algunas accesorias situadas en la parte baja del edificio, además, se contaba con capitales que proporcionaban al Colegio un rédito de 6% anual y provenían, en su mayoría, de bienes raíces que le pertenecieron, aunque fueron desamortizados tras la expedición

²⁴ Manuel Dublán y José María Lozano, *Legislación mexicana...*, vol. X, pp. 194-195.

²⁵ *Ibid.*, p. 205.

²⁶ Libro de Memoriales, 14 de diciembre de 1867. AHUNAM, FCSI, Rectoría, Vida académica, Memoriales, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. [23v]-24.

²⁷ Libro de Memoriales, 17 de diciembre de 1867. AHUNAM, FCSI, Rectoría, Vida académica, Memoriales, caja 53, exp.32, doc. 95, fs. [5v].

²⁸ Libro de memoriales, 18 de diciembre de 1868. AHUNAM, FCSI, Rectoría, Vida académica, Memoriales, caja 53, exp.32, doc. 95, fs. [5v].

de la Ley de 25 de junio de 1856, y llegaban a la suma de \$256,846.66, que producían intereses de más o menos \$15,000.00 anuales.²⁹

Estos bienes y réditos eran administrados por el mayordomo del Colegio, a quien supervisaba el rector y la Junta de Hacienda. Por otro lado, se manejaban de forma independiente, sin aporte del gobierno, capitales que a finales de 1867 ascendían a \$117,000.00, de los que se recibía un interés del 6% anual. A su vez, una parte del dinero generado de ese interés ayudaba al sostén económico de 30 estudiantes a través de las distintas becas que existían.³⁰

El director explicaba que el dinero recibido no era suficiente para solventar los gastos de San Ildefonso, por lo cual, el gobierno de la República, antes del Imperio, se había comprometido a entregar \$ 4,000.00 al año y después ofreció \$ 6,000.00. Ese dinero pocas veces fue entregado, por la falta de recursos en las arcas públicas. Sólo se comenzó a pagar con regularidad entre el 1º de septiembre de 1867 y el 31 de enero de 1868 “periodo en que dejó de existir el Colegio de San Ildefonso.”³¹

Todos los bienes, las escrituras y títulos que poseía el ex Colegio fueron entregados a la Administración de Fondos de Instrucción Pública los días 20 y 23 de enero de 1868.³² A partir de ese momento, sería el gobierno quien proporcionaría los fondos para sostener a la Escuela de Jurisprudencia.

Asignaturas y profesores

Como se mencionó, el día 3 de febrero de 1868 se establecieron las cátedras e iniciaron las actividades académicas de la Escuela. En la siguiente tabla se pueden observar las materias con que inició el ciclo escolar y los profesores que las impartieron:³³

²⁹ Libro de Memoriales, caja 12 septiembre de 1868. AHUNAM, FCSI, Rectoría, Vida académica, Memoriales, caja 53, ex.31, doc.94, fs.88.

³⁰ *Ibid.*, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. 88-[88v.].

³¹ *Ibid.*, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. [88v.].

³² *Ibid.*, [88v.].

³³ Libro de Memoriales, 14 de septiembre de 1868. AHUNAM, FCSI, Rectoría, Vida académica, Memoriales, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. [89v.].

Cátedra³⁴	Profesor³⁵
Derecho natural	Lic. José Díaz Covarrubias
Primer año de Derecho romano	Lic. Protasio Tagle
Segundo año de Derecho romano	Lic. Luis Velázquez
Primer año de Derecho patrio	Lic. Juan García Peña
Segundo año de Derecho patrio	Lic. Joaquín Eguía Lis.
Derecho eclesiástico	Lic. Eulalio María Ortega
Derecho constitucional y administrativo	Lic. José María Castillo Velasco
Derecho internacional y marítimo	Lic. José María Iglesias
Procedimientos civiles	Lic. Gabriel Sagasetta
Legislación comparada	Lic. Rafael Martínez de la Torre
Principios de Legislación	Lic. Isidro Antonio Montiel
Procedimientos criminales	Lic. Emilio Pardo
Música	Julio Ituarte D. ³⁶

Cuadro 1. Elaboración propia. Fuente: AHUNAM. Libro de Memoriales. Asignaturas y profesores que las impartieron. Enero de 1868.

Matrícula

Sobre los estudios de jurisprudencia que se impartían en el Colegio de San Ildefonso, la Ley de Instrucción de 1865 y su reglamento no reformaron los estudios superiores de San Ildefonso ni de algún otro colegio, el número de cátedras de Derecho no sufrieron cambios, siguieron impartándose cuatro materias teóricas de jurisprudencia y dos de práctica jurídica.³⁷

³⁴ Libro de Memoriales..., *Ibid.*, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. [89v.].

³⁵ Libro de Memoriales..., *Ibid.*, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. [89v.]-90.

³⁶ Libro de Memoriales. 17 de agosto de 1868. AHUNAM, FCSI, Rectoría, Vida académica, Memoriales, caja 53, exp.32, doc. 95, fs. 10-[10v.].

³⁷ Luis Enrique Aragón Mijangos..., *Op. cit.*, p. 216.

Año	Alumnos internos	Alumnos externos	Total
1º año de Derecho	6	7	13
2º año de Derecho	3	2	5
3º año de Derecho	6	10	16
4º año de Derecho	2	22	24
5º año de Derecho	4	15 ³⁸	19
6º año de Derecho	4	3	7
Totales	25	59	84

Cuadro 2. Elaboración propia. Fuente: AHUNAM . Libro de memoriales. Inscripción de alumnos. Enero de 1868.

Ex Convento de la Encarnación y su conversión a escuela

El gobierno de Benito Juárez asignó el edificio del ex Convento de las religiosas de la Advocación de la Encarnación del Divino Verbo, como sede de la nueva Escuela de Jurisprudencia.³⁹ Algunos años atrás, parte de la propiedad había

³⁸ Dentro de estos alumnos, se encontraban los que estudian la carrera de Agente de Negocios. El artículo 26º de la Ley de 2 de diciembre de 1867 especificaba que para obtener el título de Agente de Negocios, era necesario haber estudiado y aprobado gramática española, aritmética mercantil, principios generales de derecho, relativos a procedimientos judiciales y administrativos, requisito de los poderes, facultades y obligaciones de los mandatarios y apoderados judiciales, y haber cursado durante un año la cátedra de procedimientos en la Escuela de Derecho y en la Academia del Colegio de Agentes. Libro de Memoriales, 14 de septiembre de 1868..., *Op cit.*, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. 91.

³⁹ En la actualidad se encuentra en las calles de República de Argentina esquina con Luis González Obregón, en el Centro Histórico de la Ciudad de México.

sido dividida en lotes y entregados a los anteriores arrendatarios.⁴⁰ Para el establecimiento escolar, el patio central sería reformado y restaurado para crear las aulas y dependencias del nuevo plantel antes de realizar la mudanza desde San Ildefonso. El área en cuestión se encontraba en muy malas condiciones.

Para acondicionar y restaurar era necesario obtener suficientes fondos que el gobierno de la Republica no podía proporcionar. Entonces, al director Antonino Tagle se le ocurrió una idea, se comunicó con el ministro de Justicia e Instrucción Pública Antonio Martínez de Castro, y le explicó que, el 21 de diciembre de 1867, cuando el antiguo director de San Ildefonso, Joaquín Eguía Lis, le entregó el rectorado⁴¹ como parte del inventario, se encontraban todos los objetos de oro, plata y piedras preciosas que habían sido utilizados en el culto católico del establecimiento. Se trataba de un buen número de ricos ornamentos que habían estado depositados en la Sacristía. Estos objetos eran muy valiosos y constituían un peligro para la escuela, pues cuando los alumnos se iban de vacaciones, quedaban muy pocas personas al cuidado del Colegio.⁴²

El director contó que de vez en cuando, se hacía uso de algunos de esos objetos, entre ellos un cáliz, ocupado en las raras misas que aún se celebraban. Las ceremonias solemnes, procesiones y los actos del culto externo ya no se organizaban. Dado que la nueva Escuela de Jurisprudencia necesitaba una buena cantidad de dinero para el arreglo del edificio, además de comprar muebles y todo lo necesario para las dependencias, el director Tagle propuso al ministro de Justicia e Instrucción Pública:

Que, separando unas cuantas piezas, las necesarias, para el servicio de la capilla, se entreguen todas las demás por inventario en la Casa de Moneda de ésta Ciudad, para su acuñamiento, quedando la cantidad que produzcan a disposición del Mayordomo para invertirla en los objetos indicados.

Que se nombre un perito que valúe las piedras preciosas y un interventor para su venta, destinando el producto al repetido objeto.

Que los ornamentos se remitan por conducto de alguna casa de comercio acreditada a la Habana o a Nueva York para su venta, pues sólo en esas ciudades pudieran venderse con la estimación que merece su trabajo artístico.⁴³

⁴⁰ Libro de Memoriales, 12 septiembre de 1868. AHUNAM, FCSI, Rectoría, Vida académica, Memoriales, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. [87v.].

⁴¹ Libro de Memoriales, 8 de junio de 1867. AHUNAM, FCSI, Rectoría, Vida académica, Memoriales, caja 53, exp.30, doc. 93, fs. 73.

⁴² Libro de Memoriales, 21 de diciembre de 1867. AHUNAM, FCSI, Rectoría, Vida académica, Memoriales, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. [25v.].

⁴³ Libro de Memoriales..., *Ibid.*, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. [25v.]-26.

El 26 de diciembre de 1867, el Ministerio de Justicia e Instrucción autorizó que se mandara acuñar la plata y el oro que poseía el Colegio de San Ildefonso, y permitió que se enviaran a valuar las piedras preciosas con el fin de venderlas.⁴⁴ Ni tardo ni perezoso, el licenciado Antonino Tagle entregó todas las piezas de plata a la Casa de Moneda para que fueran acuñadas. Después, comentó que el peso total de la plata había ascendido a “471 marcos y 5 onzas”,⁴⁵ equivalentes \$4,236.91, cantidad que le fue entregada y con la cual comenzaron las obras de arreglo y reparación del ex Convento.

En oficio dirigido al ministro de Justicia e Instrucción Pública, el director Tagle comunicaba que las piezas de plata labrada habían sido valuadas en \$342.00 pero no había sido posible venderlas, ni como lote ni en piezas. A esa cantidad se sumarían \$68.00 de la cotización de “la cruz y viril de la custodia”.⁴⁶ Explicó, además, que no había sido posible desmontar las piedras incrustadas en esas piezas, por su pequeñez y por el riesgo de que fueran reducidas a polvo. Además, un cáliz fue valuado en \$470.00 y se vendió a un tal doctor Marcón por \$ 500.00. El licenciado Antonino Tagle, dado que no logró vender el sol de la custodia, pues valía mucho, decidió enviarlo a la Casa de Moneda para fundirlo y acuñarlo; de él obtuvo \$847.80. Después de vender la cruz y el viril ya citados, el monto total fue de \$915.80.⁴⁷

El edificio y el terreno

A principios de 1868, Antonino Tagle comunicó al ministro de Justicia que, la parte del ex Convento de la Encarnación entregada a la escuela era insuficiente para cumplir su objetivo y expresó que necesitaba más espacio adyacente. Mencionó que el ala del lado poniente del edificio era una simple pared y, las habitaciones que en ella se podían usar, quedaron como parte de los terrenos que se vendieron, y estaban convertidas en casa de vecindad; entrada que había quedado por la calle de la Perpetua.⁴⁸

⁴⁴ Libros de Memoriales, 28 de diciembre de 1867. AHUNAM, FCSI, Rectoría, Vida académica, Memoriales, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. [27v.].

⁴⁵ Libros de Memoriales, 10 de enero de 1868. AHUNAM, FCSI, Rectoría, Vida académica, Memoriales, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. [29v.].

⁴⁶ Libro de Memoriales, 18 de febrero de 1968. AHUNAM, FCSI, Rectoría, Vida académica, Memoriales, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. 41.

⁴⁷ Libro de Memoriales..., *Ibid.*, 53, exp.31, doc. 94, fs. [41v.].

⁴⁸ Libro de Memoriales, 17 de enero de 1968, AHUNAM, FCSI, Rectoría, Vida académica, Memoriales, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. 32.

Tagle, en el oficio, continuaba describiendo que las habitaciones ubicadas sobre la calle de la Perpetua formaban el ala norte del exconvento, y que sólo los cuartos del piso alto eran dobles, algunos recibían luz por la calle y los otros por el patio del edificio. Las habitaciones del entresuelo y del piso inferior eran sencillas, pero otras que también daban del lado de la Perpetua eran viviendas que se alquilan, y se componían de dos o tres piezas en el piso bajo, lo mismo las que tenían balcones a la calle en el entresuelo. El director ignoraba quién cobraba las rentas.⁴⁹

En el ángulo de las alas del norte y del oriente había dos viviendas cuya entrada daba al patio llamado de la Lotería, que no pertenecía al terreno entregado a la Escuela de Jurisprudencia. Esos dos cuartos invadían los límites del terreno donado y en opinión del director, no era conveniente que se quedaran independientes, ya que recibían la luz por los balcones y ventanas situadas frente a otros de la que sería la Escuela. El resto del ala tenía piezas útiles para que habitaran los alumnos.⁵⁰

El ala del lado sur estaba ocupada en su mayor parte por la Iglesia de la Encarnación, la sacristía y por los coros alto y bajo. Al lado de esas construcciones había algunas áreas en las que estuvieron los confesionarios de las monjas, una capilla y tribunas. A esos espacios les faltaba luz y no era posible darles uso, pues se componían de estructuras diferentes; unas estaban cubiertas por bóvedas y otras con vigas, pero tenían paredes divisorias muy macizas que delimitaban a la Iglesia y a la torre, y formaba un espacio en que se podrían construir oficinas y una cocina.⁵¹ También se consideró necesario, por el alto número de alumnos que se habían inscrito, acondicionar un gran salón o aula general y un espacio para la biblioteca.⁵²

Después de estudiar la mejor distribución del terreno, Antonino Tagle le pidió al ministro de Justicia e Instrucción Pública que consultara con el presidente Juárez la posibilidad de:

Que se me entreguen las viviendas exteriores del ex convento de la Encarnación que tienen su entrada por la calle de la Perpetua, para distribuirlas del modo más conveniente.

49 Libro de Memoriales..., *Ibid.*, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. 32.

50 Libro de Memoriales, 17 de enero de 1968, AHUNAM, FCSI, Rectoría, Vida académica, Memoriales, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. 32-[32v.].

51 Libro de Memoriales..., *Ibid.*, fs. [32v.].

52 Libro de Memoriales..., *Ibid.*,

Que se me entregue la parte de la vivienda o viviendas que están comprendidas dentro del cuadrado regular del primer patio del ex convento de la Encarnación, y están agregadas hoy al patio llamado de la Lotería.

Que se me entreguen los coros alto y bajo de la Iglesia de la Encarnación que puedo utilizar con gran provecho de la escuela, de la que están hoy incomunicadas.⁵³

El 20 de enero de 1868, se le informó al director de la Escuela de Jurisprudencia que el presidente de la República había aceptado entregar todas las áreas solicitadas, a condición de asegurarse que no hubiesen sido adjudicadas con anterioridad.⁵⁴

Al enterarse algunos vecinos de la autorización para que la Escuela de Jurisprudencia tomara posesión de algunas áreas pertenecientes a la Iglesia de la Encarnación, escribieron al presidente Juárez con el fin de evitar esos cambios. Los señores Domingo Dávalos, Miguel Guerrero y Tranquilino Hinojosa solicitaron al primer mandatario que no alterara el estado de las dependencias y específicamente, no entregara los coros alto y bajo.⁵⁵ Explicaban en el documento fechado el 24 de enero de 1862 que, el Ministerio de Gobernación de entonces, había autorizado a los señores Eulogio Villaurrutia y Pedro Hebroman para hacerse cargo de reabrir el Templo de la Encarnación y dedicarlo nuevamente al culto católico. Estos dos ciudadanos tomaron posesión de la sacristía, de una bodega, de los dos coros, del campanario, el atrio y dos cuartos que se usaban como habitación del sacristán.⁵⁶ Alegaron en su carta, que los coros eran parte de la Iglesia y su posesión resultaba indispensable para el servicio del culto, afirmaban que, sin ellos, se contradecía el acuerdo que se había hecho con el gobierno en 1862, y se extendería la preocupación que ya existía en el vecindario ante la creencia de la próxima clausura del Templo, al cual se asistía desde hacía muchos años. Los firmantes aseveraron que la extensión del ex Convento era suficientemente amplia para contener a los alumnos de cualquier escuela.⁵⁷

El ministro de Justicia e Instrucción Pública contestó que el gobierno de la República no había pensado cerrar el templo de la Encarnación, ni pretendía obstaculizar el ejercicio del culto católico. Explicó que no se pensaba tocar la iglesia, ni la sacristía, ni la bodega, tampoco las dos oficinas situadas en los

⁵³ Libro de Memoriales..., *Ibid.*, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. [32v.]-33.

⁵⁴ Libro de Memoriales, 22 de enero de 1968, AHUNAM, FCSI, Rectoría, Vida académica, Memoriales, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. 33-[33v.].

⁵⁵ Libro de Memoriales, 5 de marzo de 1968. AHUNAM, FCSI, Rectoría, Vida académica, Memoriales, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. 47.

⁵⁶ Libro de Memoriales..., *Ibid.*, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. 47.

⁵⁷ Libro de Memoriales..., *Ibid.*, caja 53, exp. 31, doc. 94, fs. 47.

bajos del ex Convento, ni la vivienda del sacristán, ni al atrio.⁵⁸ También explicó que había ordenado al director Tagle apropiarse de los coros al enterarse que ni antes, ni en ese momento, dichos coros habían servido para los actos del culto, ya que se encontraban en la parte posterior de la Iglesia y, estaban incomunicados por una reja de hierro.⁵⁹ Tampoco la Torre había servido en lo más mínimo para el culto, pues no tenía comunicación con la Iglesia y las religiosas eran las que daban los toques. Remató explicando que, desde la salida de las monjas del convento, nadie había oído sonar las campanas, sin que, por esta razón, se hubiera dejado de celebrar ninguna misa.⁶⁰

Restauración del ex Convento de la Encarnación y traslado de la Escuela de Jurisprudencia

El director Antonino Tagle debió informar al Ministerio de Justicia e Instrucción que, a pesar de sus esfuerzos por ahorrar dinero para el acondicionamiento del ex Convento de la Encarnación, los recursos se agotaron y no lograba terminar la obra. Había presionado al máximo para lograr que el cambio de los alumnos sucediera durante las vacaciones de Semana Santa de 1868, sin embargo, aún había montañas de cascajo producto de las paredes derrumbadas.⁶¹ Por esto, se vio obligado a solicitar ayuda económica al presidente Benito Juárez. Su esperanza era conseguir unos \$5,000.00 y que se le entregarían a un ritmo de \$300.00 por semana, para reanudar la reforma del edificio. Ofreció elaborar un informe con las cantidades que habían llegado a sus manos y sobre cómo había gastado el dinero en lo ya terminado.⁶² Al final, bajó su petición a \$4,000.00, cantidad que se le concedió. Ese dinero se terminó muy pronto.⁶³

Antonino Tagle sospechaba que el Ministerio de Hacienda no aportaría la cantidad necesaria para terminar los cuartos del director y subdirector, la Sala de Juntas, el salón para los actos literarios y la Biblioteca.⁶⁴ Además, necesitaría dinero para sacar los muebles y libros de San Ildefonso y llevarlos a la Encarnación. Entonces, pidió a la Junta Directiva de Instrucción Pública, que extrajera el dinero necesario, de lo que poseía la Administración de los Fondos

⁵⁸ Libro de Memoriales..., *Ibid.*, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. 47- [47v.].

⁵⁹ Libro de Memoriales..., *Ibid.*, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. [47v.].

⁶⁰ Libro de Memoriales..., *Ibid.*, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. [47v.]-48.

⁶¹ Libro de Memoriales, 21 de marzo de 1968. AHUNAM, FCSI, Rectoría, Vida académica, Memoriales, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. 53.

⁶² Libro de Memoriales..., *Ibid.*, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. [53v.].

⁶³ Libro de Memoriales, 24 de junio de 1868..., *Ibid.*, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. [69v.].

⁶⁴ Libro de Memoriales..., *Ibid.*, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. [69v.].

de Instrucción Pública (donde habían ido a parar los fondos de San Ildefonso), de la misma forma que se hizo para financiar las obras en otras escuelas. Sus esfuerzos se vieron coronados, pues sí recibió el dinero.⁶⁵ Por fin, el sábado 11 de julio de 1868, salieron los alumnos de la Escuela de Jurisprudencia del internado de San Ildefonso y pasaron su primera noche en el ex Convento de la Encarnación.⁶⁶ El lunes 13 de julio comenzaron las clases en su nueva sede.⁶⁷

Laicos o casi. La imagen de San Francisco Javier

El director Antonino Tagle comunicó que, después del traslado de la Escuela de Jurisprudencia al nuevo edificio, el ministro de Justicia e Instrucción Pública había solicitado un informe sobre dos imágenes religiosas.⁶⁸ Al parecer, el presidente de la República había ordenado que fueran llevadas a la Escuela de Bellas Artes.

En el Colegio de San Ildefonso existían desde hacía mucho tiempo dos pinturas de San Francisco Javier, una era un cuadro original y la otra era copia de este. Ambas habían sido veneradas en el Colegio de San Ildefonso, y cada 12 de marzo se organizaba una ceremonia muy solemne. Al parecer, los alumnos lo consideraban su patrono adoptivo. La copia del original era muy solicitada por enfermos y gente que se hallaban en peligro de muerte, y se tenía la costumbre de llevar la pintura a casa del moribundo o enfermo a petición de los familiares, lo que se hacía en coche y con una escoltada de dos colegiales.⁶⁹

El director de la Escuela de Jurisprudencia, al responder a la solicitud del ministro de Justicia e Instrucción, explicaba que, cuando se inauguró la Escuela Preparatoria en San Ildefonso y se le entregó la capilla para su uso, varios de los trabajadores y alumnos de la Escuela de Jurisprudencia le pidieron que realizara los trámites necesarios para llevarse al ex Convento de la Encarnación, la citada imagen, pues lo consideraban uno de los más preciados recuerdos históricos de su antiguo colegio.⁷⁰ El licenciado Antonino Tagle habló sobre el particular con el ministro de Justicia Antonio Martínez de Castro y este autorizó que se trasladara el cuadro original de San Francisco Javier para instalarlo en la biblioteca del nuevo edificio. La copia se dejó en la capilla del Colegio de San Ildefonso.

⁶⁵ *Idem*.

⁶⁶ Libro de Memoriales, 11 de julio de 1868..., *Ibid.*, caja 53, exp.32, doc. 95, fs. [9v.].

⁶⁷ Libro de Memoriales, 13 de julio de 1868..., *Ibid.*, caja 53, exp.32, doc. 95, fs. [9v.].

⁶⁸ Libro de Memoriales, 11 de julio de 1868..., *Op cit.*, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. [73v.]-73.

⁶⁹ Libro de Memoriales..., *Ibid.*, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. [73v.]-73.

⁷⁰ Libro de Memoriales..., *Ibid.*, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. 73.

Al hacer el traslado se comprobó que la imagen se encontraba en buenas condiciones. El licenciado Tagle comentó en su informe que, cuando se le había pedido el cuadro original para una ceremonia religiosa en alguna iglesia, él lo había prestado.⁷¹

El director de la Escuela sugirió la posibilidad de revivir la ceremonia que se realizaba cada 12 de marzo, si así lo desearan los antiguos alumnos, aprovechando que la Escuela de Jurisprudencia tenía a su costado la Iglesia de la Encarnación. Por lo que le pedía al presidente Juárez que permitiera la permanencia del cuadro original en el nuevo edificio, y fuera la copia que se encontraba en San Ildefonso la que se enviara a la Escuela de Bellas Artes.⁷² Antonino Tagle comunicó en un documento posterior que ninguna de las dos imágenes de San Francisco Javier, que se habían venerado en el ex Colegio de San Ildefonso tenían marcos valiosos, el cuadro original que está en la Escuela de Jurisprudencia tenía un sobredorado. Al parecer el director de la Escuela de Jurisprudencia tuvo que ordenar el traslado de la pieza a la Escuela de Bellas Artes, con tal de cumplir con la solicitud del presidente Benito Juárez.⁷³

Fin de cursos, fin de año

El 1º de septiembre de 1868 se reunió la junta de catedráticos con el fin de fijar el día en que terminarían las clases y cuándo comenzarían los exámenes finales. Se determinó que el día 30 de septiembre concluirían los cursos.⁷⁴ Y, en efecto, ese día fueron cerrados. El 15 de octubre se aplicaron los exámenes ordinarios y el 15 de diciembre los extraordinarios.⁷⁵

Por último, el 31 de diciembre a las ocho de la noche, fueron cerradas las inscripciones para el año 1869.⁷⁶ El 11 de enero de 1869 inició un nuevo ciclo con la reapertura de las cátedras.⁷⁷

⁷¹ Libro de Memoriales..., *Ibid.*, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. 73.

⁷² Libro de Memoriales..., *Ibid.*, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. 73-[73v.].

⁷³ Libro de Memoriales, 22 de julio de 1868..., *Ibid.*, caja 53, exp.31, doc. 94, fs. 74.

⁷⁴ Libro de Memoriales. 17 de agosto de 1868..., *Ibid.*, caja 53, exp.32, doc. 95, fs. [10v.].

⁷⁵ Libro de Memoriales..., *Ibid.*, caja 53, exp.32, doc. 95, fs. [11v.]-12.

⁷⁶ Libro de Memoriales. 31 de diciembre de 1868. *Ibid.*, caja 53, exp.32, doc. 95, fs. [12v.].

⁷⁷ Libro de Memoriales. 11 de enero de 1869..., *Ibid.*, caja 53, exp.32, doc. 95, fs. 13.

Conclusiones

La Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal del 2 de diciembre de 1867, que promulgó el gobierno federal, fundó la Escuela Nacional Preparatoria y la Escuela de Jurisprudencia, esta última es mi principal interés en este trabajo. Es importante aclarar que en ese momento no tuvo el objetivo de ser Nacional, era un establecimiento de la Ciudad de México.

Ambas escuelas compartieron el edificio del ex Colegio de San Ildefonso, mientras se arreglaba el ex Convento de la Encarnación, lugar donde trasladaría la Escuela de Jurisprudencia. Un personaje importante y fundamental para la restauración del nuevo edificio, desarrollo académico y administrativo de la nueva escuela fue el licenciado Antonino Tagle, quién presentó su renuncia al rectorado del Colegio de San Ildefonso el 14 de diciembre de 1867, tres días después recibió el nombramiento de director de la Escuela de Jurisprudencia.

El director Antonino Tagle se encargó de los arreglos del ex Convento de la Encarnación y de conseguir los fondos necesarios para poder realizar este objetivo. El capital que consiguió consistió en los objetos de oro y plata, piedras preciosas que eran destinadas al culto católico del establecimiento, y los numerosos y muy valiosos ornamentos que existían en la Sacristía del Colegio de San Ildefonso. Es importante mencionar que no se respetaron los bienes de la iglesia, dejando en claro que se podía vender o fundir, sin ningún cargo de conciencia. No obstante, el dinero de la venta no fue suficiente, al agotarse los recursos, Tagle pidió el apoyo del presidente de la República para así concluir los arreglos del edificio.

El 3 de febrero de 1868, se establecieron las cátedras e iniciaron las lecciones en la Escuela de Jurisprudencia. Pero permaneciendo en el ex Colegio de San Ildefonso. Finalmente, el sábado 11 de julio de 1868, salieron los alumnos de la Escuela de Jurisprudencia del internado de San Ildefonso, y pasaron su primera noche en el ex Convento de la Encarnación. El lunes 13 de julio comenzaron las clases en su nueva sede.

Sobre los estudios de jurisprudencia que se impartían en el Colegio de San Ildefonso, la Ley de Instrucción de 1865 y su reglamento no reformaron los estudios superiores de San Ildefonso ni de algún otro colegio, el número de cátedras de derecho no sufrieron cambios, siguieron en cuatro teóricas de jurisprudencia y dos de práctica jurídica.

Iniciaron el primer ciclo escolar de la Escuela de Jurisprudencia 13 profesores y el director. En cuanto la matrícula en el mes de enero de 1868 fue de 84 alumnos. La clausura de los cursos fue el día 30 de septiembre de 1868. El 15 de octubre se presentaron los exámenes y el 15 de diciembre del año en curso, los exámenes extraordinarios. El 11 de enero de 1869 fue la apertura de las clases, para un nuevo ciclo.

Luis Enrique Aragón, menciona en su tesis que, por los ataques y presiones políticas por parte de los conservadores que residían en la capital, la Secretaría de Justicia imprimió una circular —20 de marzo de 1863— que ordenaba, con base en la ley general sobre libertad de cultos, que los profesores y las autoridades de los colegios no obligaran a ningún alumno a observar prácticas religiosas y que se dejara a la decisión de cada uno participar o no en actos religiosos, pero posteriormente la Secretaría de Gobernación ordenó el cese de todo tipo de educación y práctica religiosa en los colegios sostenidos por el gobierno.

Archivos

AHUNAM, FCSI, Rectoría, Vida académica, Memoriales, caja 53, exp.31, doc. 94.

AHUNAM, FCSI, Rectoría, Vida académica, Memoriales, caja 53, exp.32, doc. 95.

Bibliografía

- Aragón Mijangos, Luis Enrique, *Vida Académica en el Colegio Imperial de San Ildefonso de México (1863-1867)*, tesis de licenciatura en Historia, México, UNAM, 2016.
- Dublán, Manuel y Lozano, José María, *Legislación mexicana o Colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, vol. X, México, Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez, 1877.
- Villanueva Bazán, Gustavo, *Guía General del Archivo Histórico de la UNAM*, México, CESU-UNAM, 1998.
- El Diario del Imperio*, tomo III, núm. 313, 1866, pp. 57-64.

La creación de la Escuela Nacional Preparatoria Nocturna, una experiencia alternativa pedagógica⁷⁸

Claudia Altaira Pérez Toledo⁷⁹

Introducción

En 1867, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) surgió tras la promulgación de la Ley de Instrucción Pública del mismo año.⁸⁰ Durante décadas, la escuela fundada por el médico Gabino Barreda, se caracterizó por ser un establecimiento que ofertó educación superior, previa a la profesional, para un grupo de personas en su mayoría privilegiado. No obstante, con el devenir de los años, la Escuela tuvo que transformarse ante las exigencias que plantearon las circunstancias históricas. Particularmente, en la década de 1920, después de la etapa armada de la Revolución Mexicana, resultó evidente que tenía que abrir sus puertas a un mayor número de alumnos y ser más inclusiva socialmente.

En este sentido, sostengo que existieron alternativas pedagógicas al interior del establecimiento, como fue la creación de la Escuela Nacional Preparatoria Nocturna, que propiciaron un cambio significativo en el plantel preparatoriano al incluir sectores excluidos de la educación y la escolarización: obreros y trabajadores, como parte de los sujetos pedagógicos (relación pedagógica entre educadores y educandos en una situación educativa y mediada por un currículum).⁸¹ El marco teórico, que sostiene los argumentos, retoma las categorías de análisis del grupo latinoamericano que estudia las Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPA), entre quienes se encuentra la educadora Adriana Puiggrós, investigadora que ha trabajado en los conceptos “sujetos pedagógicos”, el cual definimos previamente, y “alternativas pedagógicas”, estas últimas consideradas como aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología y técnicas), mudaron

⁷⁸ El presente texto se desprende de la tesis de doctorado en Pedagogía por la UNAM, “El papel de la Escuela Nacional Preparatoria Nocturna y sus agrupaciones estudiantiles en la democratización de la educación”.

⁷⁹ Licenciada en Historia, maestra en Pedagogía y estudiante de doctorado en Pedagogía por la UNAM.

⁸⁰ “Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal del 2 de diciembre de 1867”, en Dublán y Lozano, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones desde la independencia de la república*, vol. X, Imprenta del Comercio, México, 1876, p. 197.

⁸¹ Adriana Puiggrós, *Sujetos, disciplina y currículum*, Buenos Aires, Galerna, 1990.

o alteraron el modelo educativo dominante.⁸² Para Puiggrós, una alternativa pedagógica es una propuesta que revela el malestar con el sistema educativo predominante y que deriva en una lucha social por transformar el orden hegemónico. Asimismo, como expresa Héctor Altamirano:

Quizá la fuerza de la categoría alternativa pedagógica se encuentre en la posibilidad que brinda a los colectivos docentes, a las organizaciones sociales populares, a los sujetos de la educación, de apropiarse de una experiencia que será vivida por esos colectivos, por esos sujetos pedagógicos, como rupturista, como única.⁸³

Con base en las anteriores ideas, el presente capítulo tiene la finalidad de analizar el surgimiento de la Preparatoria Nocturna como una alternativa pedagógica que integró a nuevos sujetos pedagógicos en la ENP. Esta resultó de las acciones colectivas de estudiantes, docentes y autoridades educativas encaminadas a la inclusión educativa del sector obrero y trabajador, en medio del proyecto de Estado revolucionario de la administración presidencial de Álvaro Obregón. Asimismo, este apartado se circunscribe al periodo comprendido entre 1920 a 1924, años del rectorado de José Vasconcelos en la Universidad Nacional de México y como secretario de Educación Pública.

Las siguientes interrogantes guiaron el presente capítulo: ¿qué factores permitieron la implementación de las iniciativas educativas dirigidas a sectores de trabajadores de la población? Y, ¿tales acciones colectivas constituyeron alguna alternativa pedagógica dirigida a la inclusión social educativa de sectores trabajadores como sujetos pedagógicos en la institución?

Para dar respuesta a las preguntas planteadas, el trabajo se divide en tres partes. La primera aborda de manera general algunas iniciativas impulsadas durante el siglo XIX y XX de educación para obreros en escuelas nocturnas.⁸⁴ La segunda se enfoca en el contexto educativo y a la inclusión de estos sujetos en programas educativos de la Universidad Nacional de México y en particular de la Preparatoria. Por último, la tercera sección se centra en argumentar por qué la Escuela Nacional Preparatoria Nocturna fue una alternativa pedagógica.

⁸² Puiggrós, *Op. cit.*, pp.17-18.

⁸³ Héctor Altamirano, “Disputas en la educación: las alternativas pedagógicas como posibilidad de luchas contrahegemónicas”, *Hemisferio Izquierdo*, 16 de junio de 2017.

⁸⁴ Agradezco el apoyo de Ángel Rosas, Jorge Coello y Patricia Delgado por colaborar en la búsqueda de material hemerográfico sobre escuelas nocturnas.

Las escuelas nocturnas en México

La educación de obreros y trabajadores en establecimientos escolares nocturnos tiene una historia de largo aliento. Desde el origen de México como nación independiente surgieron varias iniciativas para crear un sistema educativo que redundara en la formación de individuos conscientes de su recién adquirida ciudadanía; un sistema que formara mexicanos comprometidos con su patria. Durante este largo y espinoso proceso se concretó la fundación de centros o escuelas nocturnas tanto en la Ciudad de México como en distintos estados de la República; el principal destino de estos fue el de alfabetizar a jóvenes y adultos trabajadores, que por su edad y horarios laborales no podían asistir a escuelas de instrucción primaria. Para los mismos fines se publicaron materiales didácticos: catecismos, manuales y silabarios entre otros.⁸⁵

En la prensa de la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX, se observa que los centros escolares nocturnos casi siempre dirigieron sus servicios educativos a los adultos, aunque en contadas ocasiones también a los infantes.⁸⁶ Por lo regular, tales iniciativas ofrecieron instrucción a las personas sin estudios, cuya condición resultó de la carencia de escuelas formales, de sus escasos recursos, de sus largas jornadas laborales, etc.⁸⁷

En estos espacios, según su carácter, además de que enseñaban a leer, daban lecciones para perfeccionar algún oficio, aritmética, geometría, geografía o catecismo. Muchos de ellos eran iniciativas educativas de asociaciones, de los gerentes de fábricas, de los gobiernos estatales; otros fueron demandas de los mismos trabajadores que pedían opciones para terminar su instrucción primaria, cuestión fundamental, pues se consideraba que, el engrandecimiento de la patria dependía en gran medida de la instrucción de sus habitantes.⁸⁸ A su vez, artículos en la prensa de la época destacan que las escuelas nocturnas tenían una

⁸⁵ Dorothy Tanck, "La alfabetización: medio para formar ciudadanos en una democracia (1821-1840)", en *Historia de la alfabetización y la educación de adultos. t. 1 Del México prehispánico a la reforma liberal*, México, INEA, El Colegio de México, 1999, pp. 109-132.

⁸⁶ "Ayuntamiento abrió una escuela nocturna para niñas", *El Combate: Periódico de Política, Variedades y Anuncios*, 11 de mayo de 1879, p. 1

⁸⁷ "Se inaugura una escuela nocturna de adultos en Orizaba", *El Boletín Republicano*, 24 de septiembre de 1867, p. 2; "Una escuela nocturna para adultos se establece en Tampico", *El Centinela Español*, 19 de enero de 1883, p. 2; "Junta de artesanos de Cunduacán abren una escuela nocturna", *La Colonia Española*, 28 de febrero de 1876, p. 3; "Se inaugura escuela nocturna sostenida por el Sr. Cura D. Ezequiel Díaz Pérez", *El Continente Americano*, 16 de diciembre de 1898, p. 2.

⁸⁸ "Artesanos suplican por una escuela nocturna", *Boletín Municipal. Órgano Especial de la Asamblea de Concejales*, 16 de agosto de 1906, p.1.

función social práctica, para que los trabajadores “no pierdan la noche frecuentando las casas de prostitución o embriagándose en las tabernas”.⁸⁹

Más tarde, como ha señalado Engracia Loyo, una de las consecuencias de la Revolución Mexicana fue la disminución de las escuelas nocturnas.⁹⁰ Sin embargo, debemos reconocer que el impulso a la educación de obreros, trabajadores y artesanos no desapareció, al contrario, se convertiría en una política educativa de los regímenes posrevolucionarios en el marco de una educación para las masas, pues proporcionar educación laica y gratuita como tarea del Estado significaba dar cumplimiento a uno de los principios fundamentales de la ideología de la revolución plasmada (en lo general) en las páginas de la Constitución de 1917.⁹¹

Por otro lado, la Constitución contemplaba la educación para estos grupos, entre los que se encontraban necesariamente los adultos: en su artículo 123° fracción XII, se estableció que en las fábricas, talleres y haciendas se deberían crear escuelas para los trabajadores y sus hijos, así como otros servicios que en su conjunto estuvieran orientados a mejorar su condición social y moral; todo ello subvencionado por los patrones, pero bajo control del gobierno municipal. El artículo constitucional lo define en los siguientes términos:

En toda negociación agrícola, industrial, minera o cualquiera otra clase de trabajo, los patrones estarán obligados a proporcionar a los trabajadores habitaciones cómodas e higiénicas [...]. Igualmente deberán establecer escuelas, enfermerías y demás servicios necesarios a la comunidad. Si las negociaciones estuvieren situadas dentro de las poblaciones, y ocuparen un número de trabajadores mayor de cien, tendrán la primera de las obligaciones mencionadas.⁹²

La trayectoria de estos centros ha sido rastreada por Engracia Loyo, según ha arrojado su investigación, la situación de dichas escuelas fue lamentable a lo largo de su existencia debido a que, la generalidad de estas se halló en condiciones deplorables respecto a su mobiliario, pocas veces se pagaba al maestro y en general los patrones no consideraban de importancia brindar la educación adecuada a sus trabajadores.⁹³

⁸⁹ “Los artesanos que asisten a la escuela nocturna estuvieron bien”, *El Amigo de la Verdad*, 24 de diciembre de 1897, p. 3.

⁹⁰ Engracia Loyo, *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*, 3 tomos, Secretaría de Educación Pública, COLMEX, 1994.

⁹¹ *Apud* Guillermo Hurtado, “La ideología de la Constitución de 1917”, en Alicia de la Cueva (Coord.), *La Retórica discursiva de 1917: Acercamientos desde la historia, la cultura y el arte, México*, UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional, Seminario de Historia y Memoria Nacionales, 2019, pp. 38-40.

⁹² “Artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 1917”, citado en *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de la Educación Pública*, t. I, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1933, p. 29.

⁹³ *Ibid.*, pp. 311-312.

En la década de los veinte, aumentaron las políticas a favor de los sectores populares implementadas durante el gobierno de Álvaro Obregón. En la rama educativa, esto se tradujo en la creación de la Secretaría de Educación Pública y en distintos proyectos, entre los que destacaron, bajo el liderazgo de José Vasconcelos y al apoyo de numerosos voluntarios, la cruzada alfabetizadora nacional, cuyo objetivo era que todos los que pudieran, pusieran el conocimiento al alcance de quienes lo necesitaban. “El Secretario de Educación Pública recibe el inteligente apoyo presidencial del general Álvaro Obregón del 1° de diciembre de 1920 al 1° de diciembre de 1924. Vasconcelos se multiplica. En su equipo se trabaja con la misma pasión del combate armado [...]”.⁹⁴

Además, con el fin de hacer llegar la obra educativa y cultural a toda la población, se crearon numerosas escuelas y centros culturales con horarios diurnos y nocturnos ubicados en los centros urbanos de la Ciudad de México y distintas entidades federativas de la República mexicana; la mayoría de las cuales se crearon para los obreros.⁹⁵ Aunado a ello, desde la Universidad se dieron algunas iniciativas por parte de los distintos actores que la conformaban, cuestión que veremos a continuación.

La Escuela Nacional Preparatoria a inicio de la década de los veinte

Vasconcelos, primero como rector, luego como secretario de educación, consolidó la Universidad Nacional de México, en donde trabajó con las numerosas generaciones que ahí se agrupaban. La institución, bajo el liderazgo del ex ateneísta, tomó nuevos aires y en su interior se crearon dependencias encargadas de fortalecer la relación de esta con la población mexicana y con otros centros de educación superior: el Departamento de Extensión Universitaria y el Departamento de Intercambio Universitario:

Todos participaron, algunos directamente en el Departamento de Intercambio y Extensión Universitaria al mando de Pedro Henríquez Ureña, ateneísta ilustre. Treinta y cinco enervorecidos maestros: Daniel Cosío Villegas, Vicente Lombardo Toledano, Manuel Gómez Morín, entre otros «impartieron 2,859 conferencia a los obreros: en la fábrica de calzado *Excelsior*, la federación de sociedades ferrocarrileras, hospicios de niños [...]» En tanto, el maestro Antonio Caso estableció clases para

⁹⁴ Guadalupe Pérez, “Todos participamos y sin embargo”, *Extensión Universitaria*, t. I, México, UNAM, 1979, p. 61.

⁹⁵ María del Carmen Delfín, “José Vasconcelos y la educación”, *El Dictamen*, 2019, en <https://www.eldictamen.mx/opinion/jose-vasconcelos-y-la-educacion-3/>, consultado el 22/enero/2022.

los obreros en horas compatibles con sus labores y prosiguió la labor de los cursos libres preparatorianos llegando a registrarse cerca de quinientos alumnos.⁹⁶

En medio de la cruzada educativa vasconcelista, la Preparatoria, a inicios de 1921, se reincorporó a la Universidad. Los cursos libres preparatorianos que se habían creado dentro de la institución desde 1918, y que funcionaban en salones de la Escuela Nacional de Altos Estudios, se integraron al edificio de San Ildefonso.

En la institución creada por Barreda, a inicios de los veinte, durante los periodos directivos de Ezequiel Chávez, Enrique Aragón, José Vasconcelos y de Vicente Lombardo Toledano, se dio marcha a diversos programas de extensión universitaria orientados a divulgar la ciencia, ayudar en la obra educativa nacional y reforzar la relación entre el profesorado, el estudiantado y la población del país.⁹⁷ Aun así, estas medidas no permitieron la incorporación más generalizada de quienes trabajaban por el día, como alumnos matriculados en ella, ya que la Preparatoria no contaba con un turno nocturno al cual inscribirse. Por ende, para la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria Nocturna, fue de vital importancia la demanda de dicho horario por parte de un grupo de alumnos.

Aunque parece posible empalmar las acciones colectivas del alumnado preparatoriano, que buscó la incorporación de sectores trabajadores en la Preparatoria, con las labores y propósitos del Estado, de la SEP de la Universidad y de la Preparatoria, así como las políticas educativas dirigidas al sector trabajador y obrero nacional, no resulta suficiente para explicar la creciente apertura social del establecimiento; por lo tanto, hay que considerar los debates acontecidos al interior del establecimiento preparatoriano durante la gestión del director Toledano, los cuales, ayudaron a la creación de un ambiente propicio para el establecimiento de la Preparatoria Nocturna.⁹⁸

La designación por parte de Vasconcelos del director Vicente Lombardo Toledano a inicios de marzo 1922, significó la llegada de nuevas reformas que marcarían el rumbo que el establecimiento seguiría en años subsiguientes. De acuerdo con Lombardo, la ENP debía recobrar “su vocación verdadera”, que consistía en la formación de generaciones futuras al margen de cualquier vasallaje respecto de un régimen político dado, poniéndose “al servicio inmediato de los hombres”.⁹⁹

⁹⁶ Pérez, *Op.cit.*, pp. 62 y 63.

⁹⁷ Edmundo Escobar, *Nueve preparatorianos ilustres, México*, ENP, 1977.

⁹⁸ “Cursos preparatorios nocturnos”, *Revista de la Escuela Nacional Preparatoria*, t. I, n. 1, diciembre de 1922, p. 69.

⁹⁹ Claude Fell, José Vasconcelos: Los años del águila (1920-1925). *Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*, México, UNAM, 1989.p. 324.

Toledano convocó al Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias que se llevó a cabo del 10 al 20 de septiembre de 1922. Con el fin de contribuir en este nivel de estudios a la obra de la federalización de la enseñanza, el congreso reunió a directores de institutos literarios, de preparatorias de la República mexicana, y profesores universitarios para reorganizar, coordinar, conciliar, difundir y definir pedagógicamente a las escuelas de este grado.

Entre los contenidos debatidos en el evento se trataron los siguientes temas: la importancia nacional de la ENP y su pertinencia de formar parte de la Universidad; la discordancia entre conceptos de enseñanza y requerimientos sociales; poner los estudios al alcance de todos; distanciarse del supuesto utilitarismo anterior y fomentar la educación integral (física, manual, intelectual y estética).¹⁰⁰

Asimismo, en el Congreso se debatieron las visiones educativas de las generaciones que convivían al interior de la ENP; la del antiguo régimen porfirista y la emanada de la Revolución, ambas con discursos diferentes sobre los fines, métodos y necesidades sociales que debía cubrir la escuela:

La primera, identificada con las concepciones positivistas heredadas del porfiriato, sostenía que la preparatoria era un organismo social cuya función debía ser educar para la vida científica. Aunque no se dijo literalmente que a la educación sólo debían acceder algunos, implícitamente se consideraba que estaría dirigida a una élite de la sociedad, a aquellos que podían hacerse de la “ciencia”, como había sucedido en el pasado, en el porfiriato.

[...] La segunda posición estaba ligada a las ideas de la Escuela de Acción; tomaba como modelos el estadounidense y el soviético, aunque con diversos matices, y se había desarrollado durante los años de la Revolución. La preocupación fundamental de quienes defendían esta postura se basaba en la necesidad de que los sujetos tuvieran conocimientos prácticos que les permitieran insertarse al mercado de trabajo. En este sentido, sostenían que la educación preparatoria debería tener como función preparar para las profesiones universitarias y, al mismo tiempo, para la vida del hombre, del ciudadano. Además, señalaban que la Universidad – no solo la Preparatoria- debía abrir sus puertas a la población, sin más finalidad que enseñar ciencias y letras; ésta fue la característica central de la propuesta. Desde estas concepciones, se debería formar en la Universidad al hombre con espíritu público con lo que se contribuiría a construir la obra que procuraría el bien común.¹⁰¹

¹⁰⁰ María de Lourdes Velázquez, *Los congresos nacionales universitarios y los gobiernos de la revolución, 1910-1933*, México, Plaza y Valdés, 2000, pp. 49 – 58.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 54.

Sin duda, esta segunda posición era la que apoyaba Lombardo y durante su gestión se vieron los resultados de una mayor apertura social dentro de la Preparatoria. Además, en consonancia con los acuerdos de este congreso, se aprobó otro Plan de Estudios en septiembre de 1922, creado para quienes continuarían “estudios profesionales como para los que persiguen la adquisición de una cultura que garantice «la mejor eficacia de su esfuerzo futuro» en diversos órdenes de la actividad humana”.¹⁰² Todo ello preparó el camino para que las demandas estudiantiles a favor de la inclusión social, tuvieran cabida dentro de este centro educativo, cuestión sobre la que ahondaremos a continuación.

La creación de la Escuela Nacional Preparatoria Nocturna

En la Escuela Nacional Preparatoria se dieron distintas acciones educativas dirigidas al sector obrero: conferencias, pláticas y la fundación de un Centro de Enseñanza Nocturno por parte de la Sociedad de alumnos “Vasco de Quiroga”. No obstante, la opción más innovadora dentro del establecimiento preparatorio fue la creación de la Escuela Nacional Preparatoria Nocturna, debido a que fue una de las propuestas pioneras para brindar educación preparatoria a trabajadores.

¿Cuál fue el origen de la ENP nocturna? En 1922, el preparatoriano José María de los Reyes,¹⁰³ quien había vivido en carne propia las dificultades de estudiar cuando tenía que proveerse el sustento desde corta edad, tuvo la iniciativa de crear los cursos nocturnos de la Preparatoria. En noviembre del mismo año, le propuso dicho proyecto al director de la Escuela, Vicente Lombardo Toledano. Este último puso a consideración del rector esta propuesta.¹⁰⁴ El apoyo de Toledano, quien también ayudó a conseguir profesores para el plantel y a informar sobre sus avances, probablemente se debía a su vinculación con el sector obrero, así como a sus experiencias previas, ya que destacó como líder estudiantil; fundador de la Sociedad de Conferencias y Conciertos; integrante del grupo de los Siete Sabios; representante de la

¹⁰² AHUNAM, “Escuela Nacional Preparatoria. Presentación comparativa de sus planes de estudio de 1868 a 1964”.

¹⁰³ José María de los Reyes nació en 1902 en Tula, Hidalgo. Estudió en la Escuela Preparatoria Libre de Homeopatía y pasó luego a la Escuela Nacional Preparatoria en donde pondría todos sus esfuerzos para fundar el turno nocturno en el año de 1923, el cual se convertiría a la larga en el plantel 3, Justo Sierra. Fue licenciado en Derecho por la UNAM, catedrático de Geografía Económico-Social en la UNAM. Entre sus múltiples cargos fue director de la Escuela Hogar para Varones, consultor de la Secretaría de Relaciones Exteriores, miembro del Consejo Técnico de la Educación y candidato a diputado federal por Tula. Dromundo Baltasar, *La Escuela Nacional Preparatoria Nocturna y José María de los Reyes*, México, Porrúa, 1973.

¹⁰⁴ “Lombardo Toledano, Vicente”, *Tomo quinto. Los universitarios contemporáneos, 1925 – 2017*, Guadalajara, UdG, en <http://enciclopedia.udg.mx/biografias/lombardo-toledano-vicente>, consultado el 9/diciembre/2021.

Nacional de Jurisprudencia ante el Congreso Local Estudiantil y secretario de la Universidad Obrera Mexicana, lugar en donde impartió numerosas conferencias dirigidas al sector obrero. Por ende, fue un importante aliado que allanó el terreno y apoyó la existencia de la ENP Nocturna.¹⁰⁵

De los Reyes, en compañía de un grupo de compañeros y docentes, se esforzó como nadie para difundir por toda la ciudad la noticia de su creación.¹⁰⁶ Es probable que dicha labor de difusión sobre la existencia del establecimiento se debió a que, en el imaginario de la época, no se pensaba que obreros, artesanos y trabajadores pudieran cursar el nivel de estudios que brindaba la ENP, por lo que hubo que romper con esas barreras sociales; en palabras de José María de los Reyes:

En 1924 ya funcionaron el 1° y 2° año con profesores gratuitos, pero también con enemigos gratuitos, que no creían en la capacidad intelectual de la juventud trabajadora; eran gente de tipo y conducta porfiriana, convencida de que en la universidad solamente debían estar los grupos económicamente privilegiados. Esto desató la respuesta de los alumnos al esfuerzo de los maestros, viéndose un índice de aprovechamiento probatorio del intenso afán de aprender, característico en nosotros por ello obligados a estudiar durante las horas en que debíamos estar descansando o divirtiéndonos. Fue entonces cuando surgió en México un nuevo tipo de estudiante, quizá el más provechoso: El Estudiante que trabaja.¹⁰⁷

Ahora bien, los argumentos que respaldan que este establecimiento fue una experiencia “alternativa pedagógica” se sustentan en las reflexiones teóricas desarrolladas por el grupo APPEAL sobre lo que son las experiencias pedagógicas alternativas, las cuales se pueden consultar, entre otros textos, en el libro *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias Pedagógicas alternativas*.¹⁰⁸ De los distintos aspectos a considerar sobre la categoría “alternativa pedagógica”, he retomado los siguientes para el caso de la Escuela Nacional Preparatoria Nocturna: la capacidad de introducir cambios o la innovación, su interés transformador de la realidad, las necesidades que responde, su cuestionamiento a lo hegemónico y los sujetos pedagógicos que entraron en escena.¹⁰⁹

Uno: Innovación. La Nocturna fue una alternativa, en su acepción de innovación, en cuanto al horario que planteó. En el fondo, a pesar de que en el

¹⁰⁵ “Se proyecta establecer una E. Preparatoria Nocturna”, *Excelsior*, 15 de noviembre de 1922, p. [2].

¹⁰⁶ Lilia Estela Romo, *La Escuela Nacional Preparatoria en el centenario de la Universidad*, México, UNAM, ENP, 2011, p. 65.

¹⁰⁷ Clemente Pérez, “José María de los Reyes y la fundación de la Escuela Nocturna de Bachilleres”, *Reforma siglo XXI*, año 19, número 72, octubre-diciembre 2012, p. 35.

¹⁰⁸ Marcela Gómez, Martha Corenstein, Adriana Puiggrós, et. al., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, unam/DGAPA, 2013. 109 *Ibid.*, pp. 33-71.

discurso las autoridades educativas del establecimiento se referían a la apertura social, el turno diurno en el que se impartían las materias no permitía la incorporación de sectores trabajadores, por lo que mantenía su carácter elitista. De ahí que, en medio de la coyuntura educativa que se dio gracias al proyecto educativo del Estado, las ideas populares que se trasminaron en la Universidad gracias a las autoridades educativas (y a sus ideas y experiencias previas), el significado de la creación de la Escuela Nacional Preparatoria Nocturna radicó en brindar los medios educativos, mediante un establecimiento nocturno para un sector que difícilmente podía acudir en otro horario.

Dos: Respondió a un anhelo “por crear mejores condiciones de vida”. La Nocturna tendía a transformaciones sociales de mayor alcance. Si el carácter elitista de la institución reservaba a la descendencia de las altas esferas la adquisición de cultura y educación profesionalista, el poner al alcance la misma educación a empleados y obreros, una vez que estos últimos fueran profesionistas, tenía como objetivo aminorar las diferencias entre sectores sociales.

Tres: Proyecto de largo alcance. La Nocturna se distinguió de las acciones educativas de extensión universitaria, pues su fundación no se dio como un taller, conferencia o curso de manera aislada y de corta duración. Fue una experiencia alternativa pedagógica de largo aliento y que terminó en formar parte de la actual preparatoria como el Plantel 3 “Justo Sierra”, además de establecer cursos vespertinos en los horarios de los distintos planteles de la Preparatoria. La historia de su creación, su fortalecimiento y su expansión en la década de los veinte da cuenta de un proceso de constante esfuerzo por parte de un grupo de estudiantes y docentes que no ha sido independiente del proceso histórico de la Universidad y su legitimación como centro de educación nacional.

Cuatro: Partió de una necesidad. La Nocturna fue iniciativa de un grupo de personas que trabajaban y que deseaban cursar estudios de educación superior con el fin de trascender su nivel de vida y no estar a merced de los insuficientes salarios de sus empleos, pero que vivieron en carne propia la incompatibilidad entre los horarios de la preparatoria y los horarios de los empleos, como fue el caso de José María de los Reyes. En este sentido, fue una propuesta que buscó integrar a los sectores de trabajadores y obreros dentro de la escuela como alumnos matriculados cursando el mismo plan de estudios y bajo el mismo Reglamento escolar de la ENP, en otras palabras, convertirlos en sujetos pedagógicos de la Preparatoria.

Cinco: “Puede percibirse fuera de lo hegemónico”. La Nocturna se sumó al discurso de apertura social de la institución, contrario de aquel que se había institucionalizado históricamente, que se dirigía a los sectores más privilegiados del país y sostenía la formación de un pequeño cuadro de profesionistas.

El proyecto de creación de una Escuela Nocturna fue una novedad para el grado de estudios de la Preparatoria con miras a una formación integral pero también a la obtención de un título profesional, según el discurso de los artífices que fundamentaba su creación, sería un beneficio social que aminoraría las diferencias sociales al brindar una oportunidad igual a jóvenes de todas las clases sociales y no únicamente a quienes contaban con familias con recursos para sostener su educación superior.¹¹⁰ El sujeto egresado a la escuela Nocturna, después de haber alcanzado el máximo nivel de estudios “por su propio esfuerzo, no se olvidará de su humilde origen y sabrá defender los derechos tanto de los de su clase como los de las clases superiores [...] Será en fin, un elemento de unión que procurará borrar las diferencias de clases, creadas por las diferencias de riqueza”.¹¹¹

Finalmente, la Preparatoria Nocturna tuvo permiso de funcionar en San Ildefonso. José María de los Reyes fungió como director y profesor de la Escuela Preparatoria Nocturna. El primer año de labores inició con 26 alumnos, y al final concluyeron con 41. De sus aulas egresaron personas que después tuvieron un amplio peso en el mundo de la cultura y la política como Adolfo López Mateos y Dromundo Baltasar, entre muchos otros.¹¹²

Conclusiones

La existencia del plantel Nocturno pudo concretarse gracias a un contexto favorable: las políticas de educación popular implementadas por el rector y posterior ministro de educación, José Vasconcelos y, gracias a la colaboración por parte de profesores y autoridades educativas en turno. No obstante, la consolidación de la Preparatoria Nocturna fue un proceso paulatino para que se cristalizara como parte del proyecto educativo de la Preparatoria y de la Universidad; lo cual fue producto, como ha ocurrido en numerosas ocasiones a lo largo de la historia de la educación en México, del esfuerzo conjunto del alumnado y profesorado. De ahí que, el fortalecimiento de la Nocturna estuvo supeditado a la constante labor de sus defensores, a los acuerdos y a las negociaciones entre quienes

¹¹⁰ A pesar de que a la Preparatoria asistían jóvenes de ambos sexos que, con el apoyo de becas, pudieron finalizar sus estudios, esto no significó que esta tuviera apertura social, aún era considerada una institución de carácter elitista. Al respecto, el capítulo de Gabriela Castañeda brinda datos precisos sobre algunas alumnas con una situación económica precaria: “Pioneras de la medicina mexicana en la Escuela Nacional. Preparatoria (1882-1913)”, Lourdes Alvarado y Rodrigo Vega, *Reflexiones y debates en torno a la enseñanza de las ciencias y las humanidades en la Escuela Nacional Preparatoria, 1880-1929*, México, UNAM, 2021.

¹¹¹ [Eduardo Hornedo], “La Preparatoria Nocturna”, *Ciencia*, año I, Núm. 7, 15 de enero de 1926, pp. 8-10.

¹¹² Romo, *Op. cit.*, pp. 64 y 65.

conformaron la preparatoria nocturna y las autoridades educativas, en donde los diversos actores involucrados procuraron sacar ventaja de esta, cuestión que a la larga propició la inclusión social en el establecimiento preparatorio.

Por otro lado, las categorías “alternativas pedagógicas” y “sujetos pedagógicos”, propuestas por la APPEAL, se han desarrollado en su mayoría para analizar experiencias al margen de las instituciones educativas, pero también son útiles y pertinentes dentro de ámbitos formales y centros escolares ya establecidos. Por ende, en el presente texto utilicé dichas categorías para analizar lo acontecido en la ENP y la creación de la Escuela Nacional Preparatoria Nocturna; para dar cuenta de las tensiones que se suscitaron dentro de sus muros; para pensar y resignificar su historia. Visto así, la creación de la Nocturna fue producto de una propuesta rupturista al interior de la Preparatoria y propuso la incorporación a la educación preparatoria de sujetos pedagógicos de sectores sociales menos privilegiados a los tradicionalmente matriculados dentro del establecimiento.

Cierro el presente apartado, remarcando que la fundación de la Preparatoria Nocturna fue una experiencia alternativa pedagógica que sumó al proceso de inclusión social de la educación superior y la ampliación del campo de acción de la institución fundada por Gabino Barreda, cuestión que se extendió a otros estados de la República gracias a las labores de su Sociedad de Alumnos.

Bibliografía

- Altamirano, Héctor, “Disputas en la educación: las alternativas pedagógicas como posibilidad de luchas contra-hegemónicas”, *Hemisferio Izquierdo*, 16 de junio de 2017.
- Baltasar, Dromundo, *La Escuela Nacional Preparatoria Nocturna y José María de los Reyes*, México, Porrúa, 1973.
- Castañeda, Gabriela, “Pioneras de la medicina mexicana en la Escuela Nacional. Preparatoria (1882-1913)” en Lourdes Alvarado y Rodrigo Vega (coord.), *Reflexiones y debates en torno a la enseñanza de las ciencias y las humanidades en la Escuela Nacional Preparatoria, 1880-1929*, México, UNAM, 2021.
- Delfin, María del Carmen, “José Vasconcelos y la educación”, *El Dictamen*, 2019, en <https://www.eldictamen.mx/opinion/jose-vasconcelos-y-la-educacion-3/>, consultado el 22/enero/2022.
- Escobar, Edmundo, *Nueve preparatorianos ilustres*, México, Escuela Nacional Preparatoria, Coordinación Académica y Cultural, 1977.
- Fell, Claude, José Vasconcelos: *Los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*, trad. María Palomar, México, UNAM, 1989.
- Garcadiago, Javier, Rudos contra científicos. *La Universidad Nacional durante la revolución mexicana*, México, UNAM, COLMEX, 1996.
- Gómez Sollano, Marcela, Corenstein Zaslav, Martha, Puiggrós Lapaco, Adriana, et. al., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, unam/dgap a, 2013.
- [Hornedo, Eduardo], “La Preparatoria Nocturna”, *Ciencia*, año I, Núm. 7, 15 de enero de 1926, pp. 8-10.
- Hurtado, Guillermo, “La ideología de la Constitución de 1917”, en Alicia de la Cueva (Coord.), *La Retórica discursiva de 1917: Acercamientos desde la historia, la cultura y el arte*, México, UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional, Seminario de Historia y Memoria Nacionales, 2019, pp. 38-40.

- Loyo, Engracia, *Historia de la alfabetización y la educación de adultos*, t. 1 Del México prehispánico a la reforma liberal, México, Instituto Nacional para la Educación de Adultos, COLMEX , 1999.
- Pérez, Guadalupe, “Todos participamos y sin embargo”, *Extensión Universitaria*, t. I, México, UNAM, 1979.
- Pérez, Clemente, “José María de los Reyes y la fundación de la Escuela Nocturna de Bachilleres”, *Reforma siglo XXI*, año 19, número 72, octubre-diciembre 2012, p.35.
- Puiggrós, Adriana, *Sujetos, disciplina y currículum*. Buenos Aires, Galerna, 1990, pp. 32-38.
- Tanck, Dorothy, “La alfabetización: medio para formar ciudadanos en una democracia (1821-1840)”, en *Historia de la alfabetización y la educación de adultos. t. 1 Del México prehispánico a la reforma liberal*, México, Instituto Nacional para la Educación de Adultos, COLMEX , 1999, pp. 109-132.
- Romo, Lilia Estela, *La Escuela Nacional Preparatoria en el centenario de la Universidad*, México, UNAM, ENP, 2011, p. 65.
- Vasconcelos, José, *La creación de la Secretaría de Educación Pública*, México, INEHRM, 2011.
- Velázquez, María de Lourdes, *Los congresos nacionales universitarios y los gobiernos de la revolución, 1910-1933*, México, Plaza y Valdés, 2000.
- AHUNAM, “Escuela Nacional Preparatoria. Presentación comparativa de sus planes de estudio de 1868 a 1964”.
- “Ayuntamiento abrió una escuela nocturna para niñas”, *El Combate: Periódico de Política, Variedades y Anuncios*, 11 de mayo de 1879, p. 1.
- “Cursos preparatorios nocturnos”, *Revista de la Escuela Nacional Preparatoria*, t. I, n. 1, diciembre de 1922, p.69.
- “Artesanos suplican por una escuela nocturna”, *Boletín Municipal. Órgano Especial de la Asamblea de Concejales*, 16 de agosto de 1906, p.1.
- “Junta de artesanos de Cunducán abren una escuela nocturna”, *La Colonia Española*, 28 de febrero de 1876, p. 3
- Memoria relativa al estado que guarda el ramo de la Educación Pública*, t. I, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1933.
- “Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal del 2 de diciembre de 1867” en Dublán y Lozano, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones desde la independencia de la república*, vol. X, Imprenta del Comercio, México, 1876, p. 197.
- “Los artesanos que asisten a la escuela nocturna estuvieron bien”, *El Amigo de la Verdad*, 24 de diciembre de 1897, p. 3.
- “Lombardo Toledano, Vicente”, *Tomo quinto. Los universitarios contemporáneos, 1925 – 2017*, Guadalajara, UdG, en <http://enciclopedia.udg.mx/biografias/lombardo-toledano-vicente>, consultado el 9/diciembre/2021.
- “Se inaugura una escuela nocturna de adultos en Orizaba”, *El Boletín Republicano*, 24 de septiembre de 1867, p. 2
- “Se inaugura escuela nocturna sostenida por el Sr. Cura D. Ezequiel Díaz Pérez”, *El Continente Americano*, 16 de diciembre de 1898, p. 2.
- “Se proyecta establecer una E. Preparatoria Nocturna”, *Excelsior*, 15 de noviembre de 1922, p. [2].
- “Una escuela nocturna para adultos se establece en Tampico”, *El Centinela Español*, 19 de enero de 1883, p. 2.

“Descripciones completas de los diversos animales”. La zoología en el *Boletín del Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz”* (1898-1906)¹¹³

Rodrigo Antonio Vega y Ortega Baez¹¹⁴

Introducción

La historiografía sobre el Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz” se compone de investigaciones tendientes a la historia institucional que aborda los “grandes momentos”, “grandes personajes” y compilación de fuentes históricas, cuyos principales representantes son Elizabeth Buchanan (1981),¹¹⁵ Inocente Peñaloza (2005, 2011 y 2016),¹¹⁶ Graciela Badía (2004)¹¹⁷ y Estela Ortiz (2017).¹¹⁸ Respecto del *Boletín del Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz”* (BICLPD) solo se ha encontrado el estudio de Elvia Montes de Oca (2015).¹¹⁹

¹¹³ Esta investigación es parte del proyecto PAPIIT IN 301122 “La geografía y la historia natural de México en las redes globales de producción e intercambio de conocimiento científico, siglos XIX y XX”, Instituto de Geografía-UNAM.

¹¹⁴ Institución: Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Doctor en Historia.

¹¹⁵ Elizabeth Buchanan, *El Instituto de Toluca bajo 1919, el signo del positivismo, 1870-1910*, Toluca, UAEM, 1981.

¹¹⁶ Inocencio Peñaloza, La UAEM y sus fuentes. *Fragmentos de la historia universitaria a través de documentos. 1827-1956*, Toluca, uaem, 2005; Inocencio Peñaloza, “El Instituto Científico y Literario del Estado de México”, en Elvia Montes de Oca (coord.), *Historia de la educación en el Estado de México, ideas, palabras y acciones*, Toluca, Gobierno del Estado de México, 2011, pp. 221-243; e Inocencio Peñaloza, *Verde y Oro. Crónica de la Universidad Autónoma del Estado de México (60 años de la transformación ICLA-UAEM)*, Toluca, UAEM, 2016.

¹¹⁷ Graciela Badía, *Breve reseña histórica del Instituto Literario de la ciudad de Toluca hasta la conformación de la Universidad Autónoma del Estado de México*, México, Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana, 2004.

¹¹⁸ Estela Ortiz, *Diacronía contextualizada del Instituto Científico y Literario y la Universidad Autónoma del Estado de México, 1861-1880*, Toluca, UAEM, 2017, vol. 3.

¹¹⁹ Elvia Montes de Oca, “El porfirismo en el Estado de México visto desde el *Boletín del Instituto Científico y Literario del Estado de México, 1898-1910*”, en Carlos Escalante (coord.), *Miradas recientes a la historia del Estado de México: Siglos XIX y XX*, Zinacantepec, COLMEX, 2015, pp. 99-131.

En términos de la historia de la ciencia mexicana, el Instituto ha sido abordado por Consuelo Cuevas (2002),¹²⁰ Reyes Castañeda (2004),¹²¹ Rafael Guevara (2006),¹²² Horacio Ramírez (2016)¹²³ y Elena González (2017),¹²⁴ pero ninguno de estos historiadores ha analizado la práctica zoológica de la comunidad educativa. Además, de mi autoría se encuentra “La práctica botánica en el *Boletín del Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz”* (1898-1910)”, publicado en un libro colectivo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, A. C.¹²⁵

Las preguntas de investigación son: ¿quiénes fueron los autores de los escritos zoológicos en el *BICLPD*?, ¿cuáles fueron los temas publicados? y ¿cómo se relacionaron los escritos zoológicos con las cátedras? El objetivo del capítulo es examinar la práctica de la zoología al interior de la comunidad educativa del Instituto tanto por catedráticos como por estudiantes a través de la revista.

La fuente hemerográfica se compone de doce textos publicados en el *BICLPD* entre 1898 y 1906. Los temas zoológicos fueron: educación, reflexiones teóricas y taxonomía. Los autores fueron el catedrático Servando Mier, los estudiantes Manuel L. Sámano, José Arriaga y Rodolfo Gutiérrez, y una traducción del naturalista francés León Diguët. De los autores mexicanos casi nada se sabe de su práctica científica.

La metodología se basa en la historia social de la ciencia para reconocer los vínculos entre el conocimiento y las prácticas especializadas con el desarrollo institucional de la educación.¹²⁶ Esto porque las vías en que se ha

¹²⁰ Consuelo Cuevas, *Un científico mexicano y su sociedad en el siglo XIX: Manuel María Villada, su obra y los grupos de los que formó parte*, Pachuca, UAACH, 2002.

¹²¹ Reyes Castañeda, *Enseñanza y práctica de la ingeniería en el Estado de México. 1870-1910*, México, Tesis de maestría, UNAM, 2004.

¹²² Rafael Guevara, “El positivismo en el aula. El Instituto Científico y Literario de Toluca y la historia natural”, en Leticia Pérez y Enrique González (coords.), *Permanencia y cambio: universidades hispánicas 1551-2001*, México, UNAM, 2006, vol. 2, pp. 223-237.

¹²³ Horacio Ramírez, “La enseñanza de Ingeniería en el Instituto Científico y Literario”, en Jorge Olvera (coord.), *Historias que transforman. Crónicas de la Universidad Autónoma del Estado de México*, Toluca, UAEM, 2016, pp. 83-101.

¹²⁴ Elena González, “Enseñanza de la química en el Instituto Científico y Literario del Estado Libre y Soberano de México, 1850-1900”, *Identidad Universitaria*, vol. 4, núm. 14, 2017, pp. 20-23.

¹²⁵ Rodrigo Vega y Ortega, “La práctica botánica en el Boletín del Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz” (1898-1910)”, en Stefany Liddiard, Guillermo Hernández y Cirila Cervera (coord.), *La educación en México desde sus regiones*, México, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, A. C., 2022, pp. 93-119.

¹²⁶ Peter Heering y Roland, “Introduction”, en Peter Heering y Roland Wittje (eds.), *Learning by Doing. Experiments and Instruments in the History of Science Teaching*, Berlín, Franz Steiner Verlag, 2011, p. 8.

difundido el cuerpo teórico-práctico de una disciplina cambian en el tiempo a partir de los intereses del gremio docente y los estudiantes.¹²⁷

El capítulo contribuye a visibilizar al BICLPD y al Instituto como un centro de producción de conocimiento zoológico, gracias a los intereses de la comunidad educativa. También contribuye a la historia de la zoología mexicana, la cual cuenta con escasas investigaciones en la historiografía de la ciencia de nuestro país.

El Instituto

El Instituto Literario del Estado de México inició actividades el 4 de septiembre de 1827 en la Casa de las Piedras Miyeras, ubicada en San Agustín de las Cuevas. Cinco meses después, el gobernador Lorenzo de Zavala firmó el decreto de apertura el 16 de febrero de 1828. El propósito del establecimiento educativo fue la educación de los futuros cuadros político-administrativos de la nueva entidad política.¹²⁸

Entre 1828 y 1867, el Instituto fue testigo de la convulsión sociopolítica del Estado de México, incluyendo el cambio de sede de los poderes públicos a Toluca. Entre 1869 y 1898, el Instituto se renovó con la adopción del positivismo en las carreras de ingeniero de minas, ingeniero topógrafo, ingeniero agricultor, ingeniero mecánico, ingeniero civil e ingeniero geógrafo e hidrógrafo.¹²⁹

La Ley Orgánica del Instituto de 1872 dividió los niveles de estudios en preparatorios y profesionales.¹³⁰ En 1882, el director Manuel María Villada (1841-1924) modernizó el observatorio meteorológico, amplió la biblioteca y en 1884 envió una colección de más de doscientas plantas mexiquenses al pabellón mexicano de la Exposición Internacional de Nueva Orleans.¹³¹

En 1889, la escuela cambió de denominación a Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz” del Estado de México.¹³² En esta época, el Instituto tuvo una modernización espacial para renovar las cátedras, se ampliaron los

¹²⁷ Álvaro Acevedo, “La enseñanza de la historia social de las ciencias, tecnologías y profesiones”, *Revista Historia de la Educación*, vol. 10, núm. 10, 2007, p. 64.

¹²⁸ Graciela Badía, *Op cit.*, p. 9.

¹²⁹ Horacio Ramírez, *Op cit.*, p. 84.

¹³⁰ Inocencio Peñaloza, *Op cit.*, 2011, pp. 224-225.

¹³¹ Consuelo Cuevas, *Op cit.*, p. 42.

¹³² Inocencio Peñaloza, *Op cit.*, 2005, p. 23.

¹³³ Estela Ortiz, *Op cit.*, p. 32.

gabinetes de Física e Historia natural, el jardín botánico, el laboratorio de química y el observatorio meteorológico.¹³³ ese establecimiento quedaba destinado a servir como escuela normal para profesores de instrucción primaria, y a la enseñanza de las materias de instrucción primaria de primeras, segunda y tercera clase”; además de las carreras de farmacia, ensayaduría de metales, ingeniería topográfica, jurisprudencia, telegrafía, notariado, agencia de negocios, correduría de comercio y administración de fincas agrícolas.¹³⁴ En el quinto año del plan de estudios de la Preparatoria se impartieron las asignaturas de Zoología y Conferencias sobre ciencias biológicas.¹³⁵ En 1898 se añadieron las cátedras de Historia natural y Farmacia y elementos de Ciencias físicas y naturales.¹³⁶ En enero de 1899, el Reglamento del Instituto redujo las funciones educativas a los estudios preparatorios, cuyo plan de estudio mantuvo las cátedras antes señaladas.¹³⁷

La instrucción zoológica

En abril de 1903, el *BICLPD* dio a conocer el “Programa para el Curso de Zoología” de la autoría del profesor Servando Mier, el cual estuvo dividido en veintiún temas. El primer tópico se refiere a la definición de la zoología y su importancia desde el punto de vista educativo. Los apartados segundo y tercero abordan las definiciones de especie, género, familia, etcétera, el “plan general” de la estructura anatómica del reino animal, la ley de subordinación de caracteres, el examen de las clasificaciones artificiales y naturales, la tabla para la descripción de los mamíferos y su comparación con otros vertebrados.¹³⁸ Los primeros temas del programa son un ejemplo del aprendizaje teórico de los estudiantes, quienes centraban el examen de la fauna en la taxonomía y la anatomía de los diferentes grupos zoológicos. Esto preparaba a los alumnos para que tuvieran las nociones generales en la determinación de nuevas especies del Estado de México.

Los apartados cuarto a décimocuarto presentan la taxonomía de los

¹³⁴ Marco Antonio Ambrosio, *Influencia de la corriente positivista en el plan de estudio de la Escuela Preparatoria del Instituto Científico y Literario de Toluca de 1886-1896*, Toluca, Tesis de licenciatura, UAEM, p. 58.

¹³⁵ Elizabeth Buchanan, *Op cit.*, p. 129. ▲

¹³⁶ Estela Ortiz, *Op. cit.*, p. 34.

¹³⁷ Inocencio Peñaloza, *Op cit.*, 2016, p. 15.

¹³⁸ Servando Mier, “Programa para el Curso de Zoología”, *Boletín del Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz”*, vol. 3, núm. 2, 1903, p. 30.

principales grupos de animales: cuadrumanos, makis, quirópteros, insectívoros, roedores, carnívoros anfibios y desdentados. Por ejemplo, el programa indicó, respecto del cuarto tema, que para facilitar el estudio de los mamíferos se “proporcionará a los alumnos los ejemplares que posee el gabinete y se encargará el preparador de guiar a los cursantes para que hagan buenas descripciones, enseñándoles además el manejo de las obras de clasificación”.¹³⁹ Aquí se aprecia el aspecto práctico de la enseñanza de la zoología, pues no bastaba memorizar los aspectos teóricos si no se relacionaban con la anatomía animal a través de especímenes vivos o disecados. Se aprecia que la colección del gabinete de Historia Natural aportó la materialidad didáctica indispensable para los estudiantes. Los temas quinto al octavo abordan la anatomía de diferentes grupos de mamíferos, el noveno y décimo profundizan en las aves, incluso se presenta un breve estudio de su esqueleto, los principales aparatos y funciones, el análisis de las costumbres de algunas aves mexicanas. En este tema el profesor proporcionaría a los alumnos ejemplares para su descripción y clasificación. El décimo primer tema se refirió a los reptiles; el decimosegundo a los batracios; y el décimo tercero a los peces. Del décimo cuarto al vigésimo primer tema explican los invertebrados.¹⁴⁰

Al final del siglo XIX, el Instituto gozó del apoyo gubernamental para acopiar especímenes de todo tipo de animales con fines educativos, los cuales, es posible que fueran colectados por los estudiantes y profesores, así como comprados en instancias nacionales y extranjeras, incluso hubo donaciones por parte de los científicos mexicanos.

En el número correspondiente a noviembre y diciembre de 1905, se publicó el “Programa aprobado para el desarrollo de la enseñanza de las academias de Zoología y Elementos de Anatomía y Fisiología Humanas”, dividido en tres grandes temas que incluyeron varios subtemas. El primero fue “Zoología”, el cual, es similar al programa de 1903 al exponer en siete subtemas la descripción y clasificación de los mamíferos, aves, reptiles, batracios, peces e invertebrados.¹⁴¹ “Anatomía” presentó: 1º Estudio al microscopio de los elementos histológicos que construyen el esqueleto humano. 2º Práctica sobre el conocimiento de los huesos que forman el esqueleto. 3º Disección de

¹³⁹ *Idem.*

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 31.

¹⁴¹ “Programa aprobado para el desarrollo de la enseñanza de las academias de Zoología y Elementos de Anatomía y Fisiología Humanas”, *Boletín del Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz”*, vol. 8, núm. 2, 1905, p. 59.

las principales articulaciones. 4º Disección de algunos músculos sobre el cadáver. 5º Estudio práctico del corazón, arterias y venas, sirviéndose para ello de la inyección. 6º Preparación del aparato digestivo y respiratorio sobre el cadáver. Y 7º Estudio somero del cerebro y sus envolturas, sobre el cadáver.¹⁴² Las academias fueron asignaturas prácticas que complementaban a las teóricas, en las cuales los estudiantes entraban en contacto con aparatos, instrumentos y herramientas propias de cada disciplina. En este caso, los estudiantes aprendieron técnicas macro y microscópicas para el estudio de los sistemas y aparatos óseo, muscular, circulatorio, digestivo y nervioso de los diversos taxa zoológicos. El tema “Fisiología” incluyó: 1º Estudio microscópico del protoplasma y vivisecciones sobre las amibas. 2º Reacciones características de las materias albuminoides. 3º Estudio práctico de la digestión. 4º Determinación de la presión ósmica. 5º Experiencia, sobre la excitabilidad de la materia viviente, empleando procedimientos mecánicos, químicos y físicos. 6º Circulación de la sangre y de la linfa en el microscopio. 7º Circulación en el corazón; sístole y diástole, empleando la pinza cardíaca de Marey.¹⁴³ 8º Respiración; medida de la capacidad respiratoria del hombre. 9º Secreción: estudio histológico del riñón. 10º Estudio práctico de la fisiología general de los músculos. 11º Determinación práctica de los fenómenos físicos de la contracción muscular por medio de excitadores eléctricos. 12º Excitación de los nervios, experiencias que sirvan para demostrar sirviéndose de las corrientes. Y 13º Demostración de los centros motores cerebrales, ejecutados sobre animales.¹⁴⁴ Las prácticas fisiológicas complementaron a las anatómicas para que los estudiantes comprendieran las funciones de los órganos y tejidos que examinaron en el tema anterior.

Además de los dos escritos sobre las asignaturas zoológicas, el *BICLPD* publicó algunas noticias acerca de los catedráticos y egresados; por ejemplo, en noviembre de 1899 se informó a la comunidad educativa que el médico Manuel María Villada, antiguo director, había llegado a Toluca procedente de la Ciudad de México con el propósito de examinar a los alumnos de las cátedras de botánica y zoología. La redacción expresó que era “digna de alabanza la conducta del citado doctor, que abandona año por año sus numerosas ocupaciones, por venir a examinar a los alumnos del plantel”.¹⁴⁵ Esta mención

142 *Idem*.

143 Pinza inventada por el cirujano francés Ettiene Marey. Las dos ramas de la pinza sujetan el corazón, aunque solo una es móvil, la cual está provista de una palanca con la extremidad libre.

144 *Ibid.*, pp. 59-60.

145 “El Sr. Dr. Manuel M. Villada”, *Boletín del Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz”*, vol. 2, núm. 8, 1899, p. 124.

expresa la llegada de un científico reconocido en su época, quien pertenecía a las principales instancias científicas capitalinas, además de que mantuvo un estrecho vínculo con el Instituto al validar el aprovechamiento de las nuevas generaciones de alumnos.

Otra noticia se dio a conocer en noviembre de 1903 para informar a la comunidad que, tras una larga enfermedad, se hallaba casi restablecido el profesor Servando Mier, catedrático de Zoología y Fisiología, quien en breve se reincorporaría a sus actividades docentes.¹⁴⁶

En cuanto al Gabinete de Historia Natural del Instituto, en mayo de 1901, la redacción expresó que un antiguo estudiante, el señor Amado Espinosa, había donado una víbora de cascabel procedente de Jojutla, Morelos, con el propósito de contribuir a la educación de los jóvenes mexiquenses.¹⁴⁷ En apariencia, la víbora fue donada viva y es posible que fuera preparada por el profesor de Zoología o algún taxidermista local. Es de presumir que en el archivo histórico de la Universidad se encuentran otras evidencias de donaciones al Instituto.

En octubre de 1903, se anunció a los estudiantes que se había recibido como donación para la biblioteca el folleto *Relación de la tuberculosis bovina con la salubridad pública* (1903), escrito por el veterinario estadounidense Daniel Elmer Salmón (1850-1914) y traducido por Francisco Pernia, obra editada y distribuida por la Sociedad Agrícola Mexicana.¹⁴⁸ La nota indica el tipo de materiales impresos que estaban a disposición de los alumnos para reforzar el aprendizaje de las cátedras y es probable que algún profesor fuera miembro de la agrupación agrícola, razón por la cual consiguió la donación de un folleto orientado a la producción pecuaria, una de las bases de la economía mexiquense.¹⁴⁹

¹⁴⁸ “Relación de la tuberculosis bovina con la salubridad pública”, *Boletín del Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz”*, vol. 6, núm. 8, 1903, p. 255.

¹⁴⁹ Sobre la práctica científica en la Sociedad Agrícola Mexicana, véase Atzayacatl Nájera, “El *Boletín de la Sociedad Agrícola Mexicana*: un proyecto científico para la agricultura comercial (1879-1883)”, en Rodrigo Vega y Ortega (coord.), *Estudios de historia de la ciencia a través de la fuente hemerográfica de México, 1870-1915*, México, Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México, A. C., 2020, pp. 85-112.

Reflexiones teóricas

Del estudiante Rodolfo Gutiérrez, se publicó en diciembre de 1902 “Deberes de perfeccionamiento”, en donde expuso algunas reflexiones respecto a las leyes naturales, por ejemplo, la respectiva del hábito, también conocida en la física como ley de la inercia postulada por Isaac Newton. Esta indicaba que todo ser vivo estaba dotado de una fuerza que “resiste o tiende a resistir a la destrucción”, es decir, que cada ser vivo se oponía de forma involuntaria a la acción destructiva del medio ambiente, para lo cual requería del continuo consumo de energía a través de la alimentación, así como no todos los individuos eran aptos para soportar las inclemencias de su circunstancia. De acuerdo con Gutiérrez, todas las especies animales mostraban una tendencia natural y espontánea a conservar su vida y, por tanto, a defenderse y ponerse a cubierto de todos los agentes que tendían a destruirlo, fueran otros seres vivos o condiciones del ambiente. Esto originó la segunda ley denominada como de las reacciones naturales. “Ella es la que determina ciertos movimientos espontáneos que los órganos ejecutan para eliminar las causas perturbadoras de sus funciones”.¹⁵⁰ El estudiante mexiquense explicó que el ejemplo más conocido de la ley de las reacciones naturales era la lucha contra las enfermedades, dado que los órganos invadidos por un microbio tendían a expulsar los gérmenes y “si el órgano triunfa, la vida se conserva”;¹⁵¹ en el caso contrario, el individuo muere. La disertación de Gutiérrez no fue original en el sentido de presentar sus reflexiones después de una larga trayectoria académica, sino que sintetizó los principales elementos teóricos aprendidos en la cátedra de Zoología y los presentó como un ejercicio escolar de carácter público ante sus compañeros.

La tercera ley era la lucha por la vida, que implicaba la competencia entre seres vivos por el alimento, los cuales requerían de la reunión de la mayor suma posible de resistencias para escapar a la acción de todos los agentes destructores y no en el “sentido vulgar” de procurar lo necesario para el sustento diario, sino en el de acumularlo cada día durante toda su existencia.¹⁵² Gutiérrez concluyó su exposición ante la comunidad educativa señalando que la selección natural era aplicable tanto a los individuos como a las sociedades, lo que indicaba a los gobiernos que “en tal lucha lleven mejores armas y de ellos será el triunfo. Ahora, como siempre, el fuerte vence al débil; por eso

¹⁵⁰ Rodolfo Gutiérrez, “Deberes de perfeccionamiento”, *Boletín del Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz”*, vol. 5, núm. 10, 1902, p. 305.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 306.

¹⁵² *Idem.*

necesitamos mucha energía, mucho vigor, ya físico, ya moral, ya, en fin, intelectual”.¹⁵³ Se aprecia la impronta de Charles Darwin¹⁵⁴ en el discurso de Gutiérrez al mostrar su interpretación personal sobre la lucha por la existencia de los animales como base de la selección natural y también la influencia de Herbert Spencer¹⁵⁵ al aplicar la teoría darwinista a la sociedad humana.

El segundo escrito teórico fue de la autoría del estudiante José Arriaga, titulado “¿El hombre americano es autóctono de este continente?”, el cual se publicó en tres entregas (octubre y noviembre de 1900 y enero de 1901) y estuvo dirigido a Juan Rodríguez, ex director y profesor del Instituto. La disertación cuestionó la aseveración científica respecto de que el origen del hombre americano era la migración proveniente de Asia, considerada por el autor como “una ambigüedad o una mentira”.¹⁵⁶ Como sustento científico, Arriaga recurrió a los trabajos paleontológicos y geológicos que habían extraído “esos fósiles antiguos, esos testigos imperecederos de los tiempos prehistóricos, y ha venido a enseñarnos una verdad incontrastable, poniéndonos de manifiesto la inconmensurabilidad de los tiempos y la inmensa grandeza de una inteligencia sublime y todopoderosa”.¹⁵⁷ El estudiante no aclaró los autores que consultó, pero es de suponer que serían aquellos citados en la cátedra de Zoología o que estaban a disposición de los alumnos en la biblioteca del Instituto. También se aprecia una concepción creacionista de la diversidad biológica, no necesariamente una interpretación bíblica, pero sí, al menos, deísta.

Arriaga sustentó su puesta en duda de la hipótesis de la migración asiática en que los estudios paleontológicos indicaban que la especie humana no había aparecido en un solo punto del globo terrestre, “que no solo no hay un lugar determinado que pueda vanagloriarse con ser la partida primitiva del hombre”.¹⁵⁸ El autor citó la obra del Dr. Kemp sobre el hallazgo de fósiles humanos en Londres (Gran Bretaña), Aimé Boné los encontró en la región del Rin (Alemania), Jacques Boucher de Perthes (1788-1868) en Abbeville (Francia) y Peter Wilhelm Lund (1801-1880) en la gruta Lapinha

¹⁵³ *Idem.*

¹⁵⁴ Sobre el darwinismo en México, véase Susana Esparza, “La construcción de la cultura científica en México: el pensamiento evolutivo en la prensa porfiriana”, en Rodrigo Vega y Ortega y Lucero Morelos (coord.), *Estudios históricos sobre la cultura mexicana en los siglos XIX y XX*, México, Historiadores de las Ciencias y las Humanidades, A. C., 2014, pp. 87-120.

¹⁵⁵ Sobre el spencerianismo en México, véase Héctor Díaz, “El positivismo mexicano en la educación: Aportes de Manuel Flores, entre Comte y Spencer”, *Revista de Pedagogía*, vol. 24, núm. 70, 2003, pp. 321-334.

¹⁵⁶ José Arriaga, “¿El hombre americano es autóctono de este continente?”, *Boletín del Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz”*, vol. 3, núm. 8, 1900, p. 148.

¹⁵⁷ *Idem.*

¹⁵⁸ *Idem.*

(Brasil) que “prueban el cosmopolitismo de la especie humana”.¹⁵⁹ Aquí se aprecia el tipo de lecturas que realizó Arriaga y, dada la especialidad de los científicos, lo más probable es que fueran obras de la biblioteca del Instituto. Esto nos habla de cómo la colección bibliográfica fue uno de los sustentos teóricos del aprendizaje de los alumnos.

Para defender sus críticas, Arriaga expuso al lector una reseña pormenorizada del cambio de la fauna en cada era geológica, por ejemplo, en el periodo Devónico aparecieron los sauropterigios y saurichtis, “animales que presentaban el carácter de los saurios y de los peces”, cuyos restos fosilizados fueron desenterrados en Europa, Asia y América.¹⁶⁰ O los periodos Triásico, Jurásico y Cretáceo, en los que la fauna se caracterizó por la disminución de trilobites, moluscos cefalópodos y braquiópodos, sustituidos gradualmente por la tortuga en los mares y los reptiles “comienzan igualmente a figurar en la escala zoológica; pero son de dimensiones mayores que en la actualidad, sin alcanzar, sin embargo, las gigantescas del cocodrilo de la época terciaria”, como el labyrinthodon, especie de reptil que había hecho vacilar “tanto a las opiniones de los geólogos y cuyas señales persisten aún en los terrenos fósiles de dicha época”, por sus características semejantes a los mamíferos.¹⁶¹ En el período cuaternario aparecieron en la superficie terrestre los grandes mamíferos, cuyos restos fósiles se habían encontrado mezclados con huesos correspondientes al hombre prehistórico, junto con flechas y pedernales con que los cazaba para satisfacer su hambre. Arriaga preguntó al público: estas pruebas paleontológicas, “¿han sido encontradas solamente en Europa y en Asia? Puede asegurarse que no; por lo menos eso demuestran los descubrimientos verificados”.¹⁶² Para esta investigación es relevante exponer el sustento paleontológico de las críticas de Arriaga, que, si bien se orientaron hacia la antropología física, requirió de presentar al público cómo los paleontólogos europeos y estadounidenses de la época describieron nuevas especies extintas en todo el orbe, razón por la cual se puso en duda en el *BICLPD* el origen único de la especie humana.

¹⁵⁹ Ibid., p. 149.

¹⁶⁰ Ibid., p. 150.

¹⁶¹ Idem.

¹⁶² José Arriaga, “¿El hombre americano es autóctono de este continente? (Continúa)”, *Boletín del Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz”*, vol. 3, núm. 9, 1900, p. 169.

Taxonomía zoológica

En agosto de 1898, se publicó Historia de la zoología de la autoría del alumno Manuel L. Sámano, cursante de las cátedras de Botánica y Zoología, quien presentó su discurso el 15 de mayo como parte de la serie de exposiciones que los estudiantes llevaron con el propósito de ejercitarse en la presentación de “la prueba escrita de examen que exige la ley”.¹⁶³ Los mejores escritos escolares eran reproducidos en el BICLPD con el fin de estimular el aprovechamiento de los alumnos e iniciarlos en la carrera científica, en la cual se requería de presentar trabajos de investigación ante un público y someterlos a dictamen.

Sámano inició la tesis expresando que el Génesis bíblico mostraba al primer hombre creado, “designando a los animales y objetos que le rodeaban con un nombre determinado”, es decir, dio inicio a la clasificación de la naturaleza. En cuanto a los datos históricos de la civilizaciones antiguas, los arqueólogos habían determinado que en el “primer avance del espíritu”, los sabios iniciaron el conocimiento racional del medio que los circundaba a partir de observar la naturaleza y, por ende, estos fijaron su atención en los animales que los acompañaban o que vivían cerca de las ciudades y de esta necesidad concentraron “sus miradas investigadoras”.¹⁶⁴ Sámano estructuró la disertación en el discurso positivo basado en los tres estados: teológico, metafísico y positivo. Por ello, inició con el reconocimiento de la diversidad natural de varias culturas que estuvo permeado por la religión y la “infancia” de la razón.

Las diferentes civilizaciones del mundo, en algún momento de su historia dejaron testimonios respecto de la observación del comportamiento animal, reproducción y migraciones, así como el aprovechamiento de sus partes o el peligro que representaban para la vida humana. Sámano indicó que su tesis no expondría a la zoología en cada uno de “sus pasos de progreso”, sino que presentaría un compendio de sus adelantos mas notables.¹⁶⁵ El recuento histórico

¹⁶³ Manuel L. Sámano, “*Historia de la Zoología*”, *Boletín del Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz”*, vol. 1, núm. 6, 1898, p. 58.

¹⁶⁴ *Idem.*

¹⁶⁵ *Idem.*

de la “fase metafísica” inició con Aristóteles (384-322 a. n. e.), de quien se conservaba el texto¹⁶⁶ más antiguo sobre el plan general de clasificaciones zoológicas con base en dos grandes divisiones: animales provistos de sangre (cuadrúpedos vivíparos, pájaros, cuadrúpedos ovíparos y peces) y carentes de sangre (moluscos, crustáceos, insectos y testáceos), semejante a la división contemporánea de animales vertebrados e invertebrados.¹⁶⁷ Los pasajes históricos de la disertación fueron un ejemplo de la interpretación positiva basada en el “progreso” de la razón humana, cuya mayor expresión era la ciencia originada en la Grecia clásica.

Sámáno mantuvo la interpretación positivista en que la zoología “no cuenta grandes progresos” durante la Edad Media hasta que, en el Renacimiento se revivió el espíritu científico en Europa occidental.¹⁶⁸ En el siglo XVII destacaron los trabajos de Edward Wotton (1492-1555) y Konrad Gessner (1516-1565), y en el siglo XVIII, las expediciones por todo el globo terráqueo acopiaron una gran cantidad de especies desconocidas para la ciencia.¹⁶⁹ En esta época, Carl von Linné (1707-1778), “el reformador de la zoología”, sistematizó la diversidad natural mediante su nomenclatura binaria basada en la especie y el género.¹⁷⁰ Por último, Georges Cuvier (1769-1832), “al paralelo de la grandeza de Aristóteles”, emitió su nueva clasificación en 1812.¹⁷¹ La interpretación de Sámáno también indica una comprensión histórica basada en las grandes figuras de la ciencia y sus aportaciones teóricas como ejemplo del “progreso humano”. De igual manera, se advierte que la disertación del estudiante estuvo relacionada con el aprendizaje taxonómico de los grupos animales.

De manera semejante, el escrito “Cortas y rudimentarias lecciones sobre filosofía de las ciencias naturales”(1898) de M. C. expuso que la parte descriptiva de la zoología se abocaba a las propiedades que caracterizaban a cada especie animal, para lo cual el naturalista definía “tipos” zoológicos con base en la observación y clasificación de cada espécimen, así como en la comparación entre varios de estos con el fin de determinar si pertenecían a un tipo conocido o se trataba de una “nueva conquista hecha por el trabajo del hombre”.¹⁷² La taxonomía era la base de la práctica zoológica porque

¹⁶⁶ Se trata de Historia de los animales o Investigaciones sobre los animales, escrito alrededor de 343 a. C.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 59.

¹⁶⁸ *Idem.*

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 60.

¹⁷⁰ *Idem.*

¹⁷¹ *Idem.*

¹⁷² M. C., “Cortas y rudimentarias lecciones sobre filosofía de las ciencias naturales (Continúan)”, *Boletín del Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz”*, vol. 1, núm. 5, 1898, p. 44.

representaba la primera fase del estudio científico, es decir, antes de reconocer la fisiología, etología, reproducción y hábitat de un animal se requería clasificarlo dentro de la taxonomía general a partir de su descripción anatómica.

M.C. recomendó a cada estudiante aprender de forma clara y precisa la “operación intelectual” de describir las propiedades del cuerpo de cada animal colectado para establecer sus relaciones taxonómicas y designarlo con un nombre nuevo o conocido, porque en el Estado de México aún hacía falta profundizar en el estudio de la fauna.¹⁷³ Los catedráticos promovieron que algunos estudiantes iniciaran una carrera científica para contribuir al estudio de la naturaleza y el territorio mexiquenses, así como robustecer a la comunidad académica regional.

Entre abril y mayo de 1900 se publicó “Breves apuntes de Zootaxia” del catedrático Servando Mier con el propósito de complementar los textos de zoología empleados en el Instituto para que el estudiante reconociera con precisión los caracteres mínimos en la descripción de un ejemplar vivo o disecado, pues era la base para elaborar una correcta clasificación zoológica. Por otra parte, si en el campo un estudiante colectaba algún ejemplar zoológico y por diversas causas no era posible trasladarlo a su casa o al Instituto, “o hacerse propietario de él, y aún carece además de obras buenas para clasificarlo; en este caso una buena descripción, sirve para que en los gabinetes se pueda hacer la determinación”.¹⁷⁴ El catedrático no solo elaboró el programa del curso que impartía, sino que desarrolló un material didáctico complementario para aquellos estudiantes interesados en la zoología y para el público general del BICLPD compuesto también por egresados, profesores, científicos locales y del país. Al respecto, Mier señaló que si todos los individuos que han estudiado historia natural, se hubieran ocupado de hacer descripciones completas de los diversos animales que han tenido a su alcance y las hubieran remitido a las sociedades de historia natural, se habría dado gran avance a la fauna del país. Pero dejando a un lado lo que puedan hacer los que ya están alejados de este estudio, me concreto al provecho que puedan encontrar los estudiantes, para quienes escribo estos apuntes.¹⁷⁵

El catedrático estaba consciente que el alumnado mexiquense era un semillero de científicos, quienes en el futuro próximo podrían hacer contribuciones al estudio naturalista si estaban preparados en los cánones de la taxonomía.

La zootaxia era el campo de la zoología que se ocupaba del arreglo de

¹⁷³ *Idem.*

¹⁷⁴ Servando Mier, “Breves apuntes de Zootaxia”, *Boletín del Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz”*, vol. 3, núm. 2, 1900, p. 23.

¹⁷⁵ *Idem.*

los animales, agrupándolos de “orden más y más elevado” según sus afinidades naturales, mientras que la zoografía abordaba a los animales. La taxonomía era la parte de la zootaxia que juntaba a los animales según sus afinidades naturales. La descripción perfecta de un ejemplar de mamífero comprendía cuatro partes: 1a. Fórmula dentaria. 2a. Formas. 3a. Pelaje y coloración y, 4a. Dimensiones. En el caso de las aves, se sustituía la fórmula dentaria por la descripción del pico y en lugar de pelaje, se usaba el término plumaje.¹⁷⁶

Mier explicó que la fórmula dentaria de los mamíferos era un elemento para determinar las características del esqueleto, el régimen alimenticio y las costumbres de la especie. Por ello, el autor recomendó anotar el número y clase de dientes en cuanto a la forma, dimensiones relativas, huellas y color en caso de que no fuera blanco.¹⁷⁷ Las formas anatómicas requerían de tomar nota de cabeza, hocico, ojos, orejas, cuello, tronco, cola, extremidades, número de dedos, manera como los apoyan en la marcha, clase de uñas o cascos. Para el pelaje y su color se anotaría la abundancia o escasez, ausencia o presencia de borra, color general del animal y manchas (color, forma de ellas y ubicación en el cuerpo).¹⁷⁸ El texto centró la atención del lector en el reconocimiento anatómico básico para que estuviera capacitado en el intercambio de información zoológica con otros naturalistas del país y el extranjero.

La única monografía zoológica en el BICLPD fue “Las perlas” (1900), traducción del naturalista francés León Diguët (1859-1926), “hábil explorador del océano”, quien se había especializado en la fauna marina y recorrió México entre 1889 y 1914. En cuanto a las perlas, la traducción sintetizó las investigaciones de Diguët en las dos clases de perlas: nácar y fina. La primera se formaba por la interposición de un cuerpo extraño en la concha, alrededor del cual se formaban capas nacaradas concéntricas; y la segunda resultaba de una especie de ampolla, semejante a la que producía la piel al exponerse al fuego, la cual se endurecía y subdividía en capas en cuyos intersticios se depositaba el nácar.¹⁷⁹ Esta sencilla explicación estuvo orientada a la popularización zoológica que informó al lector sobre el origen de uno de los productos marinos más preciados entre los comerciantes.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 24.

¹⁷⁷ *Idem.*

¹⁷⁸ *Idem.*

¹⁷⁹ León Diguët, “Las perlas”, *Boletín del Instituto Científico y Literario “Porfirio Díaz”*, vol. 2, núm. 10, 1900, p. 163.

En particular, la perla fina contenía una cavidad en su centro ocupada por cadáveres de parásitos, es decir, que resultaba de una enfermedad microbiana a diferencia de la perla nácar que no tenía un cuerpo extraño en su centro.¹⁸⁰ Diguett indicó que este conocimiento zoológico podría aplicarse para aumentar la producción mundial de perlas al contagiar la enfermedad a las ostras que no producían perlas finas, lo que aumentaría la producción, pero abarataría el precio.¹⁸¹ El señalamiento hacia la producción de perlas acompañó el aspecto fisiológico antes analizado y muestra la impronta de la zoología finisecular acerca de la utilidad del conocimiento científico.

Consideraciones finales

La historiografía sobre el Instituto de Toluca es escasa y aún más acerca de los contenidos de su revista y el papel que jugó en la comunicación académica porfiriana. De igual manera, es reducida la historiografía sobre la zoología mexicana y todavía más en cuanto a la mexiquense. El capítulo contribuye a estas líneas historiográficas al analizar el BICLPD.

El Instituto no solo fue un establecimiento educativo, sino que fungió como el principal espacio científico mexiquense, tanto por su infraestructura (laboratorios, gabinetes, observatorio y biblioteca), como por los recursos humanos que a lo largo del siglo XIX pasaron por sus aulas en calidad de docentes y estudiantes. Hace falta enfatizar la relevancia del Instituto en la generación de conocimiento científico regional.

La ciencia formó parte de la cultura escolar del Instituto a través de las cátedras y sus espacios construidos ex profeso a partir del porfiriato, pero también en los eventos públicos en donde los estudiantes y profesores exponían temas relativos a las cátedras y a dar solución a las problemáticas mexiquenses. En ocasiones, los textos leídos se incluyeron en el BICLPD como ejemplo de las capacidades expositivas y de producción de conocimiento científico de los miembros de la comunidad educativa.

La educación en zoología se expresó en los programas de cursos de algunas asignaturas teóricas y prácticas que adiestraron a los estudiantes en los fundamentos de la disciplina. Esto es lo que se examinaba en cada alumno al concluir el curso, tanto por el catedrático Mier como por los jurados invitados, como el caso de Villada. El BICLPD indica la materialidad didáctica basada en animales disecados, láminas, libros, instrumentos y aparatos que reforzaron las explicaciones del catedrático.

¹⁸⁰ *Idem.*

¹⁸¹ *Idem.*

Las reflexiones teóricas indican la presencia del positivismo y el darwinismo en el estudio de la diversidad animal, así como la incorporación de sus conceptos en las exposiciones orales de los estudiantes, por ejemplo, la idea de progreso animal o la ley de la lucha por la vida. También se aprecia la crítica a las hipótesis naturalistas generadas en Europa y cómo fueron cuestionadas por algunos estudiantes a partir de la consulta de material especializado de la biblioteca escolar.

La taxonomía fue la práctica más común en la zoología porque era la base para otros estudios como los fisiológicos, etológicos, reproductivos e incluso el aprovechamiento de las especies animales. Por eso, el catedrático Mier y los redactores presentaron textos que demostraban su importancia histórica, los conceptos básicos y cómo desarrollar las mediciones anatómicas de diferentes grupos de animales. Esto permitiría que algunos estudiantes se incorporaran al reconocimiento científico de la fauna mexiquense y nacional.

El BICLPD evidencia la trayectoria de profesores y estudiantes en el medio científico mexicano, como es el caso de la zoología, pero también en la medicina, geografía, astronomía, química, botánica, ingeniería, así como en humanidades y artes. Se trata de un conjunto de individuos que mediante la docencia iniciaron varias investigaciones a la altura de las escuelas profesionales de la Ciudad de México, Guadalajara, Puebla, Morelia, entre otras urbes.

Queda pendiente ampliar esta investigación mediante el análisis de nuevas fuentes históricas resguardadas en los archivos mexiquenses, así como en la prensa regional que es probable que diera a conocer noticias sobre las actividades científicas de la comunidad escolar, algunos discursos e incluso escritos de corte académico de los catedráticos.

Bibliografía

- Acevedo, Álvaro, "La enseñanza de la historia social de las ciencias, tecnologías y profesiones", *Revista Historia de la Educación*, vol. 10, núm. 10, 2007, pp. 59-72.
- Ambrosio, Marco Antonio, *Influencia de la corriente positivista en el plan de estudio de la Escuela Preparatoria del Instituto Científico y Literario de Toluca de 1886-1896*, Toluca, Tesis de licenciatura, UAEM, 2019.
- Arriaga, José, "¿El hombre americano es autóctono de este continente?", *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, vol. 3, núm. 8, 1900a, pp. 148-150.
- Arriaga, José, "¿El hombre americano es autóctono de este continente? (Continúa)", *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, vol. 3, núm. 9, 1900b, pp. 169-171.
- Badia, Graciela, *Breve reseña histórica del Instituto Literario de la ciudad de Toluca hasta la conformación de la Universidad Autónoma del Estado de México, México*, Tesis de maestría, UIA, 2004.
- Buchanan, Elizabeth, *El Instituto de Toluca bajo el signo del positivismo, 1870-1910*, Toluca, UAEM, 1981.
- Castañeda, Reyes, *Enseñanza y práctica de la ingeniería en el Estado de México. 1870-1910*, México, Tesis de maestría, UNAM, 2004.
- Cuevas, Consuelo, *Un científico mexicano y su sociedad en el siglo XIX: Manuel María Villada, su obra y los grupos de los que formó parte*, Pachuca, UAEH, 2002.
- Díaz, Héctor, "El positivismo mexicano en la educación: Aportes de Manuel Flores, entre Comte y Spencer", *Revista de Pedagogía*, vol. 24, núm. 70, 2003, pp. 321-334.

- Diguet, León, "Las perlas", *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, vol. 2, núm. 10, 1900, p. 163.
- "El Sr. Dr. Manuel M. Villada", *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, vol. 2, núm. 8, 1899, pp. 124.
- Esparza, Susana, "La construcción de la cultura científica en México: el pensamiento evolutivo en la prensa porfiriana", en Rodrigo Vega y Ortega y Lucero Morelos (coord.), *Estudios históricos sobre la cultura mexicana en los siglos XIX y XX*, México, HCH, A. C., 2014, pp. 87-120.
- González, Elena, "Enseñanza de la química en el Instituto Científico y Literario del Estado Libre y Soberano de México, 1850-1900", *Identidad Universitaria*, vol. 4, núm. 14, 2017, pp. 20-23.
- Guevara, Rafael, "El positivismo en el aula. El Instituto Científico y Literario de Toluca y la historia natural", en Leticia Pérez y Enrique González (coords.), *Permanencia y cambio: universidades hispánicas 1551-2001*, México, UNAM, 2006, vol. 2, pp. 223-237.
- Gutiérrez, Rodolfo, "Deberes de perfeccionamiento", *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, vol. 5, núm. 10, 1902, pp. 303-306.
- Heering, Peter y Wittje, Ronald, "Introduction", en Peter Heering y Ronald Wittje (eds.), *Learning by Doing. Experiments and Instruments in the History of Science Teaching*, Berlin, Franz Steiner Verlag, 2011, pp. 5-18.
- M. C., "Cortas y rudimentarias lecciones sobre filosofía de las ciencias naturales (Continúan)", *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, vol. 1, núm. 5, 1898, pp. 43-45.
- Mier, Servando, "Breves apuntes de Zootaxia", *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, vol. 3, núm. 2, 1900, pp. 23-24.
- Mier, Servando, "Programa para el Curso de Zoología", *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, vol. 3, núm. 2, 1903, pp. 30-31.
- Montes de Oca, Elvia, "El porfirismo en el Estado de México visto desde el *Boletín del Instituto Científico y Literario del Estado de México, 1898-1910*", en Carlos Escalante (coord.), *Miradas recientes a la historia del Estado de México: Siglos XIX y XX*, Zinacantepec, COLMEX, 2015, pp. 99-131.
- Nájera, Atzayacatl, "*El Boletín de la Sociedad Agrícola Mexicana: un proyecto científico para la agricultura comercial (1879-1883)*", en Rodrigo Vega y Ortega (coord.), *Estudios de historia de la ciencia a través de la fuente hemerográfica de México, 1870-1915*, México, AIEHM, A. C., 2020, pp. 85-112.
- "Nueva donación", *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, vol. 4, núm. 3, 1901, p. 95.
- Ortiz, Estela, *Diacronía contextualizada del Instituto Científico y Literario y la Universidad Autónoma del Estado de México, 1861-1880*, Toluca, UAEM, 2017, vol. 3.
- Peñaloza, Inocencio, *La UAEM y sus fuentes. Fragmentos de la historia universitaria a través de documentos. 1827-1956*, Toluca, UAEM, 2005.
- Peñaloza, Inocencio, "El Instituto Científico y Literario del Estado de México", en Elvia Montes de Oca (coord.), *Historia de la educación en el Estado de México, ideas, palabras y acciones*, Toluca, Gobierno del Estado de México, 2011, pp. 221-243.
- Peñaloza, Inocencio, *Verde y Oro. Crónica de la Universidad Autónoma del Estado de México (60 años de la transformación ICLA-UAEM)*, Toluca, UAEM, 2016.
- "Programa aprobado para el desarrollo de la enseñanza de las academias de Zoología y Elementos de Anatomía y Fisiología Humanas", *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, vol. 8, núm. 2, 1905, pp. 59-60.
- Ramírez, Horacio, "La enseñanza de Ingeniería en el Instituto Científico y Literario", en Jorge Olvera (coord.), *Historias que transforman. Crónicas de la Universidad Autónoma del Estado de México*, Toluca, UAEM, 2016, pp. 83-101.
- "Relación de la tuberculosis bovina con la salubridad pública", *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, vol. 6, núm. 8, 1903, p. 255.
- "Restablecido", *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, vol. 6, núm. 9, 1903, p. 285.
- Sámamo, Manuel L., "Historia de la Zoología", *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"*, vol. 1, núm. 6, 1898, pp. 58-61.
- Vega y Ortega, Rodrigo, "La práctica botánica en el *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"* (1898-1910)", en Stefany Liddiard, Guillermo Hernández y Cirila Cervera (coord.), *La educación en México desde sus regiones*, México, somehíde, A. C., 2022, pp. 93-119.

Aquí había una escuela. El caso de la Normal Rural de Comitancillo, Oaxaca

Introducción

Julio Ubúdxá Ríos Peña¹⁸²

Las Escuelas Normales mexicanas ocupan un lugar central en el proceso de conformación y consolidación del actual Sistema Educativo Nacional (SEN). Esto se debe a que, a lo largo del siglo XX, los egresados de las instituciones normalistas fueron utilizados para difundir, impulsar y concretar distintos proyectos educativos en el territorio nacional. Si bien esto le concedió al normalismo una distinción particular dentro del escenario educativo, al mismo tiempo lo sujetó a los cambiantes designios de diferentes administraciones gubernamentales.¹⁸³

Debido a la condición en que las escuelas normales fueron situadas, su historia puede ser vista como el relato de un conjunto de instituciones que estuvieron permanentemente vinculadas a los planes de los gobiernos federales y estatales que regularon la formación de maestros en función de las políticas educativas implementadas. De esta situación da cuenta, por ejemplo, la heterogeneidad de escuelas normales creadas en décadas anteriores: escuelas normales rurales, centros regionales, escuelas normales experimentales, por dar cuenta solo de algunas referencias.

Parecería que en algún momento la decisión por parte del Estado fue que era más fácil crear nuevas instituciones formadoras de docentes en lugar de modificar y reorganizar a las que ya existían de acuerdo con los nuevos proyectos educativos que iban surgiendo.¹⁸⁴ En este sentido, el siglo pasado se caracterizó por una sostenida creación de escuelas normales a la par que otras

¹⁸² Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor de la Escuela Normal Experimental de Teposcolula (ENET), Oaxaca. Contacto: ripju_ensl@hotmail.com.

¹⁸³ Gaspar Oikión, *El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*, México, UPN, 2008, pp. 41-50.

¹⁸⁴ Alberto Arnaut, *Historia de una profesión. Los maestros de educación de educación primaria en México, 1887- 1994*, México, CIDE, 1998, pp. 32-84.

eran trasladadas o cerradas definitivamente

Al aproximarse al trayecto histórico de las Escuelas Normales mexicanas, puede observarse que este es presentado principalmente desde la perspectiva de aquellas instituciones formadoras de docentes que permanecieron. Se trata de una aproximación donde la configuración actual del sistema normalista es mostrada como fruto de una serie de exitosas instituciones normalistas que, a pesar de ciertos sobresaltos, han continuado su labor en la formación de maestros.

En contraste con una narrativa sustentada en la permanencia y continuidad de las escuelas normales, la realidad del sistema de formación de maestros es que este es también producto de truncados proyectos institucionales. Esto es, de escuelas normales que, si bien fueron cerradas, dejaron detrás de sí una cotidianidad escolar en la cual se formaron diversas generaciones de docentes que contribuyeron a la consolidación de una tradición normalista.

Por ello, en el presente capítulo se realiza una aproximación a los procesos de fundación, desarrollo y cierre de las Escuelas Normales. Esto es realizado, específicamente, a partir de la presentación del caso de la Escuela Normal Rural de Comitancillo. La historia de esta institución es utilizada para mostrar la influencia que este tipo de escuelas tuvieron en la configuración del normalismo a pesar del abrupto cierre que muchas veces sufrieron.

En un primer momento, se ofrece un panorama general de las escuelas normales rurales en cuanto instituciones representativas y angulares en la conformación del normalismo mexicano moderno. El repaso que se hace de ellas permite identificar su surgimiento y declive como parte de designios gubernamentales que, a pesar de buscar la clausura de las normales rurales, no mermaron la significativa influencia que estas tuvieron en la constitución de un ideario normalista que aún persiste hoy día.

Lo ocurrido a nivel nacional con las normales rurales es vinculado, en un segundo momento, con el caso de la Escuela Normal Rural de Comitancillo, institución establecida en la región del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, durante las primeras décadas del siglo XX. Con base en una revisión de fuentes documentales y la realización de una serie de entrevistas, se reconstruye el desarrollo histórico que esta institución tuvo, mostrándola como una iniciativa que dejó una fuerte impronta en las trayectorias educativas individuales y colectivas de la región.

Finalmente, a manera de conclusión se ofrecen algunos planteamientos de análisis sobre las implicaciones que la Escuela Normal Rural de Comitancillo tuvo en el contexto local y estatal como parte de la consolidación de la idea del docente normalista como un sujeto entregado y comprometido con la búsqueda

de justicia social. Al mismo tiempo, se ofrecen algunas vetas de discusión a ser retomadas dentro del campo de estudios históricos en torno a las escuelas normales en México.

Las escuelas normales rurales mexicanas. Entre la tradición y el abandono

El surgimiento de las Escuelas Normales rurales en México se dio como parte de la existencia de un conjunto de condiciones específicas que influyeron en la naturaleza que estas instituciones adquirieron. Particularmente, destaca la fuerte herencia que el proyecto de la educación normalista rural recibió de la Revolución Mexicana cuyos ideales ocupaban una gran relevancia dentro de la vida pública nacional a principios del siglo XX.¹⁸⁵

Junto con el reparto agrario, el acceso a la educación fue una de las conquistas sociales más importantes de la Revolución que [...] prometía mejorar la condición de pobreza en la cual se encontraba la mayoría de la población mexicana. En los años posteriores a la Revolución, la educación rural fue una preocupación constante para el nuevo grupo gobernante no sólo porque México era un país predominantemente rural, sino porque una cantidad significativa de los habitantes apenas se imaginaban parte de una entidad política llamada México. [...] Asimismo, el origen agrario de la Revolución mexicana exigía una reforma íntegra y las escuelas rurales serían instrumentos fundamentales dentro de este proceso. Los profesores mismos debían ser líderes en las comunidades y sus lecciones harían posible la transformación que el nuevo Estado decía llevar a cabo.¹⁸⁶

Con la fundación de las primeras Escuelas Normales rurales a partir del año 1922 se buscó cumplir con algunas de las promesas plasmadas durante la Revolución Mexicana. Específicamente, las acciones fundamentadas en las ideas de progreso, de llevar la civilización a las comunidades del medio rural mexicano y con ello otorgarles mejores condiciones, se convirtieron en una tarea de especial importancia para el gobierno durante las primeras décadas del siglo pasado.¹⁸⁷ Esta se constituyó en una finalidad que atravesó y orientó las principales

¹⁸⁵ Alicia Civera, *La escuela como opción de vida: La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, Estado de México, CMQ, 2013, pp. 13-30.

¹⁸⁶ Tanalis Padilla, "Las normales rurales: historia y proyecto de nación", *El Cotidiano*, núm. 154, marzo-abril, 2009, p. 87.

¹⁸⁷ Alicia Civera, *La legitimación de las Escuelas Normales Rurales. Documentos de Investigación*, México, CMQ, 2004, pp. 5-8.

Iniciativas educativas planteadas a comienzos de la época, algo que fue bastante notorio al revisar el papel asumido por la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP) en aquellos años.

Desde sus inicios, la SEP adoptó, como una de sus finalidades más importantes, llevar y extender la educación elemental entre la población mexicana, con especial énfasis en aquellas grandes zonas rurales del territorio nacional con una larga historia de abandono. Para cumplir con tal encomienda fue necesario superar un notable obstáculo: la marcada carencia de maestros que existía en el país.¹⁸⁸ La respuesta a esta problemática se dio a través de la creación de las escuelas normales rurales como instituciones que debían formar a los profesores que serían enviados a las comunidades rurales.¹⁸⁹

Debido al escenario en el cual se produjo la aparición de las normales rurales, sus egresados fueron situados como herederos y portadores de los ideales revolucionarios, de un proyecto de justicia social que, en mayor o menor medida, permeó en el cómo se asumía y definía en general a los normalistas. Es así como, durante la etapa inaugural del normalismo rural, se establecieron una serie de referentes que dejaron una notoria impronta en la manera en que comenzó a concebirse el papel de los docentes normalistas, asociando su quehacer educativo con un proyecto social de atención de las condiciones existentes en las comunidades más desfavorecidas.¹⁹⁰

Al responder a la necesidad de formar a los profesores para las zonas rurales del país, el normalismo rural se nutrió fuertemente de elementos vinculados a la idea del docente como una persona comprometida, abnegada y entregada¹⁹¹ con la mejora de las condiciones de vida de una población rural mexicana que ocupaba extensas partes del territorio nacional.¹⁹²

Así, alrededor de la Escuela Normal rural se construyó una imagen sobre los normalistas caracterizada, principalmente, por una serie de obligaciones y responsabilidades hacia la sociedad. Sobre esto, una revisión de los distintos discursos que predominan en el imaginario social de dicha época muestra las altas expectativas depositadas sobre los docentes a principios y mediados del siglo XX, no solo por parte de los gobiernos, sino también de la opinión pública. Como señala Galván “se referían al maestro como «el arquitecto esforzado de la reforma educacional», como aquel que esparcía la «siente en

¹⁸⁸ Zaira Navarrete, “Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, núm. 25, julio-diciembre, 2015, pp. 20-24.

¹⁸⁹ Alberto Arnaut, 1998, *Op. cit.*, pp. 32-60.

¹⁹⁰ *Idem.*

¹⁹¹ Luz Galván, “Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 2, 2016, p. 159-175.

¹⁹² Gaspar Oikión, *Op. cit.*, pp. 41-50.

los surcos de las mentes, fertilizándolas para producir una nueva sociedad», como aquel que iba «moldeando a las futuras generaciones»¹⁹³.

Los normalistas eran visiblemente los encargados de difundir el conocimiento, de fomentar su adquisición por una población que se esperaba mejoraría sus condiciones de vida de la mano de la educación. Un aspecto a destacar en torno a lo ocurrido es que a la par del moldeamiento de una imagen de lo que implicaba ser normalista, se produjo también la consolidación del Estado mexicano sobre la esfera pública del país; su injerencia e influencia en el magisterio docente fue creciendo y profundizándose una vez que este comenzó a determinar los requisitos de reclutamiento, permanencia y movilidad de los normalistas.

El inicial impulso que el Estado le dio a las normales rurales conllevó que estas se vieran permanentemente sujetas a las disposiciones dictadas por un gobierno con cada vez mayor capacidad de regulación del *sen*. Lo que al inicio fue un cobijo gubernamental que permitió el rápido desarrollo del normalismo rural, hacia finales de los años treinta se convirtió en una situación que llevó a los normalistas a tener una serie de desencuentros con las autoridades educativas, las cuales comenzaron a buscar imprimir nuevas orientaciones a las instituciones formadoras de docentes; una acción que no fue bien vista por una comunidad normalista que buscaba preservar el funcionamiento que hasta ese momento habían tenido sus escuelas.

Durante los años treinta y cuarenta, los normalistas se vieron envueltos en una serie de conflictos con el gobierno debido a las diversas modificaciones pedagógicas y administrativas hechas a sus instituciones.¹⁹⁴ Lo ocurrido en este periodo fue apenas el inicio de diversos desencuentros que durante las décadas posteriores se dieron entre el Estado mexicano y las escuelas normales rurales. Una desigual relación en la que se castigó de diferentes formas a estas instituciones con la finalidad de mermar y relegar su lugar dentro de la educación en México.

De esta forma, la posición de las escuelas normales rurales dentro del *sen* tuvo un gradual debilitamiento que culminó en su abandono para mediados del siglo pasado. El respaldo que tenían cuando fueron fundadas dio paso a una política gubernamental caracterizada por el cierre de diversos planteles, incluso haciendo uso de la fuerza pública.¹⁹⁵ Si bien esto no significó el fin de dichas

¹⁹³ Luz Galván, *Op. cit.*, p. 167.

¹⁹⁴ Alicia Civera, *La escuela como opción de vida: La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, Estado de México, cmq, 2013, pp. 99-419.

¹⁹⁵ Alicia Civera, "Entre el corporativismo estatal y la redención de los pobres: los normalistas rurales en México, 1921-1969", *Prismas Revista de Historia Intelectual*, vol. 17, núm. 2, diciembre, 2013, pp. 199-205.

instituciones, si estableció un parteaguas de abandono administrativo, educativo y inanciero.

No obstante, a pesar de que las escuelas normales rurales fueron relegadas de las políticas educativas del país, estas continuaron realizando una importante labor en las comunidades del país. De hecho, pese a lo sucedido, la concepción de una docencia entregada, abnegada, comprometida con las necesidades educativas de la sociedad mexicana persistió en las instituciones normalistas, las cuales se vieron involucradas en diferentes movilizaciones, proyectos e iniciativas de justicia social en lo que fue la segunda mitad del siglo XX.

Particularmente, los años sesenta y setenta se caracterizaron por un agitado involucramiento de los normalistas en protestas, no solo de apoyo a diferentes causas sociales, sino también de exigencia ante las desfavorables condiciones en las que se encontraban sus instituciones después de décadas de progresivo abandono. Las diversas acciones que tuvieron lugar a partir de estas exigencias conllevaron que las escuelas normales sufrieran fuertes represiones por los respectivos gobiernos en turno.

Es de destacar especialmente el intento de eliminar el proyecto de las escuelas normales rurales en México debido a la participación que tuvieron en los movimientos sociales de los años sesenta y setenta. “Las ENR ubicadas en el medio rural se solidarizaron con los movimientos agrarios. Las razones que condujeron a los alumnos a participar como activistas fueron el conocimiento de las condiciones de pobreza y de injusticia social de sus comunidades”.¹⁹⁶ Los normalistas continuaban identificándose con un proyecto vinculado con las causas del pueblo, el cual no era una simple herencia de sus orígenes, sino una convicción reinterpretada, adaptada y asumida a partir del estrecho contacto que tenían con la realidad educativa del país.

Una consecuencia del involucramiento social de las normales rurales en aquella época fue la iniciativa gubernamental de cerrar muchas de estas instituciones, y convertir a otras en Escuelas Técnicas Agropecuarias. Sin embargo, esta fue una política que solo logró ser implementada a medias debido a la resistencia que los normalistas ejercieron.¹⁹⁷ A pesar de su limitado éxito, se trató de un proceso que per iló la relación que el Estado y las escuelas normales sostendrían desde ese momento. Sobre esto, Coll señala que:

¹⁹⁶ Yessenia Flores, “Escuelas Normales Rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla”, *Revista de Ciencias y Humanidades*, núm. 87, julio-diciembre, 2019, p. 223.

¹⁹⁷ Yessenia Flores, “Resistencia a la reforma educativa de 1969 en las Normales Rurales de México”, *Signos históricos*, vol. 23, núm. 45, enero-junio, 2021, pp. 131-144.

A partir de la mitad de los años sesenta, las Normales Rurales fueron acusadas de ser “semilleros de guerrilleros”, [...] por lo que Díaz Ordaz cerró más de la mitad de las Normales Rurales en 1969. Durante los años setenta, década en la que Echeverría desplegó la Guerra Sucia asesinando y desapareciendo a cientos de campesinos, estudiantes y luchadores sociales, las Normales Rurales fueron violentamente agredidas. Para ello utilizó la presencia de los maestros Arturo Gámiz, Genaro Vázquez y Lucio Cabañas –luchadores sociales campesinos levantados en armas– para generalizar la idea de que en las Normales Rurales se formaban los núcleos armados de lucha guerrillera.¹⁹⁸

La posición que se le otorgó a las normales rurales no sufrió de cambios significativos en las últimas décadas del siglo pasado. En los años ochenta y noventa, dichas instituciones continuaron siendo dejadas de lado de las distintas iniciativas que dieron impulsos a la creación y expansión del subsistema educativo de escuelas normales en el país. Una política en la cual se apostó por el desarrollo y fortalecimiento de instituciones formadoras de docentes con otros enfoques u orientaciones.

Aún con el relegado papel que las normales rurales terminaron ocupando, estas fueron una piedra angular en la conformación del normalismo mexicano y su ideario de compromiso social. Los ideales forjados desde las normales rurales fueron heredados por aquellas instituciones normalistas fundadas con la intención de dar respuesta a los nuevos contextos de un México que, si bien presentaba situaciones económicas y políticas distintas, conservaba una permanente y constante condición de injusticia social que no podía pasar desapercibida por los normalistas.

El proyecto educativo normalista durante la primera mitad del siglo XX. La Escuela Normal Rural Mixta de Comitancillo

La historia de las normales rurales mexicanas muestra una similitud compartida en los trayectos que estas tuvieron en el territorio nacional durante la primera parte del siglo pasado. A una primera etapa inaugural de impulso y organización del normalismo rural a inicios de los años veinte, le siguió un periodo de consolidación en la década de los treinta que posteriormente dio paso (entre 1940 y 1950) a una etapa de declive del proyecto normalista como consecuencia del sostenido retiro de apoyos por parte de los gobiernos federales y estatales.¹⁹⁹

¹⁹⁸ Tatiana Coll, “Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia”, *El Cotidiano*, núm. 189, enero-febrero, 2015, p. 84.

¹⁹⁹ Alicia Civera, 2004, *Op. cit.*, pp. 7-8.

Lo acontecido con las normales rurales a nivel nacional constituye un marco de apoyo que permite situar las trayectorias específicas seguidas por estas instituciones. Cada una de ellas tuvo o ha tenido una historia particular que ofrece matices únicos que ayudan a comprender mejor la importancia adquirida por la educación normal rural durante el siglo XX. Este es el caso de la Escuela Normal Rural de Comitancillo, la cual se estableció en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, durante el auge en la creación y desarrollo de instituciones enfocadas en las necesidades de las comunidades rurales mexicanas dependientes del campo.

En sus inicios, la institución apareció como parte del impulso que se le dio a las Escuelas Regionales Campesinas, las cuales tenían como objetivo que “los estudiantes aprendieran en la práctica, es decir, trabajando en los campos y en las escuelas cercanas [...] y con las comunidades”.²⁰⁰ No existe un consenso preciso sobre la fecha de fundación de la normal de Comitancillo²⁰¹, sin embargo, las fuentes orales²⁰² a las que se tuvo acceso señalaron que el año de su creación puede ser ubicado a inicios de la década de los treinta.

La escuela llegó aquí y se creó en Comitancillo en 1930, la fecha exacta, es decir, el mes o el día, no la podría decir, pero el año en que se fundó fue ese. De eso si estoy seguro, la normal, de hecho, tuvo como primer director a un maestro espinalesno, es decir, del municipio de El Espinal que se ubica también aquí en el Istmo. El director se llamaba Juan B. Toledo, un maestro muy famoso en la región.²⁰³

No se cuenta con información precisa sobre el porqué de la fundación de la escuela normal en el municipio de Comitancillo. No obstante, las entrevistas realizadas remiten a una explicación basada en el cumplimiento de determinados criterios acordes con la intencionalidad de las Escuelas Regionales Campesinas. Sobre ello, el profesor Alejandro refirió lo siguiente:

La normal llegó a Comitancillo gracias a que esta localidad tenía todas las condiciones que las autoridades educativas pedían, es decir, los requisitos que se buscaban para establecer esa escuela en el Istmo de Tehuantepec ¿Cuáles eran esas condiciones? Tener agua, tierra, es decir, terrenos. Exigían cientos de hectáreas de terreno para crear la escuela, pero no solo para tener espacio para poner los edificios. Como la normal empezó como una escuela campesina regional, en donde los maestros se preparaban para tener conocimiento sobre

²⁰⁰ Alicia Civera, 2004, *Op. cit.*, p. 6.

²⁰¹ Entre las fuentes documentales a las que se tuvo acceso existe una discrepancia de fechas de fundación. Mientras que en ciertas investigaciones se precisa el año de 1935 como antecedente de fundación, documentos contenidos en el Archivo General del Estado de Oaxaca (AGEO) muestran oficios o carteles emitidos en 1934.

²⁰² Para la realización de esta investigación se entrevistó a profesores, actualmente jubilados, que cursaron sus estudios de maestro en la Escuela Normal Rural de Comitancillo.

²⁰³ APS, entrevista por JURP, febrero de 2021.

campo y claro tener también conocimientos pedagógicos para impartir clases a sus alumnos, era necesario contar con los terrenos suficientes para combinar estas dos cosas.²⁰⁴

La versión ofrecida por los involucrados en los años de desarrollo de la normal de Comitancillo se apoya en las sentidas ausencias de oportunidades educativas presentes en la región del Istmo de Tehuantepec a principios del siglo pasado. Al respecto, es común encontrar en los documentos de la época una constante carencia de profesores en los municipios istmeños en la primera década de dicho siglo, situación que mantenía constantemente cerrados los planteles educativos.²⁰⁵

Otro dato que considerar como parte de la relevancia que pudo tener el establecimiento de una normal en Comitancillo, son los importantes índices de personas que no sabían leer ni escribir en la región.²⁰⁶ Esta no era, por supuesto, una condición exclusiva de la zona, en realidad se trataba de una problemática bastante extendida en la entidad y en el país. Sin embargo, no debe dejarse de lado la influencia que este hecho pudo haber tenido en la particular ubicación de la institución.

Por otra parte, es necesario mencionar la existencia de una versión alternativa en torno al establecimiento de la normal de Comitancillo. Una historia donde la decisión específica de establecer esta institución en el Istmo de Tehuantepec respondió a particulares entramados políticos. Aunque se trata de una explicación que debe ser retomada con mayor cuidado y detalle en indagaciones posteriores, vale la pena señalarla con la finalidad de poder entender mejor lo que implicó la fundación de la escuela.

Existen algunas versiones sobre la fundación de la normal, pero que ya no son oficiales. Se habla de un acontecimiento de tipo accidental que permitió que la escuela se estableciera aquí. En el pueblo hubo un señor que se llamaba Francisco Cabrera, le decían Don Pancho o Ta Pancho, y en aquella él tuvo bajo su protección en su casa al licenciado Francisco López Cortés, originario de Ixtepec, quien huyó de su pueblo por cuestiones políticas y se vino a refugiar a Comitancillo. Ta Pancho fue quien le dio protección en su casa y estuvo escondiéndolo mucho tiempo en nuestro pueblo. Posteriormente el licenciado Francisco López Cortés emigró a la Ciudad de Oaxaca y allá hizo una carrera política y llegó a ocupar la gubernatura de Oaxaca, es decir, fue el gobernador de Oaxaca, le apodaban el famoso Chito López Cortez. Y dicen que, ya siendo go-

²⁰⁴ APS, entrevista por JURP, marzo de 2021.

²⁰⁵ “Información de los distritos”, *Periódico Oficial*, febrero de 1905, p. 7.

²⁰⁶ Secretaría de la Economía Nacional, *Estados Unidos Mexicanos. 6° Censo de población 1940*, México, SEN, 1948, pp. 8-612.

bernador del estado, no olvidándose de Ta Pancho, lo mandó a traer y le preguntó sobre cómo quería ser recompensado por todo el apoyo que le dio en su momento. Ta Pancho, un hombre de visión, ya entrado en años, le dijo que no quería nada para él, que deseaba que en su pueblo pusieran una escuela grande en donde se prepararan los hijos del pueblo, los jóvenes del Istmo de Tehuantepec. Y según esta versión que cuenta, el gobernador cumplió esa promesa y de hecho en Comitancillo hay una calle que se llama Francisco López Cortés en honor al que fue en ese entonces gobernador del estado de Oaxaca.²⁰⁷

Más allá de los motivos aún no definidos que acompañaron la fundación de la institución, un hecho preciso es que inicialmente esta tenía el nombre de Escuela Normal Rural Mixta de Comitancillo. Esto debido a que ofrecía una educación tanto para alumnas como para alumnos bajo la modalidad de internado, una característica compartida en general por las instituciones normalistas de aquella época.²⁰⁸

Cumpliendo con el proyecto social comunitario que acompañó su fundación, la Escuela Normal de Comitancillo tuvo durante los años treinta una muy activa vida educativa y cultural. Una tarea que se mantuvo vinculada a la intencionalidad de preparar a maestros para la vida en el campo, razón por la cual en la institución se realizaba la cría de ganado bovino, equino y porcino.²⁰⁹

La Escuela Normal se destacó por proyectar su quehacer educativo tanto hacia la comunidad en la cual se encontraba ubicada como hacia los pueblos vecinos. La institución funcionaba como un verdadero espacio que tenía la finalidad de mejorar las condiciones de la región no solo en términos estrictamente pedagógicos, también lo hacía en el sentido amplio de una mejora comunitaria. De esto da cuenta, por ejemplo, el activo involucramiento que sus miembros tuvieron en campañas de salud para la prevención de enfermedades características de la región, tal como se destacaba en el *Periódico Oficial del Estado de Oaxaca* en 1933 con la siguiente nota:

Con motivo de la llegada de las lluvias han aparecido charcas y demás lugares semejantes larvas de *anopheles maculipennis*, mosquito que transmite el germen del paludismo. El personal docente de la Normal ha abierto desde luego la campaña respectiva, a fin de impedir la propaganda de la enfermedad expresada. El Departamento de Higiene y Salubridad Públicas, por su parte, ha intervenido para orientar la mencionada campaña y proporcionar las medidas necesarias, de tal modo que la acción oportuna y eficaz de la clínica anexa a la Normal aludida

²⁰⁷ APS, entrevista por JURP, febrero de 2021.

²⁰⁸ Alicia Civera, 2013, *Op. cit.*, pp. 31-235.

²⁰⁹ Secretaría de Educación Pública, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre de 1940, agosto de 1941, México, SEP 1941*, p. 157.

evite los estragos que en algunas ocasiones ha producido el paludismo entre el internado correspondiente y en los vecinos de Comitancillo.²¹⁰

La etapa inicial de la Normal de Comitancillo se caracterizó por un rápido desarrollo y crecimiento en el marco del fuerte impulso que este tipo de instituciones tuvieron en el país. Particularmente, durante el gobierno cardenista se buscó reforzar a estas escuelas con la finalidad de hacerlas partícipes del proyecto de educación socialista; de hecho, se trata de un periodo en el que el normalismo rural alcanzó uno de los mayores presupuestos.²¹¹ Sobre esto, entre los profesores egresados de la Normal de Comitancillo existe la percepción de que esta tuvo su mayor “[...] auge durante el gobierno del general Lázaro Cárdenas. Este llegó a Comitancillo y visitó la escuela en 1938, cuando eso pasó hubo una calenda, una fiesta grande”.²¹²

La dinámica instalada en la comunidad normalista de Comitancillo se mantuvo hasta mediados de los años cuarenta, momento en el cual se produjo un significativo cambio en torno a la organización de las escuelas normales rurales.

Esta etapa marcó un momento de quiebre respecto al apoyo que se les había otorgado a las instituciones normalistas. Con la llegada de Manuel Ávila Camacho a la presidencia se cerraron planteles, se redujo su presupuesto y se cambió el plan de estudios existente por uno en el cual se pretendía desaparecer la distinción existente entre el enfoque de la educación normalista rural y la urbana.²¹³

Una de las modificaciones más visibles en los años cuarenta fue la separación, a mediados de dicha década, de las y los estudiantes de las normales rurales. De esta forma, la Escuela Normal Rural Mixta de Comitancillo pasó a convertirse en la Escuela Normal Rural de Comitancillo, la cual siguió funcionando bajo la modalidad de internado, pero atendiendo ahora solo a alumnos.²¹⁴ Las alumnas que hasta ese momento realizaban sus estudios en la localidad fueron trasladadas a la Normal ubicada en la comunidad oaxaqueña de San Antonio de la Cal.²¹⁵

La respuesta generalizada en el país ante los cambios emprendidos durante el gobierno de Ávila Camacho fue de rechazo por parte de los normalistas rurales, quienes llevaron a cabo una serie de protestas en contra de lo que consideraban era una política que traicionaba los ideales

²¹⁰ “La Escuela Normal Mixta del Estado”, *Periódico Oficial*, 1933, p. 349.

²¹¹ Alicia Civera, 2004, *Op. cit.*, p. 7.

²¹² MSA, entrevista por JURP, junio de 2021.

²¹³ Alicia Civera, 2013, *Op. cit.*, p. 317.

²¹⁴ MSA, entrevista por JURP, marzo de 2021.

²¹⁵ De forma paralela, los alumnos que cursaban su formación como maestros en esta institución fueron enviados a la normal de Comitancillo. Posteriormente, la normal de San Antonio de la Cal terminó por ser trasladada a la comunidad de Villa de Tamazulápam del Progreso, convirtiéndose en la Escuela Normal Rural Vanguardia de Tamazulapan, la cual funge hasta el día de hoy como internado exclusivo para mujeres.

revolucionarios que acompañaron el surgimiento de las Normales; en este escenario, la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) creada en 1935, tuvo un importante papel al canalizar la inconformidad que se gestó entre las comunidades normalistas.²¹⁶

La FECSM ocupó un destacado lugar en las actividades realizadas frente a los cambios del proyecto educativo normalista impulsado por el gobierno federal, esto fue posible debido a que dicha organización tenía una fuerte presencia en el proceso de organización interna que se le había permitido realizar a las normales rurales en décadas pasadas.²¹⁷ Una participación que inicialmente fue cobijada por la propia SEP como parte del pacto corporativo del Estado mexicano posrevolucionario, dentro del cual “con la orientación y motivación de sus profesores, los estudiantes normalistas se habían venido organizando en sociedades de alumnos con la intención de que éstos participaran en la defensa de sus escuelas que funcionaban con un sistema de internado”.²¹⁸

Empero, la situación había cambiado ya para la década de los cuarenta, y como respuesta ante las acciones realizadas por los normalistas, a la par del cierre de instituciones, la destitución de docentes y la represión de estudiantes, se emprendió una campaña de desprestigio en contra de la comunidad normalista; de tal forma que en aquellos años se acusó a la Normal de Comitancillo de haber ultrajado la bandera nacional,²¹⁹ rumor que si bien no pasó a mayores debido a que fue desmentido, mostró la fractura que se había instalado ya entre los normalistas y el gobierno.

Durante los subsecuentes periodos presidenciales la posición de las escuelas normales rurales no mejoró, por el contrario, los siguientes gobiernos federales en turno dieron continuidad a una serie de políticas que profundizaron aún más el abandono de las instituciones normalistas. A inicios de los años cincuenta se agudizaron los recortes al presupuesto de la educación normal al mismo tiempo que aumentaron las presiones para que las normales continuaran modificando sus estructura. La posición en la que fueron colocadas era cada vez más complicada, “las Normales Rurales [...] quedaron al margen del plan educativo modernizador, víctimas del impacto del empobrecimiento del campo y de la falta de un proyecto específico para las poblaciones rurales. La indiferencia de las autoridades era evidente; sólo las

²¹⁶ Alicia Civera, 2013, *Op. cit.*, p. 215.

²¹⁷ Sergio Ortiz, “Normalismo rural y el movimiento del 68. Cañada Honda, Aguascalientes”, *Caleidoscopio*, núm. 40, enero-junio, 2019, pp. 215-219.

²¹⁸ Mónica López, “El lugar de los estudiantes normalistas rurales en la política corporativa del gobierno cardenista”, *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, núm. 72, julio-diciembre, 2020, p. 170.

²¹⁹ Alicia Civera, *Op. cit.*, 2013, p. 363.

impidieron su cierre definitivo”.²²⁰

El ambiente político y social que se estableció a nivel nacional en aquellos años ayuda a comprender mejor lo que ocurrió en la Normal de Comitancillo en su última década de existencia. Para este momento, los estudiantes de la normal “se habían concientizado y convencido más todavía, a través del intercambio que se hacía con otras normales y grupos, de la necesidad de luchar a favor del pueblo y de protestar para lograr su cometido”.²²¹

La institución seguía llevando a cabo sus actividades educativas, las cuales continuaban siendo bien vistas en la comunidad de Comitancillo y en la región del Istmo de Tehuantepec, sin embargo, al interior de la normal se habían gestado ya disputas derivadas de la activa participación político-estudiantil sostenida por el alumnado. Se dieron divisiones que, en realidad, coincidían con la situación en la que se encontraba la educación normal a nivel nacional.

Al interior de la normal de Comitancillo había grupos que apoyaban esta visión de compromiso, de lucha, de protesta, de participación política, pero también otro grupo que estaba en contra de esta visión y apoyaba más lo que el gobierno estaba impulsando. Esta división se fue profundizando más y más hasta que en los años cincuenta terminó por detonar un conflicto muy fuerte durante la elección de la mesa directiva de la escuela. En esa ocasión hubo pleitos, los estudiantes se agarraron a golpes entre ellos, con palos y todo.²²²

El profesorado consultado como parte de esta investigación ubica a dicho conflicto como el parteaguas del cierre de la Escuela Normal Rural de Comitancillo en el año de 1960. Un acontecimiento en el cual no debe perderse de vista la participación que el gobierno del estado de Oaxaca tuvo en una política nacional de aislamiento, castigo y marginación de la educación normal.

El gobernador de Oaxaca, el entonces general Alfonso Pérez Gasga, decidió intervenir en el conflicto de la normal, pero no lo hizo de forma cordial, buscando que se diera una unión entre los jóvenes y que se arreglaran las cosas. El gobernador ya tenía la política de cerrar la escuela, de moverla de lugar debido a la revuelta que se estaba generando, porque ya empezaban los primeros brotes en contra del gobierno por parte de los estudiantes. Por lo que, aprovechando lo que estaba pasando en la normal, lo que hizo fue llevársela a la comunidad de Reyes Mantecón, allá cerca de la Ciudad de Oaxaca. De repente un día, de la noche a la mañana llegaron los carros, trajeron el transporte, y se llevaron la escuela. Dejaron ahí el edificio vacío, se llevaron todo, se acabó la escuela, así de fácil.²²³

220 Cecilia Greaves, *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*, México, COLMEX, 2008, p. 197.

221 MSA, entrevista por JURP, marzo de 2021.

222 APS, entrevista por JURP, febrero de 2021.

223 APS, entrevista por JURP, febrero de 2021.

El que fue alguna vez un proyecto impulsado, cobijado y fuertemente valorado por parte de las autoridades, concluyó abruptamente a pesar de la importancia que este había tenido durante sus años de existencia. “Cuando se estableció la normal de Comitancillo, a cualquier comunidad que fueras del Istmo te ibas a encontrar un maestro que había egresado de ella, ya no había esa carencia de maestros como alguna vez lo hubo en la región”.²²⁴ Al igual que la de muchas otras instituciones que durante este periodo fueron clausuradas, la historia de la Escuela Normal Rural de Comitancillo terminó sin reconocimientos ni ceremonias, su quehacer pedagógico no ocupaba ya un lugar relevante en un escenario educativo caracterizado por un provocado ocaso del normalismo rural mexicano.

Conclusiones. El legado normalista

El intempestivo final que tuvo la Escuela Normal Rural de Comitancillo implicó el cierre tanto de su espacio físico como de las labores que realizaba. No obstante, esto no significó el fin de la influencia que la institución tuvo en la región del Istmo de Tehuantepec, y en el estado de Oaxaca, a través de aquellos maestros que se formaron en sus aulas.

A lo largo de su existencia, la Normal de Comitancillo ayudó a establecer una postura de aprecio y respeto hacia el normalismo como consecuencia de las acciones que sus estudiantes y egresados llevaron a cabo. Durante el periodo en el que estuvo activa la institución, se extendió entre la comunidad normalista y la población en general un conjunto específico de creencias y prácticas que fueron asociadas al maestro normalista. Como fue señalado por los propios egresados de la Normal de Comitancillo:

Siempre se nos fue inculcando esa idea, esa mentalidad de servir al pueblo, de servir a la niñez y sentir esa vocación, aunque no se tuviera, porque yo te voy a ser sincero, yo no tenía esa vocación, no me gustaba ser maestro. Pero gracias a los consejos de nuestros maestros, a lo que viví en la normal, se me fue inculcando esa idea de servir. Yo suplí esa vocación con mi tenacidad, con mi deseo de servir, con cumplir con mi deseo de ser maestro. Se me quedó siempre la idea de que el maestro debía ser el ejemplo para la niñez y para la sociedad. El maestro tenía que cumplir, tenía que desarrollar su papel como debía ser.²²⁵

²²⁴ SPA, entrevista por JURP, febrero de 2021.

²²⁵ MAT, entrevista por JURP, enero de 2021.

Esta perspectiva sobre la docencia, en la que existía un llamado de servicio, de cumplir con un deber ser, fue un aspecto fundamental de la tradición normalista que durante el siglo XX dio forma a una docencia que se identificó con un proyecto social de mejora, de bienestar comunitario. Planteamiento que acompañó el desarrollo del sistema educativo mexicano. Esta perspectiva influyó fuertemente en el moldeamiento de una imagen docente que permaneció incluso una vez que fue evidente el declive de las normales rurales.

Los maestros que egresamos de ese tiempo éramos el ejemplo, había mucho respeto porque nos enfocábamos a la enseñanza, había ese interés de que los niños aprenderían. Los niños aprendían y los padres de familia estaban agradecidos con los maestros. Demostramos con nuestras acciones, con nuestro trabajo, lo que habíamos aprendido en la normal, para lo que la normal nos había preparado.²²⁶

La constante tarea educativa realizada por los docentes normalistas contribuyó a un ideario sobre el normalismo oaxaqueño que aún hoy día tiene presente aquellos principios de compromiso y entrega docente que estuvieron vinculados al surgimiento de la Escuela Normal Rural de Comitancillo. La herencia que esta dejó no solo se expresa en las diversas generaciones de maestros que formó y que atendieron las necesidades educativas existentes en la región y en la entidad. El legado de esta institución normalista extiende sus alcances a los sentidos y significados educativos que ayudó a construir, adoptar y transmitir.

La investigación desarrollada en torno a la Escuela Normal Rural de Comitancillo permitió realizar un acercamiento al impacto, la influencia y la importancia que esta institución tuvo en la construcción del panorama educativo normalista moderno. Al respecto, aún hay mucho que indagar en torno a la historia de las escuelas normales en el país y, en particular, en la entidad Oaxaqueña. Se trata de un campo de estudio que requiere continuar expandiéndose a partir de la recuperación de las trayectorias seguidas por aquellas instituciones normalistas que desaparecieron dentro de los complejos entramados educativos del siglo pasado.

²²⁶ APS, entrevista por JURP, febrero de 2021.

Bibliografía

- Arnaut, Alberto, Historia de una profesión. *Los maestros de educación de educación primaria en México, 1887-1994*, México, CIDE, 1998.
- Civera, Alicia, "Entre el corporativismo estatal y la redención de los pobres: los normalistas rurales en México, 1921-1969", *Prismas Revista de Historia Intelectual*, vol. 17, núm. 2, diciembre, 2013, pp. 199-205.
- Civera, Alicia, *La escuela como opción de vida: La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, Estado de México, CMQ, 2013.
- Civera, Alicia, *La legitimación de las Escuelas Normales Rurales. Documentos de Investigación*, México, CMQ, 2004.
- Coll, Tatiana, "Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia", *El Cotidiano*, núm. 189, enero-febrero, 2015, p. 83-94.
- Flores, Yessenia, "Escuelas Normales Rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla", *Revista de Ciencias y Humanidades*, núm. 87, julio-diciembre, 2019, p. 205-226.
- Flores, Yessenia, "Resistencia a la reforma educativa de 1969 en las Normales Rurales de México", *Signos históricos*, vol. 23, núm. 45, enero-junio, 2021, p. 120-147.
- Galván, Luz, "Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 2, 2016, pp. 145-178.
- Greaves, Cecilia, *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*, México, colmex, 2008.
- López, Mónica, "El lugar de los estudiantes normalistas rurales en la política corporativa del gobierno cardenista", *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, núm. 72, julio-diciembre, 2020, p. 163-188.
- Navarrete, Zaira, "Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, núm. 25, julio-diciembre, 2015, p. 17-34.
- Oikión, Gaspar, *El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*, México, UPN, 2008.
- Ortiz, Sergio, "Normalismo rural y el movimiento del 68. Cañada Honda, Aguascalientes", *Caleidoscopio*, núm. 40, enero-junio, 2019, pp. 215-233.
- Padilla, Tanalís, "Las normales rurales: historia y proyecto de nación", *El Cotidiano*, núm. 154, marzo-abril, 2009, pp. 85-93.
- Secretaría de Educación Pública, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre de 1940, agosto de 1941*, México, SEP, 1941.
- Secretaría de la Economía Nacional, Estados Unidos Mexicanos, *6° Censo de población 1940*, México, SEN, 1948.
- "Información de los distritos", *Periódico oficial*, febrero de 1905, p. 7.
- "La Escuela Normal Mixta del Estado", *Periódico oficial*, 1933, p. 349.

ACTORES

José Rosas Moreno: sus aportaciones educativas en el *Periódico la Educación* (1871-1873)

Rocío Peralta Becerril²²⁷

Introducción

La Historiografía resalta que en los últimos tiempos varios investigadores se han interesado por la revisión hemerográfica relacionada con el tema de la educación, entre los que se encuentran Luz Elena Galván, Irma Leticia Moreno, Celia del Palacio, Ernesto Morales Meneses y Francisco Larroyo. Por ejemplo, Irma Leticia Moreno, enumera 61 títulos de periódicos o revistas que circularon a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, relacionados con la temática educativa.²²⁸

Con el fin de ahondar en dicha temática, el presente capítulo tiene por objetivo dar a conocer las aportaciones a la enseñanza educativa dedicada a los obreros y artesanos en *La Educación*, periódico que publicó la Sociedad de Enseñanza Popular (SEP, esta última fundada por José Rosas Moreno en la ciudad de León, Guanajuato. Su contenido estuvo encaminado a reforzar y prolongar una enseñanza pedagógica en los hogares. También recalcó la importancia de la segunda educación para los trabajadores, con el propósito de que adquirieran conocimientos que los ayudaran a desarrollar las industrias en México y, con ello, la economía.

La metodología empleada en el presente texto se basa en la historia social y cultural de la ciencia, ya que nos permite comprender el desarrollo de la educación en los obreros y artesanos, las prácticas y métodos utilizados así como la repercusión que tuvo en su cultura y cuáles fueron sus principales manifestaciones.

²²⁷ Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

²²⁸ Morelos Torres Aguilar, "Publicaciones sobre educación en México en el siglo XIX", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 15, núm. 20, enero-junio 2103, pp. 246 y 245.

Panorama educativo en México independiente

Consumada la independencia de México, las diferencias políticas e ideológicas entre liberales y conservadores dificultaron, en gran medida, la construcción del Estado y por consiguiente, la implementación de una política educativa adecuada; sin embargo, ambos grupos estaban convencidos que la educación era fundamental para el desarrollo del país, y es precisamente durante este período que, en el proyecto del Reglamento Provisional Político del Imperio Mexicano del 18 de diciembre de 1822, se plantea que las escuelas estuvieran de acuerdo con el sistema político. El artículo 6° del Plan de la Constitución Política de la Nación Mexicana de 1823 dice que: “la ilustración es el origen de todo bien individual y social. Para difundirla y adelantarla, todos los ciudadanos pueden formar establecimientos particulares de educación”.²²⁹

En este contexto, la educación representó, para los primeros gobiernos independientes y para los ilustrados, un recurso necesario para transformar y mejorar a México; por este medio se intentó unificar y acercar a todos los sectores populares a la instrucción pública, para que fueran partícipes en la conformación del Estado mexicano. La educación básica fue una herramienta que utilizaron los gobiernos en turno para tratar de homogeneizar culturalmente a la población, edificando de esta manera los nacionalismos y el sentido de pertenencia.

Los nuevos arquitectos encargados de la construcción del Estado propusieron un proyecto educativo que fuera dirigido por el gobierno en turno, con el propósito de que los niños recibieran la enseñanza y la formación cívica en espacios más formales: las escuelas; cuestión que podemos ver en la siguiente cita. “La escuela es una institución social eminentemente socializadora y humanitaria: instruye al niño para formar al hombre; educa al ciudadano para formar el gobierno sobre las bases sólidas de la justicia; civiliza a los pueblos para enseñar a todas las razas el dogma de la fraternidad humana”.²³⁰

Para los ilustrados, la escuela era el sitio ideal para enseñar a los niños un comportamiento adecuado, en la sociedad urbana; de esta manera, consideraban la instrucción pública como el medio idóneo para que aprendieran a respetar

²²⁹ Anne Staples, “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente”, *Arce, F. et al. Ensayos sobre historia de la educación en México*, 1981, p. 47

²³⁰ *Periódico la Educación*, 1871, T. I, núm. 5, p. 40.

normas, obedecer y amar a la patria; para alcanzar la paz y el progreso que tanto se buscaba.²³¹

Siguiendo esta misma idea, François Xavier Guerra nos dice que: “a través de la escuela se transmiten los cimientos ideológicos de la enseñanza liberal: formar ciudadanos leales e industriuosos. Es decir, individuos políticamente nue-vos, leales a la nación, que actúen como agentes económicos autónomos”,²³² que ayudarán y fomentarán el crecimiento económico del país.

No obstante, para que se implantara la enseñanza liberal había que sortear la dificultad que la educación religiosa implicaba. Durante muchos años, la Iglesia desempeñó un papel importante en las enseñanzas educativas, y este fue uno de los puntos que más diferencias causó entre los grupos de conservadores y liberales, decidir si se quitaba la doctrina religiosa en la enseñanza básica, aspecto que podemos percibir en el siguiente fragmento: “Cuando el hombre se percató de la trascendencia de la educación en los procesos sociales y en la vida de los pueblos, se preocupó por esta tarea, aunque por varios siglos la dejó en manos de instituciones particulares, o bien como sucedió en el mundo occiden-tal, en manos de la Iglesia”.²³³

Y fue durante la Guerra de Reforma que se perdió ese consenso que existió durante muchos años entre la Iglesia y el Estado. En cuanto al contenido de la enseñanza básica, ya que primordialmente estaba enfocada en: doctrina cris-tiana, lectura, escritura, si se podía enseñaban aritmética y dibujo. Durante el gobierno de Benito Juárez, se dieron transformaciones importantes, entre ellos se encuentran los implementados en la educación básica. El Benemérito de las Américas nombró a Ignacio Ramírez (1818-1879) ministro de Instrucción Pú-blica, cargo que desempeñó del 21 de enero al 9 de mayo de 1861, a pesar de que el período de sus funciones fue corto, efectuó importantes modificaciones que se conservarían en futuras administraciones: suprimió los castigos corpora-les que sufrían los alumnos en las escuelas y sustituyó la doctrina cristiana por una enseñanza de corte laico que incluyó clases de urbanidad y moral. Sus pro-puestas no dieron resultados inmediatos, ya que los maestros eran los mismos, y los libros de enseñanza básica no cambiaron. De igual forma, se continuaron las prácticas y sanciones escolares a lo largo del siglo XX ya que se siguieron dando castigos corporales a los alumnos.

²³¹ Adelina Arredondo López, “Políticas públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, enero-marzo, p. 39.

²³² François Xavier Guerra, “México: del Antiguo Régimen a la Revolución; trad. Sergio Fernández Bravo, México, FCE, 1991, p. 20.

²³³ Fernando Solana (coord.), *Historia de la Educación Pública en México*, México, SEP: FCE, p. 12.

Sin embargo, se había dado un paso importante en la construcción de la educación, “reconocer que existía una moral que no fuera la católica que correspondía más bien a la visión de una civilización occidental en la que el bienestar del vecino redundaba en el bienestar de uno sin pensar en recompensas de vida eterna sino en la solidaridad social”.²³⁴

Hemos visto que a lo largo del siglo XIX los impresos de índole informativa se diversificaron en distintas áreas del conocimiento y, con ellos, su difusión propagandística. En este sentido, para llevar a cabo estos proyectos educativos, se recurrió a los medios que se practicaban en la época, entre los que se cuenta: la prensa, las tertulias, las escuelas y los hogares. Se intentó prolongar la enseñanza educativa a los hogares, es decir, se dejaban tareas a los alumnos para que las realizaran en sus casas. Con el fin de mostrar la importancia de las publicaciones políticas y su relación con la educación en el período, en los siguientes apartados abordaré la figura de José Rosas Moreno, fundador de la Sociedad de Enseñanza Popular y el periódico *La Educación*.

José Rosas Moreno (1838-1883). Nació en Lagos de Moreno, Jalisco. Proveniente de una familia católica, pero de ideas liberales. Los primeros seis años los vivió en su ciudad natal, de ahí su familia se trasladó a León. En 1851 se dirigió a la Ciudad de México, en donde asistió al Colegio de San Gregorio, lugar que le permitió perfeccionar sus estudios de primaria. Más tarde, ingresó a la Escuela Nacional de Minería, en donde realizó el primer curso de preparatoria. En 1854 regresó a León, terminando ahí sus estudios profesionales.

Durante algún tiempo Rosas fue perseguido por sus opiniones político-liberales. Con todo, eso no impidió su ascenso político, ya que 1862 fue regidor del Ayuntamiento de León y también miembro de la Junta de Instrucción Pública. Fue diputado por León al Congreso General y a la Legislatura de Guanajuato. Es reconocido por fundar algunos periódicos en León, Guanajuato como son: *El Tío Canillas*, *La Madre Celestina*, *El Álbum Literario* y *La Educación*, periódico de la Sociedad de Enseñanza Popular. En la ciudad de México fundó: *La Edad infantil* y *Los Chiquitines*. Fue colaborador de otros diarios: *El Hijo del Pueblo* y *La Ilustración Potosina*. En todos sus escritos trató de instruir y moralizar a la población en general (niños, niñas, padres y madres de familia, trabajadores etc.), esta inquietud se refleja en la prensa y en sus obras. Para Rosas Moreno, la instrucción de los niños era fundamental, pues los consideraba la base principal para el progreso de una república.

²³⁴ Anne Staples, “El entusiasmo por la independencia”, en *Historia mínima de la educación en México*, México, COLMEX, 2012, p. 118.

Así pues, fue uno de los pilares sobre los cuales se sustentó la Sociedad de Enseñanza Popular. A través de las actividades de dicha asociación y de su órgano de difusión, *La Educación*, podemos percibir las ideas en torno a la educación de la población y en particular, del sector obrero.

La Sociedad de Enseñanza Popular

Los gobiernos post-independientes impulsaron proyectos educativos con tintes modernizantes, esto es, que la enseñanza secundaria no solamente fuera enfocada a los interesados en realizar estudios más especializados, sino que, éstos sirvieran de complemento a la enseñanza de primeras letras con el propósito de proporcionar más herramientas y conocimientos a los obreros y artesanos, así como fortalecer la formación de los ciudadanos, para que, de esta manera, fueran conociendo sus deberes, derechos y obligaciones con el Estado. Para entonces, la educación formal impartida en diversas instituciones escolares estaba dividida de la siguiente forma:

Primera Enseñanza (primeras letras)	Segunda Enseñanza (preparar a los jóvenes a estudios universitarios)	Tercera Enseñanza (la realizada en las universidades)
–enseñanza de catecismo –lectura –escritura –operaciones básicas de aritmética	–cátedras menores –cátedras medianas –cátedras mayores	–cátedras superiores: teología, jurisprudencia, medicina, farmacia o ingeniería.

Cuadro 1. Grados de enseñanza. Fuente: Adelina Arredondo, “Políticas Públicas y Educación Secundaria en la Primera Mitad del Siglo XIX en México”, pp. 42-43.

Esta estructura educativa buscó mejorar los procesos productivos, el crecimiento de los mercados, sustituyendo de manera gradual los métodos artesanales por el desarrollo de pequeñas fábricas, y por ende, el crecimiento de las ciudades, las cuales requerían de personas con una instrucción intermedia que fuera capaz de desempeñar trabajos administrativos y burocráticos en las distintas áreas, que iban surgiendo, debido a “la diferenciación de los servicios y la burocratización de la administración pública, exigiendo a los trabajadores mayores habilidades, conocimientos y

preparación en diversas áreas que la enseñanza primaria no se las daba, pero sin el grado de calificación, ni las demandas de ingresos económicos y estatus social de los universitarios”.²³⁵ Es decir, desarrollar oficios con conocimientos intermedios. La impartición de estos saberes en establecimientos formales educativos fue un interés tanto del gobierno como de iniciativas de la sociedad civil organizada, cuestión que veremos a continuación.

En 1869 don Octaviano Rosado (1842-1893, quien fue gobernador del departamento de León por casi una década, “convocó a un de grupo de ilustrados de esta ciudad”²³⁶ para que solicitaran a la Tercera legislatura del Estado de Guanajuato, que se establecieran escuelas de segunda enseñanza, una de estudios preparatorios y otra profesional de farmacia; pero el 6 de octubre de 1870 esta comisión no aceptó tales proyectos. Ante esta resolución, el 23 de septiembre de 1870 el Sr. José Rosas Moreno fundó la Sociedad de Enseñanza Popular.²³⁷ La SEP estuvo fundamentalmente encaminada a dos puntos específicos: a) hacer el bien y b) la enseñanza de la clase obrera, esta última como medio de sacar al pueblo de la ignorancia. Dichos propósitos se encaminaron a que, a la larga, México entrara al grupo de Repúblicas, que como se menciona en el impreso *La Educación*, “el primer elemento de felicidad es la ilustración de las masas que la componen”.²³⁸

Los fondos económicos para el funcionamiento de la sociedad se obtenían de la siguiente manera: recibía donativos de algunos socios y colaboradores, el Supremo Jefe del Estado aportaba \$75.00 mensuales y el H. Ayuntamiento de la ciudad aportaba \$50.00, así como lo obtenido de la venta del impreso. No obstante, estos recursos no fueron suficientes para los objetivos de la SEP.

Con el objetivo de ampliar los conocimientos entre la clase obrera que se había propuesto difundir, los integrantes de la SEP abrieron nuevos establecimientos dedicados a la educación de adultos y al sostenimiento de una Academia de Dibujo. En palabras de los asociados: “Queremos, con nuestros esfuerzos, coadyuvar para que se formen artesanos y obreros entendidos, buenos padres de familia y ciudadanos que conozcan sus deberes, y sean útiles a la patria que por tantos títulos debe ser feliz”.²³⁹

La SEP subsidiaba 5 escuelas nocturnas y, debido al éxito que estaba teniendo, el Honorable Ayuntamiento de León le encomendó dos escuelas más, una que estaba a cargo del Estado de Guanajuato y otra perteneciente a la congregación de los Hernández. El ayuntamiento, por su parte, aumentó la cuota de ayuda a la sociedad, sin embargo, no fue suficiente

²³⁵ Arredondo, *Op. cit.* p. 44

²³⁶ Carlos A. Navarro Valtierra, “Llegar a ser: Monografía del Municipio de León”, p. 235.

²³⁷ *Ibid.*, 235.

²³⁸ *Periódico la Educación*, T. 2, núm. 17, 1873, p. 1.

²³⁹ *Periódico la Educación*, T. I, núm. 12, 1872, p. 90.

para el mantenimiento de las 10 escuelas gratuitas que llegó a manejar la SEP, y que ponía a disposición de los obreros y artesanos principalmente.

Debido a que cada vez más personas asistían a la escuela y el dinero no cubría lo necesario, la SEP solicitó al Gobierno del Estado organizar una lotería para la recaudación de más fondos. El sorteo se realizó el primer domingo de cada mes a las diez de la mañana en la Casa Municipal de León, pero se suspendió la lotería debido a que se les empezó a cobrar impuesto.

Por otro lado, al igual que fundar escuelas, fue de vital importancia contar con un medio de propagación de ideas educativas sostenidas en el seno de la sep, éste fue el órgano impreso *La Educación*, cuyos pormenores veremos en la siguiente sección. El periódico, junto con otro impreso llamado *El Periquito*, tenían como objetivos la divulgación de la ciencia y de la cultura (fines perseguidos por la Sociedad de Enseñanza Popular), además, la enseñanza escolar, la que propusieron se reforzara en los hogares de los alumnos, con la finalidad de fortalecer los conocimientos adquiridos por medio de cuadernillos de trabajo, (actualmente llamadas tareas) que los estudiantes podían realizar en sus hogares.

La Educación

La Educación fue un instrumento creado para extender la obra educativa a los hogares de tales personas. Fue el periódico de la Sociedad de Enseñanza Popular, cuyo nombre nos indica cuál fue la finalidad de su fundador y de los que escribieron en él:

Nuestro periódico no tiene más objeto que generalizar algunos de los conocimientos que cada uno de los obreros necesita en su ejercicio, dándoles las razones científicas que puedan explicarles [sic] sus procedimientos.---Artículos de moral, principios aplicados a diversas artes, variedades instructivas, recetas útiles y asuntos de actualidad referentes a la enseñanza, así como la manera de mejorar esta.²⁴⁰

Este impreso menciona que la prensa representaba el medio idóneo para la difusión de los cambios que se estaban generando en la educación, y como mencioné anteriormente, la divulgación de la ciencia y de la cultura.

²⁴⁰ *Periódico la Educación*, T. I, núm. 4, 1871, p. 32

Volvemos, pues, a la arena periodística con la convicción de haber hecho cuanto somos capaces para cumplir nuestro propósito, y esperamos, confiados en la buena intención que nos anima, en que jamás abandonaremos ese sendero, persuadidos como lo estamos, que es el único que puede conducir al pueblo al verdadero progreso, a la felicidad, y a la paz que tanto suspiramos, y por la que hemos hecho tantos y tan constantes sacrificios.²⁴¹

El primer número apareció en agosto 21 de 1871, el impreso se publicaba los días 1 y 16 de cada mes. El pago por adelantado de dos números, es decir, por mes, fue de un real en todo el territorio. Los alumnos que estudiaban en las escuelas de la sep solamente pagaban medio real por los dos números que salían mensualmente, el costo por ejemplar único fue también de medio real.

El periódico *La Educación* estaba conformado por 8 páginas impresas y a dos columnas, este impreso contaba con la colaboración de Don Mariano Leal, D. José Leal, el Dr. Francisco Leal y Octaviano Galván. Las notas que ahí aparecen son variadas, en donde figuran secciones de: “Variedades”, Nociones de Geometría, Geografía, Astronomía, Medicina, Química, Física, Máximas, Gacetilla e industria.

En “Variedades”, se publicaron fábulas de Rosas, como: *El sapo, la rana y el buey, La oruga*; reflexiones en cuanto al consumo de alcohol, el juego y sus consecuencias, ejemplo: La copa de aguardiente, El trabajo y la ociosidad, en este escrito señala que “El trabajo es la abundancia. Unido con la honradez, forma los buenos ciudadanos”.²⁴²

Sin duda, observamos en el texto cómo durante el período colonial “lo moral había sido una tarea exclusiva de la Iglesia, como institución reguladora de conciencias y de comportamientos, en el siglo XIX el Estado asumió el compromiso de conformar una moral social asociada con la ética del trabajo”.²⁴³ Es decir, lo que se buscaba era que la lealtad fuera para el Estado y ya no con la Iglesia.

En el periódico aparecen publicadas solamente dos fábulas, pero cabe mencionar, que el primer libro de fábulas que escribió José Rosas Moreno está particularmente dirigido al sector infantil, como lo leemos en las palabras de Ignacio Manuel Altamirano, quien escribiera el prólogo de la mencionada obra, en el cual señala “que estaban dirigidas a la niñez, además contribuían en gran manera a la ilustración del pueblo y siembra en el fecundismo del

²⁴¹ *Periódico la Educación*, T. I, núm. 12, 1872, p. 90.

²⁴² *Periódico la Educación*, T. I, núm. 7, 1871, p. 53.

²⁴³ Pedro Miranda Ojeda, “La importancia social del trabajo en México del siglo XIX”, p. 123.

espíritu virgen, nobles y buenas ideas de progreso y de moral pura”.²⁴⁴

Esta colección de fábulas fue presentada a la Academia de Ciencias y Literatura, con el propósito de que fueran aceptadas como libro de texto en las escuelas primarias públicas y particulares, en toda la República mexicana, y fuera considerado como el primer decálogo de moral, que aprendieran los niños. Las fábulas de Rosas Moreno han sido descritas como originales, porque introdujo la fauna y la flora de la región y supo adecuar las moralejas al contexto local.

Otras secciones que aparecen en el impreso son las que hacen alusión a distintas disciplinas científicas explicadas con términos accesibles a los lectores, como son: Nociones de Geometría, Geografía, Astronomía, Medicina, Química, Física, y la importancia que estas ciencias tienen en la aplicación de la industria, a continuación algunos ejemplos:

Nociones de Geometría. Al igual que en las otras secciones, también se da una breve explicación de la facilidad y ventaja que tiene el nuevo sistema métrico decimal comparado con el antiguo sistema que se utilizaba, para la época en que se escribió el artículo, el autor señala que éste es mucho más sencillo y fácil de aplicarlo en el trazo de dibujo y artes.

Geografía. en este apartado se describen brevemente los componentes de la atmósfera, se habla de la importancia de la lluvia en las distintas épocas del año para llevar a cabo la siembra de los cultivos de temporal. Respecto al pequeño artículo de Medicina, el autor describe el ojo, y comenta los padecimientos más comunes: miopía y presbicia, para fabricar los lentes adecuados según el padecimiento.

Al analizar los distintos artículos que se escribieron, podemos darnos cuenta que también, los autores señalan que una ciencia por sí sola no puede actuar, sino que se auxilia de las otras, por ejemplo: en la cuestión de la fabricación de lentes, el autor habla de anatomía y fisiología del ojo, cómo este funciona con respecto a la luz aplicando conocimientos básicos de física, y también de geometría, para tomar medidas que ayudaran en la elaboración de lentes para cada sujeto que los necesite.

Astronomía. Aportaba al periódico cuantos fenómenos eran posibles de observar en el firmamento, como el movimiento de rotación y traslación de la tierra, los eclipses, las fases de la luna, el sol como centro del sistema solar, aparición de cometas, caída de meteoritos, en fin, todo un universo de información que esta ciencia estaba aportando a los científicos interesados en el área.

²⁴⁴ José Rosas Moreno, Poesías “Ramo de Violetas”, Introducción.

Química y sus Divisiones. Para familiarizar a los lectores con la Química, el autor encargado de esta sección inicia con una breve explicación del vocablo química, hablando un poco de su historia y las aplicaciones que ésta tuvo en las antiguas civilizaciones. También, señala el proceso de cambios en su división y definición, hasta quedar subdividida en *Química orgánica e inorgánica*. En estos artículos que aparecen en el impreso, se enfatiza la utilidad de esta ciencia y el provecho que de ella se puede sacar en el desarrollo de la industria. Se explican los artículos con un lenguaje sencillo para que los lectores lo pudieran entender. En la sección de “Química” se habla de: la importancia del agua, la composición de la atmósfera, la utilidad del barómetro; características de los cuerpos sólidos, líquidos y gaseosos.

Física. En este apartado llama la atención que el autor no se enfoca únicamente en la descomposición y definición de la luz, sino que explica cómo se da el efecto de la visión en el ojo humano; para esto explica brevemente la anatomía y fisiología del mismo, con la intención de ilustrar que la cámara oscura tiene un funcionamiento similar al del ojo al momento de reproducir las imágenes exteriores. Esta sección se enfocó principalmente en la construcción de la cámara oscura, cuyo uso fue copiar y dibujar objetos con mayor exactitud, el mismo autor hace mención de que existían otros aparatos que tenían el mismo objetivo, sin embargo, para beneficiar y estimular a los artesanos a que elaboraran sus distintos objetos, ésta les resultaba económica, sencilla de manejar y de fácil construcción.

Por otro lado, *La Educación* contaba con secciones variadas, un ejemplo es “Gacetilla”, que era, prácticamente, una sección de noticias que abordaba los avances de educación y cultura en Guanajuato. El espacio fue cubierto con notas de elecciones populares, de lecciones orales que se publicaban en otros periódicos, las fechas de los exámenes que se aplicaron a los alumnos de sus escuelas, agradecimientos a otros diarios y a otras sociedades, por las publicaciones acertadas del impreso *La Educación*. También aludía a la construcción de escuelas municipales para niños, siempre destacando la importancia y los progresos de la educación. Muestra de ello es el artículo sobre la apertura de un “Instituto de niñas”, en donde se invitó a los padres de familia a sumarse a los proyectos de educación para sus hijas.

En este apartado también se publicaron las medidas higiénicas que se tomaron en un brote de viruela, que atacó a la población infantil. Algunas de las medidas que se destacaron fueron: prohibir que los cadáveres se condujeran destapados, se aconsejó que la población se vacunara (ésta se realizó de manera gratuita), y que se revisaran los cementerios, ya que algunos cadáveres estaban en estado de putrefacción, lo que llegaría a complicar la situación.

La sección “Máximas”, se enfocó esencialmente en las reflexiones educativas. Entre las notas se encuentran textos sobre la importancia que tiene el maestro, haciendo un comparativo con el labrador, ya que, si llegaran a faltar los maestros, viviríamos en la ignorancia, en cuanto al segundo, no se podrían sembrar y cuidar los campos. Como lo señala en la siguiente cita: “Estas dos clases son la vida de las naciones, porque sin maestros no hay civilización, como sin labradores no hay comercio; y en México estas dos clases son necesarias, porque sin preceptores se carece de la educación nacional, y sin labradores de alimentos para el comercio”.²⁴⁵

En el apartado correspondiente a la Industria, se proporcionaban recetas para la preparación de cerveza señalando las buenas utilidades que se podían obtener de esta producción, colorantes vegetales para dulces, fabricación de jabones, elaboración de para-rayos, fabricación de lentes, el modo adecuado de taladrar el vidrio, etc., con el fin de que presentaran sus productos u objetos elaborados, en la 2ª Exposición Industrial de la Sociedad Guanajuatense de Enseñanza, que se llevó a cabo el 5 de Mayo de 1872 en León.²⁴⁶ Cabe mencionar que, debido al poco tiempo que tenían los estudiantes y a la poca difusión que se le dio a esta feria, no pudieron elaborar sus trabajos, quedando fuera del evento los alumnos de la sep. Sin embargo, se visualiza la buena voluntad y el interés por parte de la Sociedad de Enseñanza Popular, para que sus alumnos participaran con sus trabajos, como se señala a continuación con una gama variada de recetas sencillas, cuyas materias primas fueran de fácil adquisición y elaboración. Por ejemplo.

La fabricación de Fuegos pirotécnicos, destinado a la utilización de diferentes colores en su elaboración, de tal manera que, se despertara el interés de algunos artesanos, y así desarrollar progresivamente esa rama de la industria, cuyo uso se popularizó a finales del siglo XIX en diversas festividades.

Tratamientos para madera, es decir, modificar la apariencia del nogal y darle el aspecto de caoba, así, el acabado de los muebles u otros objetos daban una apariencia más fina. Ejemplo de esto es la receta que a continuación muestro:

Modo de dar a la madera del nogal el aspecto de caoba.

Se frota la madera con ácido nítrico [agua fuerte] diluido en agua [una parte de ácido para seis de agua] y se deja secar.

²⁴⁵ *Periódico la Educación*, T. I, núm. 5, 1871, p. 39.

²⁴⁶ *Periódico la Educación*, T. II, núm. 17, 1873, p. 1.

Se disuelven 45 partes de sangre de drago, en 750 partes de alcohol, se cubre la tabla con este soluto hasta que se impregne bien, y se deja secar. En fin, se disuelven 45 partes de goma laca en 750 de alcohol, se añaden 8 partes de carbonato de sosa y se barniza. Después de la desecación se pule con piedra pómez, y luego con un pedazo de madera de haya hervido en aceite de linaza que da a la madera el brillo de la caoba barnizada.²⁴⁷

Otras recetas que también aparecen en el impreso son: la manera de talar el vidrio para hacerle orificios, y elaborar tubos; la elaboración de un barniz llamado Brunswickl, utilizado en las camas de bronce, candelabros u otros objetos de metal con usos de ornamentación. Los artesanos los barnizaban para que tuvieran un acabado más fino, con apariencia de oro. El uso, beneficioso y construcción del para-rayos, para muchos desconocido en ese momento. La elaboración de colorantes vegetales como el carmín, que daban a los dulces un toque más llamativo a los consumidores; recetas para fabricar jabón, haciendo énfasis en su uso, para desmanchar todo tipo de telas, incluyendo las más finas.

El impreso muestra claramente el interés de estimular a los obreros y artesanos para que, poco a poco fueran incursionando en la fabricación y elaboración de productos que pudieran ser vendidos, de esta manera ayudar y mejorar el bienestar económico de sus familias, es decir, “para proveer la subsistencia a familias poco acomodadas”.²⁴⁸ También se les invitaba a los pequeños industriales que si querían construir un aparato o poner en marcha algún proyecto con las recetas que en este periódico se publicaban, acudieran a ellos para recibir orientación e información necesaria, además de apoyarlos en lo que les hiciese falta.

El periódico estaba destinado a instruir a los artesanos y obreros, y poco a poco irlos familiarizando con la lectura de conocimientos básicos, desarrollando en ellos las ideas de la educación popular, además de fomentar la industria. También este impreso sirvió para prolongar la educación en las casas, para que fuera del conocimiento de toda la familia.

Este periódico se publicó durante dos años, aunque no fueron consecutivas las publicaciones de cada quince días, como está mencionado en el primer número. El estado crítico de las finanzas de la sep llevó a que *La Educación* se dejara de imprimir por alrededor de un año. Esto debido fundamentalmente a causas económicas, como lo explican en el impreso del 1º de Junio de 1872, “los crecidos gastos que la sociedad erogaba en el mantenimiento de cinco escuelas

²⁴⁷ *Periódico la Educación*, 1871, T. 1, núm. 6, p. 47

²⁴⁸ *Periódico la Educación*, T. I, núm. 12, 1872, p. 90.

nocturnas para adultos y los que tuvo que hacer en el reparto de premios después de sus exámenes, dejaron exhausto su tesoro y comprometidos sus fondos”.²⁴⁹

A pesar de la corta duración, la publicación logró sortear inicialmente las dificultades y ser un instrumento educativo dirigido a la población infantil y trabajadora de una nación en consolidación. En este sentido, podemos considerarlo una empresa exitosa, más, si tomamos en cuenta lo que ha destacado Martha Celis que, en esa época la elaboración de un periódico resultaba costoso, ya que requería de una buena inversión, empezando por la maquinaria, la tinta y el papel que eran de importación, además de la mano de obra calificada que era escasa.

A manera de conclusión

Los distintos gobiernos post-independentistas se esforzaron por crear proyectos educativos para la población, pero la falta de recursos económicos y la inestabilidad política impidieron que se llevaran a cabo en su totalidad o que perduraran. Sin embargo, los impresos con tintes educativos nos demuestran el interés de muchos ilustrados por alfabetizar y reforzar en la población los saberes que impartían las escuelas, convencidos de que ésta era una de las herramientas básicas para el progreso de un país.

El periódico *La Educación* no fue exclusivamente escrito para fortalecer la educación de los niños, también estuvo encaminado a fomentar la segunda enseñanza dirigida a los obreros, artesanos y en general a las personas adultas. De igual forma, fue utilizado para que se difundieran ideas educativas, de moral y de civismo que se debatían en la época con el propósito de formar buenos alumnos y a la vez mejores ciudadanos. Este impreso estuvo prácticamente dirigido a obreros y artesanos, destacaba y recalca la importancia de activar la economía tanto familiar, local y nacional, trayendo como consecuencia mejoras en el bienestar de las familias, así como, el progreso paulatino del país.

Tres elementos se destacan en las obras de José Rosas Moreno: Dios, patria y máximas. Dios como el padre amoroso, bondadoso y lleno de sabiduría; el amor por la Patria; máximas, reglas, principios y enseñanzas.

La prensa del siglo XIX, fue el vehículo para dar a conocer los proyectos educativos modernizantes que los distintos gobiernos fueron implementando, así como los actores que participaron en la difusión de estos saberes.

²⁴⁹ *Periódico la Educación*, T. I, núm. 12, 1872, p. 89.

Bibliografía

Periódico la Educación de la Sociedad de Enseñanza Popular (1871-1873)

Rosas Moreno, José, *Poesías* “Ramo de Violetas”, México, 1891.

Xavier Guerra, Francois, *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, trad. Sergio Fernández Bravo, México, FCE, 1991, p. 453.

Recursos electrónicos

Arredondo López, Adelina, “Políticas públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, enero-marzo, 2007, pp. 37-62, en <http://www.redalcy.org/articulo.oa?id=14003203>, consultado el 28/ septiembre/ 2020

Celis de la Cruz, Martha. “La difusión y circulación de los impresos en la época independiente de México”, *Nueva Gaceta Bibliográfica*, UNAM-IIB, año 7, núm. 27-28, julio-diciembre, 2004, pp. 77-86, en https://www.ecured.cu>José_Rosas, consultado el 21/ agosto/ 2020

Muñoz Fernández, Ángel, *Fichero bio-bibliográfico de la literatura mexicana del siglo XIX*, México, Factoría Ediciones, 1995.

Miranda Ojeda, Pedro, “La importancia social del trabajo en México del siglo XIX”, *Historia*, vol. 25, núm. 1, Franca, 2006, en www.scielo.br, consultado el 30/ septiembre/ 2020.

Navarro Valtierra, Carlos A., “Llegar a ser: Monografía del Municipio de León”, Guanajuato, 2010, p. 336.

Solana, Fernando (coord.). “Historia de la Educación Pública en México”, México, SEP: FCE , p. 595. Staples, Anne, “El Entusiasmo por la Independencia”, *Historia mínima de la educación en México*, colmex , Seminario de la Educación en México, 2010, p. 261.

Torres Aguilar, Morelos, “Publicaciones sobre educación en México en el siglo XIX”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 15, núm. 20, enero-junio, 2013, pp. 245-274.

Zoraida Vázquez, Josefina, Tanck de Estrada Dorothy, Staples Anne Staples y Arce Gurza Francisco, *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, COLMEX , p. 144.

La educación estética en José Vasconcelos²⁵⁰

Rocío Isabel Maldonado Maldonado²⁵¹

"Lo primero que urge cambiar es nuestra disposición ante la vida, sustituyendo al encono con la disposición generosa. Sólo el amor entiende y por eso sólo el amor corrige. Quien no se mueve por amor verá que la misma justicia se le torna
venganza."

José Vasconcelos, 1929.

Introducción

El presente trabajo busca llevar a cabo un análisis sobre la concepción de *educación estética*, a la que José Vasconcelos le da suma importancia en su proyecto educativo y durante su papel como funcionario público en la Secretaría de Educación Pública. En la obra de José Vasconcelos la estética ocupa un lugar central que opera según ritmo, melodía y armonía, donde son parte de su sistema filosófico: la educación, la ética, la religión, la historia, la ciencia y la cultura. En el contexto en el cual José Vasconcelos desarrolla su pensamiento existen varias influencias que usa para explicar su realidad y que aplica a su sistema pedagógico. Destacan su crítica al positivismo y la defensa de la filosofía ante la ciencia, aunque no la niega totalmente, no le da la preponderancia que tendría en el sistema educativo hasta el momento.²⁵²

El proyecto educativo de José Vasconcelos es concebido por él mismo como un plan de salvación nacional, pues el gran problema al que se enfrenta la sociedad mexicana era, para nuestro autor, moral y espiritual, ya que ha sido una sociedad que ha actuado sin una guía que le dirija con sabiduría.²⁵³

²⁵⁰ Versión revisada de la tesis de licenciatura en Filosofía de Isabel Maldonado Maldonado, *La educación estética en José Vasconcelos*, FFyL, 2020.

²⁵¹ Licenciada en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letra de la UNAM.

²⁵² La formación filosófica inicial de José Vasconcelos atraviesa el positivismo introducido por Gabino Barreda, aunque posteriormente hace una fuerte crítica al positivismo debido a los perjuicios que representaba para la educación. José Vasconcelos, a pesar de hacer una crítica al positivismo, no lo niega, pues rescata la importancia de la ciencia y el rigor del método científico.

²⁵³ Vasconcelos pensó que la educación sería la gran vía para llevar al mexicano a valorarse con justicia y a crear una sociedad democrática de hombres libres, unidos para la tarea común por valores éticos, estéticos y políticos

Para Vasconcelos, a través de la estética se llega al conocimiento, así como a la concepción de unidad y de existir, pues nos lleva a valores infinitos y eternos, a un conocimiento al cual todos los humanos son capaces de llegar. En este sentido, se tomarán principalmente las obras en las que habla sobre su concepción estética como desarrollo máximo del espíritu del hombre y cómo influye en la educación que debe ser impartida a todos los ciudadanos de un país que estaba en un proceso de revolución intelectual.

En los siguientes apartados, analizaré el *Pitágoras, una teoría del ritmo* de 1916, el *Monismo estético*, publicado en 1918 y su *Estética*, de 1935. Cabe señalar que no nos limitaremos a dichas lecturas. De hecho, fue necesario revisar y seleccionar una amplia cantidad de sus obras, mismas que quedan a consideración del lector en las referencias.

Como veremos en las siguientes páginas sobre la labor titánica que Vasconcelos emprendió dentro de sus diversos puestos públicos respecto a las campañas educativas, no debemos perder de vista el germen de la lucha y el movimiento cultural, educativo y humanístico que este filósofo realizó, el cual puede hallarse en la noción de *belleza*, misma que rescata del plano pitagórico de la armonía de los equilibrios. Éste es el *leitmotiv* del análisis de las ideas de Vasconcelos. Parte del proyecto de descubrir esa sinergia posible y factible entre las ideas filosóficas estéticas de Vasconcelos y su esfuerzo humanista en la reforma total de la educación.

El clima postrevolucionario

La Revolución fue uno de los acontecimientos más importantes en México del siglo XX porque produjo un nuevo Estado, ideología y modo de vida encabezado por clases medias no radicales que veían la necesidad de satisfacer los reclamos de los sectores populares que habían participado decisivamente en la lucha.²⁵⁴

La presidencia de Álvaro Obregón (1920-1924) continuó el proceso de pacificación nacional que había iniciado Adolfo de la Huerta. Obregón llevó a cabo una reforma social e intelectual con la restitución del antiguo Ministerio

que constituirían el acervo moral de la nación mexicana y la fuente de su energía constructiva. Edgar Llinás, "Vasconcelos como promotor de una educación liberadora. José Vasconcelos: de su vida y obra", *Textos selectos de las jornadas vasconcelianas de 1982*, México, UNAM, 1984.

²⁵⁴ Gonzalbo Escalante, *Nueva historia mínima de México*, México, COLMEX, 2007, p. 254.

de Instrucción Pública, creando la Secretaría de Educación Pública en 1921 bajo el mando de José Vasconcelos.

El objetivo principal de Obregón era la reconstrucción del país a través de la pacificación general, a partir de la instauración de una política incluyente para centralizar y concentrar el poder que había estado disgregado. Obregón apoyó al sector agrario y el desarrollo de la pequeña y mediana propiedad. También creó instituciones para el sector obrero, pero el nacionalismo que prevalecía en esos años, dio un notable impulso a la empresa educativa que lideró José Vasconcelos.

Los cambios del país durante el conflicto revolucionario en el ámbito cultural y educativo fueron determinantes. A finales del porfiriato apareció una generación que criticó la primacía positivista y la falta de desarrollo de las humanidades y el arte, generación que se congregó al rededor del llamado *Ateneo de la Juventud*, en el que destacaron jóvenes como Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña, José Vasconcelos, Alfonso Reyes y Julio Torri.²⁵⁵

Los cambios políticos constantes que vivió José Vasconcelos, le ofrecieron una visión más amplia y profunda de la sociedad mexicana, inspirándose por un nacionalismo y tomando una postura crítica ante la política norteamericana respecto a México y Latinoamérica.

Pero más allá de las aspiraciones personales del filósofo, que quizá fueron poco realistas o incluso insensatas, sería un grave error soslayar la dimensión política del vasconcelismo del periodo de 1920-1924. Vasconcelos y sus colaboradores fueron tanto o más revolucionarios que cualquiera de los demás políticos civiles de esa época. El vasconcelismo de 1920- 1924 inaugura una corriente de la vida política mexicana del siglo XX: la ambición de los intelectuales de alcanzar el poder.²⁵⁶

Es importante comprender la conexión entre la política educativa de Vasconcelos y el contexto revolucionario que se vivía en el país, pues forma parte del horizonte de la política nacional. Para Vasconcelos el progreso se tenía que realizar desde la unión del proletariado con los obreros para poder lograr una conquista real, así nos dice el autor en su *Carta a los obreros de Jalisco*, donde se dirigió a los obreros por la preocupación de la distancia entre estos y el profesorado:

Revolucionario es el que sueña y realiza; el que levanta una torre más alta que todas las que había en su pueblo; el que formula una teoría social más generosa que

²⁵⁵ *Ibid.*, p. 257.

²⁵⁶ Guillermo Hurtado, *La revolución creadora Antonio Caso y José Vasconcelos en la Revolución mexicana*, México, UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional, 2021, p. 248.

todas las tesis anteriores y dedica su vida a lograrla; el que con sus obras aumenta el bienestar de las gentes.²⁵⁷

Ateneo de la Juventud

La idea de un nuevo surgimiento cultural fue central en el desarrollo del *Ateneo de la Juventud*, que fue una generación de jóvenes intelectuales que criticaban el modelo preponderante en la educación de México durante el mandato de Porfirio Díaz y del grupo conocido como “los científicos”. Los ateneístas, en oposición al determinismo y positivismo comteano, apostaban por la realización del espíritu a partir de la cultura y el arte.

Las ideas de Bergson²⁵⁸ tuvieron un fuerte impacto entre estos jóvenes intelectuales, pues, para ellos, la revolución que estalló en 1910 no sólo debía tomarse como una oportunidad para alcanzar la libertad política y justicia social, sino también para forjar un nuevo tipo de ser humano moldeado por los más altos valores morales, estéticos y espirituales. Los ateneístas a través de conferencias, debates y reuniones incitaron una nueva conciencia reflexiva entorno a la educación.

Una lectura compartida por los ateneístas, y por toda una generación de intelectuales latinoamericanos, fue el *Ariel* (1900) de José Enrique Rodó, quien creía que la tendencia predominante del cambio de siglo era el *renacimiento idealista*, es decir, la vuelta a los valores espirituales y estéticos.

²⁵⁷ José Vasconcelos, “Carta a los obreros de Jalisco”, en *Obras completas*, vol. II, México, Libreros Mexicanos Unidos, 1958, p. 786

²⁵⁸ Según José Gaos, Henri Bergson fue el filósofo que más influyó en José Vasconcelos, pues este filósofo subrayó la importancia de la intuición sobre el intelecto. Henri Bergson (1859-1941), filósofo y escritor francés, es autor de una teoría de la evolución basada en la dimensión espiritual de la vida humana, que tuvo una gran influencia en múltiples disciplinas, y en 1927 fue galardonado con el Premio Nobel de Literatura. En 1889 se doctoró en Letras con una tesis titulada *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*, el cual, tras ser publicado ese mismo año, causó una gran sensación entre distintos filósofos. En sus páginas planteaba sus teorías acerca de la libertad de la conciencia y sobre el tiempo, al que consideró como una sucesión de instantes conscientes, entremezclados e ilimitados. Posteriormente, apareció una de sus principales obras, “Materia y memoria” (1896), en la que subrayaba la selectividad del cerebro humano. En 1897 ingresó como profesor en la Escuela Normal Superior y, en 1900, en el Collège de France, centro en el que ocupó primeramente la cátedra de Lengua Griega y más tarde la de Filosofía. Sus obras más destacadas de este periodo fueron *La risa* (1900, ensayo sobre la base mecanicista de la comedia y, tal vez, su trabajo más citado) y *La evolución creadora* (1907, donde exploró el problema de la existencia humana y definió la mente como energía pura, el élan vital o ímpetu vital, responsable de toda la evolución orgánica). En 1914 fue elegido miembro de la Academia Francesa (integrada en el Instituto de Francia) y se retiró prácticamente de su actividad profesoral, aunque no abandonó de forma oficial su cátedra hasta 1921. A partir de este último año su preocupación se centró en determinados asuntos internacionales, políticos, morales y religiosos (en este aspecto, jugó un decisivo papel su conversión al catolicismo, lo que significaba una renuncia al judaísmo que profesaron sus padres). Después de serle concedido el Premio Nobel de Literatura en 1927, sólo publicó *Las dos fuentes de la moral y de la religión* (1932, donde relacionó su propia filosofía con el pensamiento cristiano) y *El pensamiento y lo moviente* (1934). Falleció el 4 de enero de 1941 en París. Bertha Alicia Guerrero, *La filosofía de José Vasconcelos y sus proyecciones en la educación*, Universidad de la Habana, 2010, p. 27.

El verdadero idealismo no puede negar el progreso ni el idealismo del nuevo siglo y no puede ser igual al idealismo romántico anterior al positivismo, por el contrario, debe ser un idealismo nuevo.²⁵⁹

En dicha obra, Rodó reflexiona sobre el sujeto latinoamericano, donde el personaje homónimo representa la espiritualidad, belleza e ideales heredados por América Latina, mientras que su oponente, Calibán, resume el utilitarismo que caracteriza a la cultura del norte de América. A través de su texto, Rodó exige se actúe de acuerdo con los ideales más altos del espíritu: la virtud moral, la razón, el arte y la cultura, el autor uruguayo nos dice:

Cuando el sentido de la utilidad material y el bienestar domina en el carácter de las sociedades humanas con la energía que tiene en lo presente, los resultados del espíritu estrecho y la cultura unilateral son particularmente funestos a la difusión de aquellas preocupaciones puramente ideales que, siendo objeto de amor para quienes les consagran las energías más nobles y perseverantes de su vida, se convierten en una remota, y quizá no sospechada región, para una inmensa parte de los otros.²⁶⁰

Esta obra es un llamado para que los jóvenes latinoamericanos no se dejen llevar por la cultura utilitarista y materialista de Estados Unidos, esto es a lo que se refiere Rodó con el concepto: de *nordomanía*²⁶¹, idea que atravesó tanto el pensamiento ateneísta como el de José Vasconcelos.

Vasconcelos en el Ateneo

La participación de José Vasconcelos en el Ateneo marcará el comienzo del surgimiento de las ideas filosóficas que serán base en su sistema pedagógico. Estas se identifican desde su participación en el *Ateneo de la Juventud*, creado por Antonio Caso el 28 de octubre de 1909 con las *Conferencias y discusiones de temas filosóficos* en el Salón del Generalito de la Preparatoria.

Emprendimos una batalla filosófica contra el positivismo. El abanderado fue Caso y nuestro apoyo Boutroux [...] lo que yo anhelaba era una experiencia capaz de justificar la validez de lo espiritual, dentro del campo de lo espiritual, de aquí la doble dirección del movimiento ideológico del Ateneo. Racionalista, idealista con

²⁵⁹ Alfonso García, *El Ateneo de México (1906-1914) Orígenes de la cultura mexicana contemporánea*, No. 363, CSIC-CSIC Press, 1992, p. 121.

²⁶⁰ Enrique Rodó, *Ariel*, Madrid, Espasa, p. 14.

²⁶¹ El término *nordomanía* fue introducido por el ensayista uruguayo José Enrique Rodó (1872-1917) para describir a quienes, en el choque de culturas entre el norte y el sur de América, optaron en nuestras latitudes por subordinarse a los valores anglosajones predominantes en los Estados Unidos de Norteamérica.

Caso, antiintelectualista, voluntarista y espiritualizante con mi ánimo.²⁶²

A fines del siglo XX, durante la dictadura porfirista, sólo la filosofía positivista de Comte y Spencer formaba parte de la formación académica de las escuelas oficiales del estado, así como de las profesionales. La aparición del *Ateneo* fue un acontecimiento [importante] en la vida intelectual de México, como el primer espacio libre de expresión cultural con un estilo y pensamiento propio que nace de la decadencia de la dictadura porfirista.

Los integrantes del *Ateneo* aparte de estar en contra de la opresión intelectual del positivismo, también estaban en contra de la dictadura de Porfirio Díaz, por lo que sus partidarios apoyaban a Francisco I. Madero no sólo intelectualmente, sino también en sus cruzadas.²⁶³ Ya con el régimen maderista, José Vasconcelos es nombrado presidente del *Ateneo de la Juventud*.

En la sesión del 25 de septiembre de 1912 el *Ateneo de la Juventud* había cambiado su nombre por el de *Ateneo de México*. Después del Centenario y de la Revolución parecía haberse cumplido una etapa, los ateneístas ocupaban cargos en la política o la educación y poseían cierto reconocimiento intelectual y con esto se ampliaron sus posibilidades en favor de la educación.²⁶⁴

En una de las conferencias del Ateneo Vasconcelos dijo:

Si después de libertarnos de la mediocridad de la ciencia porfirista hemos de encontrar en nuestro camino la ignorancia del especialista o mala fe de la reacción, aún está intacta la reserva de poder; comenzará ahora la batalla y triunfaremos al fin, porque estamos más libres para asimilar y más poderosos para construir [...] Por carecer de una cultura autónoma ha sucedido durante todo el tiempo que abarca nuestra historia, que cada cambio político de importancia modifica radicalmente la orientación de las ideas filosóficas, estéticas, porque han sido por regla general los políticos quienes nos han impuesto sus ideas rudimentarias sobre las altas cuestiones mentales, y será uno de los mejores frutos de nuestra lucha el cooperar para establecer la ilustración superior sobre bases independientes de la política.²⁶⁵

Según Vasconcelos, el político puede proyectar sus propósitos en materia de educación, pero lo que no debe permitirse es que dichos cambios se dictaminen por alianzas meramente personales, sino con vistas a reformas que ayuden a formar un perfil definido como expresión de *nuestra raza*.

²⁶² José Vasconcelos, *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, México, UNAM, p. 135.

²⁶³ Vasconcelos trabajó en su juventud, representando a compañías norteamericanas, hasta que iniciado el proceso revolucionario fundó junto con Gustavo y Francisco I. Madero, Filomeno Mata, Roque Estrada, Félix Palavicini, Luis Cabrera, entre otros, el Centro Antirreeleccionista, en 1909, bajo el lema "Sufragio efectivo no reelección" expresión que se presume de su autoría y que sería pilar en la lucha contra el régimen de Díaz.

²⁶⁴ Alfonso García, *Op. cit.* p. 212.

²⁶⁵ José Vasconcelos, "La juventud intelectual mexicana y el actual momento histórico de nuestro país", *Revista de Revistas*, vol. 25, 1911, p.133.

Así pues, el grupo intelectual del *Ateneo* se preocupó por la reorganización del sistema educativo desde un espiritualismo²⁶⁶; se optó por una posición crítica ante la ciencia y la razón, apostando por la producción intelectual y artística, como en el romanticismo, posición que les heredaron sus maestros, entre ellos José María Vigil, Porfirio Parra, Pablo Macedo, Luis Urbina, Enrique González Martínez, Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez.

Asimismo, los participantes del Ateneo se preocuparon por el desarrollo de la cultura mexicana, por inculcar el humanismo y cultivar el espíritu para mejorar la sociedad mexicana, influenciados principalmente por el pensamiento filosófico de Pitágoras, Platón, Plotino, Schopenhauer, Kant, Nietzsche, Boutroux y Bergson. Estos autores determinaron el pensamiento filosófico de José Vasconcelos, el cual se vio reflejado en su proyecto educativo que creó.

La estética en el pensamiento filosófico de Vasconcelos

La campaña educativa que Vasconcelos emprendió desde su puesto como rector en la Universidad fue descrita por él mismo como un proyecto de salvación nacional, porque para el autor el problema que atañe a la nación, más que moral, era espiritual, pues el país no tenía un ideal, una guía que lo orientara, así nos dice:

Somos una nación atea, en el peor sentido del término, atea no tanto porque reniegue de dogmas, sino porque carece de ideales, porque cuando no nos burlamos del ideal lo pisoteamos o lo desconocemos; llámese justicia, llámese libertad, llámese amor, no hay nada sagrado entre nosotros.²⁶⁷

Influenciado por el pensamiento de Schopenhauer y la tendencia ideológica del tiempo, Vasconcelos estaba en contra del positivismo y utilitarismo. Dentro de este pensamiento trabajó obras como *Pitágoras, una teoría del ritmo* (1916), *El monismo estético* (1918) *Lógica orgánica* (1945) *La raza cósmica* y *Filosofía estética*, donde fundamentó un sistema basado en el juicio estético, donde la

²⁶⁶ Hacia finales del siglo XIX, el espiritismo fue un movimiento muy extendido entre las clases medias de Europa y América, que rechazaba el materialismo de la ciencia contemporánea y que tampoco aceptaba de manera dogmática la existencia de Dios, del alma y de las normas universales de la moral. El espiritismo ofrecía lo que parecía ser una prueba de la existencia del espíritu, de las leyes morales y de la divinidad. La lista de los intelectuales y políticos latinoamericanos que se acercaron o simpatizaron con el espiritismo es muy larga y seguramente sorprendería a quienes desconocen el impacto que tuvo esta corriente. Del extremo norte al extremo sur del continente americano se formaron grupos que buscaban entablar contacto con los espíritus y se crearon clubes y asociaciones cuya finalidad era propagar la doctrina de una manera seria y organizada. Cosme Mariño, *El espiritismo en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Constanza, 1963.

²⁶⁷ José Vasconcelos, "Carta a Romain Rolland", *Obras Completas*, vol. 2, p. 856.

forma superior de la realidad es la belleza y la música es el método que sintetiza esta realidad, es un “monismo basado en la estética”.²⁶⁸

En su crítica hacia el positivismo, Vasconcelos, desarrolló un sistema filosófico donde reivindica la intuición emotiva. En su obra filosófica están presentes, principalmente, las ideas filosóficas de Pitágoras, Plotino y Bergson, a pesar de que tiene influencias variadas, podemos diferenciar la gran influencia de estos filósofos en Vasconcelos.

Bergson trabajó la teoría de la evolución desde una dimensión espiritual, planteó teorías de la libertad de conciencia y, al tiempo que entiende como una sucesión de instantes conscientes, entrelazados e infinitos. En su obra *La evolución creadora* (1907) estudió la concepción de la existencia humana y definió la mente como élan vital, impulso de vida y evolución orgánica. Hizo énfasis en la importancia de la intuición, que tendrá un valor superior al intelecto mismo, así entendió al mundo en dos concepciones opuestas, por un lado, la materia inerte y por otro, la vida orgánica, que es el impulso vital de la libre acción creadora como intuición espiritual que sintetiza la realidad y la hace presente al hombre. En José Vasconcelos se nota la influencia bergsoniana de la evolución creadora y la intuición en su estética. En él, el *a priori* estético deviene de un proceso intuitivo y su monismo estético se fundamenta en tres principios: belleza, emoción estética y universo, donde se identifica la realidad con la energía y la energía estética da lugar al conocimiento de la realidad.

El *a priori* estético hace al mundo objeto de conocimiento y belleza, donde la belleza estará situada en la forma más alta de la verdad. La metafísica debe utilizar el método estético para lograr la unidad de la realidad y es la intuición artística el medio para conocer esa realidad.

La emoción o intuición estética, es el método para conocer la realidad. El hombre o la totalidad de su ser es la tercera estructura que, como las anteriores, organiza la energía en determinado modo, sólo que su organización es más amplia y universal, es decir, puede convertir lo físico y lo biológico de tal suerte que se transforme en sustancia espiritual trascendente.²⁶⁹

Así es como Vasconcelos retoma las ideas bergsonianas de evolución creadora, emoción intuitiva y élan vitae, aunque concibe la educación como formación humana que crea su propia práctica a través del compromiso social, dándole un giro práctico a estos conceptos les da un sentido cultural a su pensamiento como quehaceres teóricos y prácticos enfocados a un compromiso social y humanista, gracias al contexto latinoamericano donde se desarrolla su pensamiento filosófico antipositivista.

²⁶⁸ Pablo Guadarrama, *El monismo estético de José Vasconcelos. En Positivismo y Antipositivismo en América Latina*, 2004, p. 15.

²⁶⁹ Feliciano Hernández y Rigoberto Pupo, *Sentido cultural humanista de la cosmovisión de José Vasconcelos*, Editorial Universitaria, 2008, p.30.

Vasconcelos obtuvo también influencias del pensamiento antiguo griego y oriental,²⁷⁰ al igual que ideas de los presocráticos, preceptos éticos de Sócrates, Platón y Séneca, como el bien, la verdad, la bondad, por mencionar algunos. Además, toma en cuenta la moral y ética cristiana, así como la filosofía oriental; un ejemplo es su libro de divulgación del pensamiento de la antigua India: *Estudios indostánicos* (1921), donde hace una comparación de la filosofía hindú con la de la Grecia antigua y con el cristianismo.

Respecto a las influencias de Plotino, Vasconcelos recupera el anti intelectualismo idealista. Plotino fue un filósofo romano, fundador del neoplatonismo, este autor retoma a Pitágoras y la teoría de las ideas de Platón; pero a diferencia de este último, acepta la doctrina de la emanación como transmisión de fuerzas del ser absoluto o lo Uno a la creación, a través del *nous* o inteligencia pura, de la cual emana el alma del mundo y de esta a su vez, el alma del humano, los animales y, por último, la materia.

Para Plotino, el alma accede a la belleza por una ascesis y cuando logra despojarse de toda pasión que esté relacionada con el cuerpo que se purifica. Es decir, la materia es degeneración del ser y en cuanto esté más alejada es menos pura. Así, la belleza no radicará en la obra de arte que es material, sino que estará en el artista y el arte mismo, en otras palabras, es un arte idealista que más que imitar a la naturaleza intenta superarla. “El desprendimiento del Alma, al emanar de la Inteligencia o Razón Divina, acontece a la vez de un modo general en el Alma del Mundo, y de un modo particular en las almas humanas”.²⁷¹

Por tanto, el hombre participa de ambos mundos, del material y de la inteligencia pura, pero como la materia es la causa de todo mal, la finalidad de la vida humana es escapar del mundo de los sentidos o material para trascender, a través de la meditación intelectual, a la intuición del *nous* y a la unión con lo Uno o Dios.

Vasconcelos, en *Estudios indostánicos*, considera a Plotino como el filósofo más grande de todos los tiempos, en una reivindicación del cristianismo originario identificado con los pobres y los humildes. Siguiendo a Plotino, Vasconcelos considera que todas las cosas se van perfeccionando hacia la divinidad, acercándose a lo perfecto como una teleología de la historia en un sentido cultural.

²⁷⁰ Base de la idea de Vasconcelos sobre una raza indoibérica, en el que las culturas deben combinarse para converger en una nueva cultura en amorosa y sintética.

²⁷¹ Alfonso Reyes, *La filosofía helenística*, FCE, 2019, p. 165.

En cuanto a la teoría de la emanación espiritual a lo Uno, Vasconcelos no concibe a la materia como Plotino, pues el hombre, además de su capacidad intelectual, también debe desarrollar la capacidad de servir, lo que implica una moral de constante superación.²⁷² Su idea de moral de superación no responde a intereses de poder sino a la ayuda mutua, respeto, tolerancia, así como a la conquista de lo Absoluto. No existen cosas malas, sino que cada una tiene un valor de acuerdo con su utilidad para fines superiores, así nos dice Alfonso Reyes “Amor de inteligencia, inteligencia de amor, llama de puro espíritu, afán de llegar a la realidad absoluta, voluntad de superación. El amor no cae del cielo a la tierra, antes sube de la tierra al cielo, recorriendo la escala realidad y movido por una aspiración hacia arriba, en busca de lo absoluto”²⁷³

Vasconcelos hace una jerarquía de los valores respecto al acercamiento que tengan a lo Absoluto, así, la ley moral y los deberes están por encima de cualquier acción humana, por lo que en su filosofía educativa propone un sistema de principios para la formación humana, basada en la bondad, verdad y belleza, con vistas a desarrollar al ser humano y a su vez a una nación. Sin embargo, para nuestro autor, lo estético está por encima de lo ético y lo estético es la ruta a lo místico, sobre esto nos dice:

Si bien el acto moral constituye una excepción gloriosa de las fatalidades de lo material, no por eso es todavía una de las actividades supremas del espíritu; se lo impiden los caracteres de provisionalismo y de finalismo que necesariamente conserva. El acto moral tiene por objeto el bien y el bien no se explica sin el mal; se queda sin sentido cuando lo malo desaparece; por lo mismo el Bien no es cualidad definitiva, sino útil, tan sólo, mientras hay mal que combatir, mientras dura esta vida absurda del cuerpo, pero inútil en el más allá del espíritu.²⁷⁴

Vasconcelos pretende la síntesis de lo absoluto a través de la mística, es decir, que por medio de una experiencia que va más allá de la lógica o razón, esta síntesis mística al no ser alcanzada por la contemplación, la inteligencia, la voluntad o la moral, es alcanzable solamente a través del existir estético.

Respecto a la influencia de Pitágoras, Vasconcelos usa la noción del número como base de la armonía en su filosofía estética y *a priori* estético que fundamenta en la armonía, ritmo y melodía. Los pitagóricos, desde una perspectiva aritmética, crearon el concepto de número, que fue la base de su concepción de orden y armonía del universo. “Es interesante que Vasconcelos se ocupara de la

²⁷² Vasconcelos reconoce en el ideal de Grecia la inquietud del progreso, el ansia de perfección, el método, la técnica científica y filosófica, el modelo de disciplina moral, la perfección del hombre como ideal humano a lo largo de todo su pensamiento y política.

²⁷³ Alfonso Reyes, *Op. cit.*, p. 159.

²⁷⁴ José Vasconcelos, *El monismo estético, ensayos*, México, Trillas, 1918, p. 57.

noción del desinterés para dar cuenta de lo estético. Vasconcelos sostenía que el desinterés era la clave para tener una intuición del ritmo de la realidad, lo que estaba por encima de la cuestión ética sobre el bien y el mal”.²⁷⁵

La astronomía de los pitagóricos fue importante para el pensamiento científico clásico, ya que, gracias a la explicación del orden armonioso de todas las cosas, fueron los primeros en considerar a la tierra como una esfera que giraba en torno a un eje central. Creían que los cuerpos celestes estaban separados por intervalos que correspondían a cuerdas armónicas en movimiento que daban origen a un sonido musical, llamado armonía de las esferas. Pitágoras consideraba una unidad del universo basada en la bondad, verdad y belleza. Siguiendo su idea sobre la música de las esferas, es como [Vasconcelos] concluye que la estética está detrás de la metafísica y epistemología, idea base de su pensamiento filosófico.

Continuando entonces sus investigaciones, descubre en seguida que el ritmo o proceso que nos causa goce se encuentra realizado a perfección en la serie de los sonidos de la escala musical. Analizando esos sonidos descubre que existe en ellos una constancia de relaciones numéricas, y así es como partiendo de una experiencia meramente estética, llega a meditar por primera vez en la naturaleza del número.²⁷⁶

Vasconcelos Rector

Las ideas que había desarrollado en el Ateneo las comienza a llevar a cabo como rector de la Universidad Nacional de México. El 4 de junio de 1920 el presidente interino, Adolfo de la Huerta, nombra al pensador José Vasconcelos rector de la Universidad, por lo que el 9 del mismo mes proclama su discurso de investidura en el claustro universitario donde enuncia: “La pobreza y la ignorancia son nuestros peores enemigos, y a nosotros nos toca resolver el problema de la ignorancia”.²⁷⁷

El 27 abril de 1921, por un acuerdo firmado por José Vasconcelos, se decide que el escudo de la Universidad Nacional consistirá en un mapa de América Latina con la leyenda “*Por mi raza hablará el espíritu*” que significa la convicción de que la raza elaborará una cultura de tendencias nuevas, concibiendo a Iberoamérica como una sola raza, una federación y potencia emergente y libre. Un águila y un condor sostendrán el escudo, apoyado todo

²⁷⁵ Guillermo Hurtado, *Op. cit.*, p. 155

²⁷⁶ José Vasconcelos, *Pitágoras: una teoría del ritmo*, Editorial México Moderno, 1921 p. 39.

²⁷⁷ José Vasconcelos, “Discurso en la Universidad”, 1920.

en una alegoría de los volcanes y el nopal zapoteca.²⁷⁸

Con Vasconcelos, se hace a un lado la idea de que en las aulas universitarias solamente se haga trabajo intelectual para sí mismos, ahora la Universidad debe estar a disposición del bienestar social, es decir, la educación se debe acoplar a las necesidades del pueblo y no al revés. Por tanto, Vasconcelos lanza la campaña contra el analfabetismo creando el cuerpo de *maestros misioneros*, destinados a establecer las necesidades pedagógicas y escolares en las regiones más apartadas del país. Así, brinda un pensamiento filosófico como base de su proyecto político-educativo, que forma parte de una revolución intelectual, tan profunda que va más allá de beneficios utilitarios, aspira al más alto nivel espiritual, cultivando la razón, ejecutando la plena libertad en el país para pensar por su propia cuenta y de forma auténtica. Para que quede acotado este precepto, es menester que revisemos algunas ideas elementales y vitales de lo que era su concepción de la raza²⁷⁹ y la identidad del latinoamericano que se inserta en este proyecto de labor filosófico-

pedagógico. Un primer referente se relaciona con la premisa de que la raza de América tenía un precedente en la extinta Atlántida,²⁸⁰ por lo que de inicio se infiere la oportunidad de enarbolar la grandeza de América. Advierte, a lo largo de sus reflexiones, sobre la trampa en la cual se ha caído en los países de Latinoamérica, particularmente, el caso de México; esto es, una actitud nacionalista que fragmenta la posibilidad de grandeza del continente,²⁸¹ como si se tratase de una bestia dormida. Ello tiene una estrecha relación con la reforma educativa que se estaba llevando a cabo, la cual se convirtió en la forma de sortear el dilema nacionalista. Una alternativa factible a este dilema, puede encontrarse reflejada en *La raza cósmica* (1925, en donde Vasconcelos sugiere que una forma de vida que ha de llevarse y debería fundamentarse en la iluminación de los preceptos de la raza²⁸² que permita elevar el espíritu a la máxima expresión humanista. Éste era su anhelo

²⁷⁸ José Vasconcelos y Claude Fell, *Ulises Criollo*, Ed. Crítica, Universidad de Costa Rica, 2000, p. 558.

²⁷⁹ “Vasconcelos siempre consideró que la cultura, es un mecanismo reivindicador de la Raza, y creyó en el mexicano que puede conquistar el espíritu, el intelecto y la grandeza. Los logros y esfuerzos de este pensador mexicano en el primer tercio del siglo XX, se reconocen por su visión de enlazar a Hispanoamérica en una gran patria, en 1922 en sus viajes a América del Sur, las asociaciones estudiantiles de Colombia, Panamá y Perú, otorgan a Vasconcelos la designación de Maestro de la Juventud, que luego cambió a Maestro de América, por el alcance de su obra pedagógica y filosófica”. Feliciano Hernández Cruz, *Sentido cultural humanista de la cosmovisión de José Vasconcelos*, Editorial Universitaria, 2008. Tomado de Anastacio Sosa Ramos. El humanismo iberoamericano de José Vasconcelos, México, 2001, p.1.

²⁸⁰ José Vasconcelos, *La raza cósmica*, Buenos Aires, Espasa-Calpe 1925, p.7.

²⁸¹ *Ibid.*, p. 8.

²⁸² *Ibid.*, p. 10.

existencial, pues en esta obra nos muestra su visión cultural iberoamericana donde desarrolla su concepción sobre el indigenismo.

En *La raza cósmica*, José Vasconcelos trata de demostrar que se puede construir una concepción de amplia cultura en un sincretismo²⁸³ que plasmó en el edificio de la Secretaría de Educación Pública, donde se construyó cuatro altorrelieves: por un lado, Platón y Sócrates representando las raíces de la cultura helénica, por otro, las carabelas de Cristóbal Colón representando las raíces hispánicas, después, Buda representando las raíces orientales y por último Quetzalcóatl representado las raíces prehispánicas.

Vasconcelos afirma que, al fusionarse todas las raíces civilizatorias, surgiría una nueva cultura en México para fundar una raza cósmica, un nuevo país, a raíz de la síntesis de cuatro grades culturas, que aterrizó en su proyecto cultural. Esta propuesta plantea un orden social basado en la libertad de una sociedad democrática que permita el desarrollo integral de cada integrante. A partir de la concepción del *monismo*, sugirió la unión de las naciones bajo un mismo idioma y raza en común, Iberoamérica, que estaría conformado por una colectividad con una identidad en común y un mismo propósito.

Tal concepto del mundo dista mucho de ser un retorno al asociacionismo primitivo; por el contrario, supone el progreso hasta el concepto científico del mundo, y de él parte adaptándolo como norma eficaz para lo objetivo, excediéndolo al percibir el conjunto. Dentro de un sentido biótico profundo, reforma la ley de la sensación, cambiando su sentido práctico por uno desinteresado y estético. Y al reformar de esta suerte lo fenomenal, invirtiendo su ley de interés, transforma la esencia del cosmos en ritmo animado, identificable con el ser consciente. En vez de fundirse en el cosmos, el yo estético lo redime, y al mismo tiempo crece en su infinita amplitud. La ley estética es un proceso de aumento y enriquecimiento de los valores universales, creación perenne de realidades sublimes.²⁸⁴

Estos pueblos iberoamericanos de raza negra, roja, amarilla y blanca convergerían en una nueva raza cósmica que representaría a un nuevo hombre de cultura espiritual. Este desarrollo se llevaría a cabo a través de una educación

²⁸³ “Vasconcelos se cuenta entre los primeros que, en Latinoamérica, luchan y actúan para instaurar una cultura a la vez nacional, continental y popular. Lanza una serie de llamados de inspiración espiritualista y pacifista a la juventud del continente iberoamericano. En su afán por pensar en una América que no siguiera el modelo europeo, sino que fuera germen de “una civilización nueva, una cultura original, una personalidad independiente” proponía una nueva manera de ver el mundo, en la que lo que antes se consideraban las lacras de este continente, se volvían ahora sus virtudes: el mestizaje, la geografía. En ellas fundaba el mundo del futuro, el camino a la grandeza”. Luis Alejandro Hernández Ríos, *José Vasconcelos: El Águila Mexicana*.

²⁸⁴ José Vasconcelos, *El monismo estético, ensayos*, México, Trillas, 1918, p. 39.

técnica y aplicada, donde se lograría el dominio del entorno físico y socioeconómico para lograr un bienestar social. Por tanto, *La raza cósmica* es la utopía de Vasconcelos de la síntesis del mestizaje de los pueblos iberoamericanos, bajo un ideal de racionalidad, que se funda en el *monismo estético*, para crear una utopía humanista.

En *Ulises criollo* (1935), mantendrá una postura para regresar a los valores revolucionarios iniciales, el apoyo al mestizaje indio-español y la conciliación de las ideas de libertad y orden en pro a la formación de un nuevo país. La concepción del criollo para Vasconcelos era particular, pues para él, el mestizaje se centraba en un devenir político,²⁸⁵ lo cual plasmó en su proyecto educativo, su cosmovisión fundada en el *monismo estético* y su sueño cultural aterrizado en la necesidad de la creación de una nueva raza.

Al hablar de escuelas nacionales de arte y de arte genuinamente latinoamericano urge advertir que no ensalzamos lo que hasta hoy se ha llamado el criollismo, ni mucho menos el culto arqueológico del arte indígena. El artista aumenta los valores del mundo, usa poca historia y mucha videncia. No serán, pues, nuestros turbios orígenes del venero principal del numen. La alta poesía no se engendra amasando vestigios de decadencia, no es plañir desconsolado por la muerte de lo mediocre; el arte es esplendor de civilizaciones logradas y atrevidas, triunfo y esperanza, goce y eternidad.²⁸⁶

Vasconcelos estaba a favor de los más desprotegidos y de la reivindicación cultural de los pueblos, bajo una visión de un todo, hacia la conformación de una verdadera cultura nacional justificada en los valores universales. La base de este mestizaje es *La raza cósmica*, que sintetizará la verdad, la bondad y la belleza a través del amor. “Vasconcelos consideró que la cultura, es un mecanismo reivindicador de la Raza, y creyó en el mexicano que puede conquistar el espíritu, el intelecto y la grandeza, sobre la base del trabajo creador”²⁸⁷

Para Vasconcelos, los pueblos que han sido resultado del mestizaje, del encuentro de culturas, producen conciencia y expresión de una dialéctica histórica, tal es el caso de Latinoamérica. El mestizaje así, funge como el soporte de nuevas conciencias y nuevos comportamientos que guiarán una nueva ideología, una nueva cultura, así nos dice:

Así comprendo el criollismo; un arte saturado de vigor primitivo, de asunto nuevo, combinado lo sutil con lo intenso, sacrificando la exquisitez a la grandeza, la perfección a la invención; libre para elegir los mejores elementos de todas las culturas;

²⁸⁵ Ignacio Sánchez, *Intermitencias americanistas. Estudios y ensayos escogidos (2004-2010)*, UNAM, Coordinación de Difusión Cultural, Dirección de Literatura, 2012.

²⁸⁶ José Vasconcelos, *Op. cit.*, p. 45.

²⁸⁷ Luciano Hernández, *Op. cit.*, p. 27.

sintético y vigoroso en la obra, capaz de expresar el instante, pero rico asimismo en presagios del porvenir de la raza y del espíritu individual.²⁸⁸

El hombre iberoamericano sería capaz de tomar conciencia de sus problemas internos para tener la capacidad de darles solución, esto lo lograría, a través de la educación y la cultura. De ahí surge la necesidad de promover una cultura continental que fuera accesible para todos, así la educación despertaría conciencias no solamente desde el ámbito escolar, sino desde la difusión de la cultura y los libros.

Gracias a la educación y meditación, el hombre es capaz de conocer la verdad y la belleza en una realización integral, hacia la redención del espíritu. Así, su proyecto educativo tenía como fundamento conocer y tomar conciencia de las raíces hispánicas e indígenas, en una concepción cultural propia y libre de invasiones.

Se trata de una propuesta estética, pues este nuevo hombre iberoamericano debe tener presente que la razón y la ciencia no son los verdaderos valores que se deben seguir, por el contrario, la emoción es la que hace vivir los valores, es así que Vasconcelos invita a dejar de imitar a la cultura sajona racionalista, pues nosotros tenemos que expresarnos en términos de espíritu para lograr alcanzar conceptos y valores universales.

En ese sentido, la labor universitaria no obedece a una inmediatez de aplicaciones tecnicista sino a la valoración intrínseca del acto humanista, debe de estar inserta en la búsqueda de una verdadera identidad.

Vasconcelos, secretario de Educación Pública

La llegada al poder de la nueva clase media en 1920 permitió que José Vasconcelos fuera el primer secretario de la recién creada Educación Pública, motivo para enunciar su discurso en la inauguración del palacio de la Secretaría de Educación Pública:

Algo de esto quise expresar en las figuras que decoran los tableros [esculpidos por Manuel Centurión] del patio nuevo, en ellas: *Grecia*, madre ilustre de la civilización europea de la que somos vástagos, está representada por una joven que danza y por el nombre de Platón que encierra toda su alba. *España* aparece en la carabela que unió este continente con el resto del mundo, la cruz de su misión cristiana y el nombre Las Casas, el civilizador. La figura *azteca* recuerda el arte refinado de los indígenas y el mito de Quetzalcóatl, el primer educador de esta zona del mundo. Finalmente en el cuarto tablero aparece el *Buda* envuelto en su flor de loto, como una sugestión de que en esta tierra y en esta estirpe indoibérica se han de juntar el oriente y el occidente, el norte y el sur, no para chocar y destruirse, sino para combinarse y confundirse en una nueva cultura amorosa y estética..., una empresa... que se propone crear los caracteres de una cultura autóctona hispanoamericana...

²⁸⁸ *Ibid.*, p. 51.

una verdadera cultura que sea el florecimiento de lo nativo dentro de un ambiente universal, la unión de nuestra alma con todas las vibraciones del universo en ritmo de júbilo semejante al de la música, y con fusión tan alegre como la que vamos a experimentar en breves instantes, cuando se ligen en nuestra conciencia los sonos ingenuos del canto popular entonado por millares de voces de los coros infantiles, y las profundas melodías de la música clásica revividas al conjunto de nuestra Orquesta Sinfónica.²⁸⁹

Desarrolla una administración que inicia con la construcción de escuelas y bibliotecas y continúa con el cuerpo de maestros misioneros para las regiones más apartadas del país, apoyado totalmente por el gobierno de Obregón, con el fin de lograr un equilibrio político y económico, implementando así, por primera vez en México moderno, una política cultural.

Para Vasconcelos la revolución debía ser moral antes que agraria u obrera, pues la educación significa más que solamente instrucción, incluye también cultura y aprendizaje extracurricular, por lo que fomentó la edición de libros, de bibliotecas y del muralismo con José Clemente Orozco, Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros para pintar temas revolucionarios en los edificios centenarios, combinando historia, presente y futuro.

En el *Ulises criollo* Vasconcelos plasma la visión que tenía respecto a la vocación y compromiso de implementar su sistema educativo; en esta obra se plantean varios compromisos y acciones que lleva a cabo en su labor educativa, que toma como modelo para proponer un prototipo de hombre: Ulises, el héroe que simboliza la lucha del ser humano en esta triple dimensión en la que coexiste lo físico, lo ético y lo estético.

Vasconcelos enfrenta este mito de Ulises ante el modelo de la filosofía pragmática, por un lado, desarrolla el personaje de Robinson Crusoe, cuya meta es adaptarse al medio, despertando su ingenio para dar soluciones concretas a las situaciones a las que se enfrenta, por lo que se encuentra en un constante “aprender haciendo”, doctrina que propone Dewey y que Vasconcelos critica al resultarle pragmática e instrumentalista, pues solamente apuesta por una adaptación al ambiente, reduciendo al individuo a la necesidad, además de negar los valores absolutos. Así, a través de su propuesta pedagógica, el filósofo mexicano, intenta superar la necesidad y el ambiente que determina.

Enseñarnos a vencer la realidad en todos los órdenes es más importante que enseñarnos la sumisión a la realidad. Y no cabe duda, que, cotejando la escuela dogmática, cuyos efectos todos reconocemos, pero que somete el alma a preceptos, y la escuela pseudo libre del pensador americano, que erige una

²⁸⁹ José Vasconcelos, *Discursos (1920-1950)*, p. 39.

disciplina suprema la realidad de la acción social, resulta opresora la primera, pero la segunda resulta vil.²⁹⁰

No niega en absoluto el beneficio de impulsar al alumno a la investigación, pero le resulta un artificio preponderar esta actividad como el principal medio de la pedagogía, pues para nuestro autor descubrir lo obvio termina por matar la espontaneidad y la finalidad de la educación, es más que saber y descubrir, es llegar a ser. En su obra *De Robinson a Odiseo* (1935), también hace crítica del pensamiento positivista que tuvo influencia en el sistema educativo de México a finales del siglo XIX.

Durante el régimen político porfirista, la vida cultural estaba permeada de las ideas científicas y positivistas que había implementado el doctor Gabino Barreda como director de la Escuela Nacional Preparatoria. Las teorías pedagógicas que implementó dejaban de lado todo aquel conocimiento que no pudiera ser explicado a través de la razón o la ciencia, por lo que los estudios de las humanidades quedaron relegados en segundo término; este sistema concebía al conocimiento científico como el fin al que toda sociedad debe aspirar. La preponderancia en el sistema educativo por el positivismo hizo a un lado los estudios humanísticos, por lo que, en su crítica hacia el positivismo, Vasconcelos dice:

El positivismo está hoy superado, pero debemos agradecerle que no librara en América del candor que sale de la escolástica y sin pasar por el laboratorio se establece en la neoescolástica fenomenológica, creyéndose instalado en la ciencia. Nosotros creemos con los ideólogos positivistas o científicos, y también con los filósofos que han superado el concepto científico (Bergson, Boutroux, Poincaré, Meyerson), que en el siglo que corre no hay derecho a hacer filosofía si se desconoce la disciplina científica experimental.²⁹¹

Esta crítica no es totalizadora, ni general, pues reconoce el mérito que esta corriente hizo en el pensamiento de América. Vasconcelos rescató el rigor científico de toda investigación, pero buscaba un pensamiento integral en el que se recuperaron las humanidades y en las universidades se incorpora la enseñanza de lenguas madres, tales como el latín y el griego, además de la Historia, la Filosofía y la Metafísica.

En cuanto a la ciencia, menciona que no es una simple interpretación matemática de la realidad, sino un reconocimiento de que los objetos físicos se mueven con independencia del discurso, según sus propias reglas. La ciencia es importante para el conocimiento y descubrimiento de la época, por lo que la

²⁹⁰ José Vasconcelos, *Metafísica, Obras completas*, T. III, p. 515.

²⁹¹ José Vasconcelos, *Obras selectas, De Robinson a Odiseo (Fragmento 1935)*, Biblioteca Ayacucho, Venezuela, 1992, p.56

Filosofía no debe ignorar esta disciplina cuando estudia la realidad sensible, pues el método experimental la rescata como demostración lógica y matemática.

Vasconcelos piensa que el conocimiento debe ser integral, el conocimiento científico empírico debe unirse con el saber humanista, el estético y el divino, se tienen que atender todos los valores para poder llegar a una filosofía, así lo explica Joaquín Blanco:

Para Vasconcelos los elementos fundamentales para la formación del Hombre Iberoamericano es el binomio ciencia y filosofía. La ciencia investiga las condiciones de la producción de los fenómenos y la filosofía crea una concepción del universo, una concepción realista, apoyándose en la ciencia.²⁹²

Como ya dijimos, la teoría pedagógica de José Vasconcelos buscaba el desarrollo espiritual respecto a la posición pragmática y material de la cultura sajona, pues la educación, además de proveer de cierta especialización técnica que le permitiera ganarse la vida, también debía proporcionar una visión más amplia del mundo, más allá de lo práctico y empírico.

Las facultades mediante las cuales se obtiene el conocimiento son: los sentidos, el intelecto, la imaginación y las emociones [...] En el estado estético, que es el más alto estado de conciencia, la imagen recrea el objeto percibido; la imagen es una representación que enriquece al objeto. El filósofo, “artista de la totalidad” usa su imaginación cuando las ideas son insuficientes para organizar sus experiencias [...] el verdadero conocimiento es en sí mismo estético.²⁹³

El estado estético es el más alto de la conciencia, donde la imagen recrea al objeto percibido; la imagen es una representación que enriquece al objeto, la imaginación organiza el conocimiento cuando las ideas ya no son suficientes para lograrlo, por lo que el verdadero conocimiento es estético.

Fomento a la cultura

Como parte de la educación y transformación integral, en 1924, Vasconcelos, inició el movimiento muralista, también promovió la industria editorial, ferias del libro, así como a una nueva generación de artistas y escritores, ofreciendo al país confianza en sí mismo, respeto por sus raíces y reconocimiento internacional.

²⁹² Joaquín Blanco, *Se llamaba Vasconcelos, una evocación crítica*, 1977, p. 67.

²⁹³ Sametz de Walerstein, *Vasconcelos el hombre del libro*, México, UNAM, 1991, p. 66.

Como hemos visto, la idea elemental en su proyecto educativo era formar una sola federación iberoamericana capaz de convertirse en una potencia emergente, un ideal de sociedad que no aspirara alcanzar la etapa histórica de Europa, capaz de libertarse de la cultura utilitaria y pragmática. Para lograr dicha independencia, era necesario un acercamiento a lo propio, a lo mestizo, tomando de ejemplo a grandes culturas como Grecia e India, que por ser razas que surgieron del mestizaje fueron capaces de crear grandes cosas.

Vasconcelos buscaba el surgimiento de una civilización nueva, libre de análisis imperialistas, dotada de conocimiento para realizar una filosofía y un sistema propio que organizara el pensamiento de la raza.

En pocas palabras, acabar con el monopolio que Europa y Norte América habían impuesto como modelo a seguir. Así pues, para Vasconcelos las raíces de México no estaban en la cultura prehispánica sino en la colonial, que, a su concepción, es cuando la cultura prehispánica se consolida como hegemónica con la llegada de Cortés de donde nace el mito fundador de la nacionalidad.²⁹⁴

Como puede verse, el pensador mexicano tenía la convicción de fomentar la cultura a partir del conocimiento de “Alta Cultura” partiendo de tres grandes pensamientos que debían ser base de esta cultura; Grecia, India y el mundo indígena, así nos dice que:

Los iniciadores de una tradición [...] el espectáculo sorprendente de paisajes y acciones que todavía nadie ha contado [...] también una cierta novedad de corazón, pues el cruce de razas nos otorga un periodo de indecisión y de elección extraordinariamente propicio para el milagro.²⁹⁵

Es relevante la atención que pone a los fenómenos estéticos, el arte es el auge de las civilizaciones logradas, al hablar del arte, genuinamente latinoamericano, habla del criollismo, es decir, del mestizaje. Lo propio a lo que alude Vasconcelos no es remontarse al pasado azteca sino a lo que surge a partir de la conquista española. El arte del mestizo representa vitalidad tanto primitiva como nueva, teniendo a su disposición lo mejor de las culturas para crear el porvenir, al igual que el espíritu.

El primer paso de este método era incorporar a los indígenas oprimidos para romper la tradición de exclusión y sometimiento, para dar paso al origen de la cultura nacionalista mexicana del siglo XX. El campo era la estética y, el mejor instrumento: la pintura mural que plasmaría el orgullo de la raza, donde los indígenas no se sintieran despreciados en su propia nación; los edificios, las

²⁹⁴ *Ibid.*, p. 68.

²⁹⁵ José Vasconcelos, *El monismo estético, ensayos*, México, Trillas, 1918, p. 44.

portadas de las revistas, las estatuas, los conciertos públicos serían destinados a representar la grandeza de un pueblo en regeneración.

Entre las acciones que se propusieron y se llevaron a cabo en la reforma educativa de Vasconcelos, tenemos lo que enumera Orozco²⁹⁶ como la llamada Escuela Activa o la educación nueva, los programas de alfabetización, la creación de escuelas en todo el país, particularmente de las escuelas rurales.

Vasconcelos también trabajó en la publicación tanto de revistas como de libros, la realización de estas tuvo un impacto en la difusión de la actividad intelectual, pues dio lugar a la propagación de una amplia gama de intelectuales con diversas posturas e ideologías.²⁹⁷ Algo que toma especial relevancia es la idea del sincretismo de una sola federación Iberoamericana. Ya que permeó hondamente en el imaginario colectivo de México durante muchos años.

El muralismo

Como parte del fomento a la cultura, durante su gestión en la Secretaría de Educación Pública, Vasconcelos promovió el muralismo, movimiento artístico de índole indigenista que surge tras la Revolución Mexicana de 1910 de acuerdo con un programa destinado a socializar el arte. Este propone la producción de obras monumentales para el pueblo en las que se expresa la realidad mexicana, las luchas sociales y otros aspectos de su historia. Vasconcelos impulsó la educación popular, indígena y rural; apoyó la obra de los primeros muralistas, pidiendo a un grupo de artistas jóvenes que plasmaran en los muros imágenes ideales y un tanto divinas de lo indígena.

Diego Rivera fue uno de los ateneístas y muralistas más destacados, se dedicó a pintar grandes frescos sobre la historia y los problemas sociales del país en los techos y paredes de edificios públicos, pues consideraba, junto con Vasconcelos, que el arte debía servir a la clase trabajadora y estar a su alcance.

Entre 1923 y 1928, Diego Rivera realizó los murales al fresco de la Secretaría de Educación Pública en la Ciudad de México. Estos tratan temas históricos, indígenas, como costumbres, fiestas y aspectos religiosos. Otros artistas que participaron fueron; David Alfaro Siqueiros, Roberto Montenegro, Amado de la Cueva, Jean Charlot, Erick Mosse y Federico

²⁹⁶ Javier Ocampo, "José Vasconcelos y la Educación Mexicana", *Revista historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 7, 2003, p. 139.

²⁹⁷ Ignacio Sánchez, *Naciones intelectuales: las fundaciones de la modernidad literaria Mexicana, 1917-1959*, Purdue University Press, 2009, p. 30.

Canessi.²⁹⁸ Vasconcelos en *El desastre* nos dice:

Ambicionábamos descentralizar la cultura sin prejuicio de su calidad estableciendo en distintas regiones centros de creación y de difusión. Pensábamos que una vez que el gusto del pueblo por la música se levantara el conocimiento de lo clásico, el porvenir, la cultura general del país estaría a salvo.²⁹⁹

Proyecto editorial

El proyecto editorial como parte fundamental del fomento a la cultura fue impulsado por Vasconcelos a través de la edición de un compendio de lecturas clásicas para niños, siguiendo la idea de educar a un pueblo a partir de Alta Cultura, pues el fin de alfabetizar era con vistas a mejorar la condición cultural y por ende social. La educación conforma el desarrollo del niño y la única forma de realizarla es alineándola con un sistema filosófico; “Lo que necesita el país es ponerse a leer la *Iliada*. Voy a repartir cien mil homeros, en las escuelas nacionales y en las bibliotecas que vamos a instalar”.³⁰⁰

Del muralismo que incentivó Vasconcelos como parte del programa educativo que no solo se reflejó en la unam sino en otras aristas, es importante tener en consideración la gran labor de, particularmente, dos muralistas: Orozco y Siqueiros. Para ello, hay que partir del sello característico de esta tarea. Se reconoce un esfuerzo del muralismo como un movimiento de carácter nacionalista,³⁰¹ en donde claramente se reflejan referencias pictóricas de rasgos como el prehispánico. Todo ello con la convicción de educar a través de la mirada.

Revisando los aspectos propios de los dos pintores que se ha mencionado, nos encontramos con que, en el caso de Orozco, se refleja en sus murales una actitud de reivindicación del americano³⁰² (entendido como aquel que pertenece a América Latina), de ahí su esfuerzo por encontrar y plasmar un arte nuevo que redefiniera la identidad del mismo.

Mientras que con Siqueiros se observa una actitud divergente a la de Orozco, y parte de la premisa de que se mostraba un tanto optimista respecto del futuro y, como sello único, enarbolaba las bondades del proletariado,³⁰³ por lo que en sus pinturas se nota ese sutil llamado hacia las luchas de clases.

²⁹⁸ *Ibid.*, p. 46.

²⁹⁹ José Vasconcelos, *El desastre*, Editorial JUS, México, 1938, p. 74.

³⁰⁰ *Ibid.*, p. 51.

³⁰¹ Esperanza Garrido, “La pintura mural mexicana, su filosofía e intención didáctica”, *Sophia*, núm. 6, 2009, p. 53.

³⁰² *Ibid.*, p. 67.

³⁰³ *Ibid.*, p. 70.

Filosofía estética y educación

José Vasconcelos creó un sistema de educación basado en un sistema filosófico que aterrizó de manera integral, cubriendo varios aspectos de la formación de un individuo. Para poder fundamentar sus acciones como rector y como secretario, Vasconcelos retoma el pensamiento pitagórico de *ritmo y armonía* para poder explicar el orden del mundo. Para nuestro autor, la inspiración, emoción e intuición son la base de su filosofía, incluso no hay diferencias entre dos mundos, como el pensamiento platónico,³⁰⁴ que están separados entre sí, a causa de la razón, sino como dice:

La síntesis estética es una anticipación del estado divino de la energía. Su poder consiste en llevar las manifestaciones de la energía (seres y cosas) a un estado eterno, pero no trascendente, no copia y perpetuación del mundo, sino reincorporación de la existencia en materias sublimes.³⁰⁵

Para imaginar esta síntesis recurre a los conceptos *esencia y sustancia*:

La ciencia afirma la unidad de la sustancia y las fuerzas físicas. La ciencia afirma un monismo dinámico. La corriente de la vida externa viene a verterse en la corriente interna, nos impone su ritmo, parece que no hay en el mundo más que regularidad y energía ciega y pluralista. El problema enseguida consiste en averiguar quién tiene la razón, y si los dos movimientos, el subjetivo y el objetivo, aun siendo uno mismo en esencia, son sin embargo capaces de ritmos, orientaciones independientes.³⁰⁶

Cuando Vasconcelos dice que “hay naturalezas cuya misión no es elaborar ideas, sino descubrir afinidades que conducen a la síntesis estética”³⁰⁷ eleva los valores estéticos por encima de la razón y la inteligencia. La energía estética, en oposición al dinamismo físico, “nace en la conciencia, y lejos de abandonarse

³⁰⁴ Ese antintelectualismo idealista en Vasconcelos busca sus fuentes en la teoría de las emanaciones de Plotino. Este filósofo latino, seguidor de Platón, había dado pie a interpretaciones del cristianismo primitivo sobre bases profundamente idealistas. Es sabido que el utilitarismo romano fue lo suficientemente inteligente para nutrirse de la cultura judeo-cristiana y de la cultura griega que sintetiza. Muchos de los filósofos del pensamiento antiguo tuvieron alguna incidencia directa sobre el nacimiento del cristianismo. En el caso de Vasconcelos, que también es un filósofo cristiano, expresaba su fe católica en todo momento, aunque no tal vez con tanta vehemencia como la de Antonio Caso. Feliciano Hernández, *Op. cit.*, p. 45.

³⁰⁵ *Idem.*, *Op. cit.*, p. 94.

³⁰⁶ *Ibid.*, p. 15.

³⁰⁷ *Ibid.*, p. 27.

a la sucesión de los fenómenos, los arrebató en impulso de ritmo nuevo, los asimila a la inquietud de la voluntad y al afán de la belleza”.³⁰⁸

Dice nuestro autor que la ley moral y el deber están por encima de todo lo accidental humano, pues todas sus acciones y su conducta en general debe estar guiada por valores. El hombre, como ya se había mencionado, se dirige por una moral de superación, donde retoma una ética basada en la tolerancia, en una búsqueda de serenidad, en el respeto, en la conquista de lo Absoluto en pro a la trascendencia y no tras el poder o la ganancia en términos materiales.

El valor de las cosas las determina su adaptabilidad a los fines superiores, es decir, no hay cosas buenas o malas, sino que se determina en la cercanía que tengan con el Absoluto. La jerarquía de los valores³⁰⁹ se divide en tres: hasta abajo se encuentran los objetos materiales, después siguen los propósitos sociales o la conducta y hasta arriba se encuentran los valores eternos.

En cuanto a esta formación moral, Vasconcelos propone principios para la formación educativa, donde converjan la bondad, verdad y belleza, como en la antigua Grecia. Vasconcelos imagina una formación moral y educativa que sea lograda a través del desarrollo de un sentido de identidad que se fundamente en sus raíces, para así desarrollar al ser humano y a la nación.

El encargado de despertar los valores morales y espirituales en el hombre es el maestro, cuya misión es desenvolver las potencialidades de su alumno, basado en una ética de tolerancia y solidaridad.

En su filosofía educativa, Vasconcelos propone cinco valores: 1 sentir la cultura mestiza como base del concepto de mexicanidad; 2 mexicanizar el saber... hacer objeto de estudio la antropología y el medio natural del país; 3 hacer de Latinoamérica el centro de una gran síntesis humana; 4 Emplear el sentido de servicio y amor fraterno del ser humano, como medio de ayuda a los más desprotegidos y, 5 valerse del industrialismo... para promover el progreso de la nación.³¹⁰

El concepto de estética es el eje de pensamiento de Vasconcelos; según él, a través de esta se llega al conocimiento y a la concepción de unidad y existir, pues nos lleva a valores infinitos y eternos. Cada individuo es capaz de llegar a este conocimiento, así dice:

³⁰⁸ *Ibid.*, p. 17.

³⁰⁹ “La conclusión a que llega Vasconcelos es que es necesario un nuevo tipo de hombre, con una nueva forma de vivir. La razón y la ciencia no forman los auténticos valores humanos, es la emoción la que nos hace vivir lo propiamente humano, este filósofo, recomienda que los Iberoamericanos debemos practicar esa forma de vida y dejemos de imitar al sajón racionalista que revive al universo en lo que tiene de material y biológico y nosotros los latinos e iberos, debemos expresarnos en términos de espíritu”. Anastasio Sosa, *El humanismo iberoamericano de José Vasconcelos*, México, UNAM, 2001, p. 4.

³¹⁰ Sametz de Walerstein, *Op. cit.* p. 70.

Para percibir la unidad absoluta, basta entregarnos con confianza a nosotros mismos; entonces no hay mundo y yo, sino que todo es ser, existencia una, igual, eterna. Tal intuición de unidad es el tesoro de la naturaleza humana y Parménides no fue sino el primero que señaló el *hecho de conciencia* de la unidad.³¹¹

Vasconcelos hace un importante énfasis en la difusión de Alta Cultura y el fomento a la propia cultura, idea que desarrolla en la organización del departamento de Bellas Artes, pues para él, el conocimiento es simultaneidad de verdades que nos llegan por los sentidos, la inteligencia y la Revelación. Sólo hace falta descubrir el método de unión de estos caminos de conocimiento. La existencia opera según *ritmo, melodía y armonía*, al cual responde la realidad cuando se expresa en formas lógicas conceptuales.

Las distintas disciplinas parciales convergen según determinaciones y afinidades que son materia de una asignatura filosófica, a saber, la estética. Así pues, Vasconcelos postula que la Filosofía debe buscar la regla de acción de los irreductibles cuando engendran vida y producen cualidades que enriquecen al universo.

En la creación concreta no hay identidades porque todo es renovación y espontaneidad. Esto nos obliga a declarar que la Filosofía también está más allá del *logos* de las ecuaciones y el principio de identidad, es una etapa nueva que es la de la armonía.

La armonía da idea de equilibrio condicionado, completo, es un ennoblecimiento de la forma fatal y genuina de una naturaleza llegada a perfección. Pero es la cristalización máxima de una naturaleza entregada a sus propias leyes, sujeta a su orden recurrente, a su dinamismo en círculo. No es el ímpetu del espíritu, siempre inconcluso, cuyo ritmo huye de lo estático y constantemente ensaya y construye porque la armonía y la forma le resultan cárceles que la emoción desgarrar, hastiada de concierto y decidida a avanzar, aunque tropiece con lo discordante; resuelta a desenvolverse irregular en perpetuo acecho y en exploración constante. Porque el mundo y la vida distan mucho de estar concluidos, y si lo están nada pueden ofrecer que merezca la eternidad de la armonía; por eso no es la armonía concepto definitivo.³¹²

Según nuestro autor, hay tres maneras de conocer: la sensación, el razonamiento y la melodía. El conocimiento completo supone una síntesis de estos tres datos primordiales y se le llama generalmente conocimiento intuitivo.³¹³

³¹¹ José Vasconcelos, *Pitágoras*, Prólogo de Mauricio Beuchot, summa mexicana, México, 1916, p. 82.

³¹² *Ibid.*, p.45.

³¹³ José Vasconcelos, *Filosofía Estética*, Trillas, México, 1935.

En cuanto a la melodía, Vasconcelos parte de la idea del ritmo, que es orden y proporción, es el arreglo de elementos en el tiempo para el logro de significados en lo espiritual. La melodía, por su parte, es una sucesión de notas heterogéneas que guardan entre sí relación inventiva y creadora. Por último, la armonía es aquella que descubre sentido en la simultaneidad de varios sonidos.

El sentido de la estética es el del equilibrio, percibe el movimiento compuesto que es cada acto viviente. La belleza es la composición acertada, es organizar y disponer la realidad, según proporciones y armonía que consuman la síntesis de los heterogéneos.

La solución de lo divino es un problema de equilibrios y de ritmos dinámicos. Cuando predominan ritmos pobres, la repetición y la equivalencia, tenemos la materia; si triunfan los ritmos estéticos, aquella misma sustancia organiza como espíritu y comienza a darse cuenta de lo demás y de lo infinito; comienza a vivir en el Todo. Así como hay corrientes de fuerza que impelen a la repetición, energías físicas en el ciclo, sentimos también la acción de las fuerzas morales que tienden a arrancarnos de ese ciclo, ya por la simpatía de las acciones, como se observa en el heroísmo, ya por misteriosa sugestión rítmica, como acontece en el rapto de la belleza.³¹⁴

La ley de las proporciones rige todo el ciclo estético del conocimiento. Por tanto, el problema que la estética resuelve es la síntesis de lo heterogéneo. Hay tres clases de actos:

1º El acto de repetición, clase que abarca todo fenómeno sensible, sujeto a la experiencia científica: aquí la energía cambia, se disgrega o reconcentra, pero no se pierde; repite sus combinaciones interminablemente.

2º El acto desinteresado, creador del mundo moral; aquí la energía se traslada de un sujeto a otro por impulso voluntario y generoso, pero generalmente sólo se aplica a fines finitos.

3º El acto incremento, la obra de la belleza que nos aumenta o identifica, por modos melódicos, con todo lo que nos es externo y extraño; un impulso que nos obliga a dejar de ser nosotros, pero funde nuestra masa individual en el infinito y nos hace sentir Infinito.³¹⁵

La educación que concibe José Vasconcelos funge como un principio de unidad que comprenda las diversas series heterogéneas; el fenómeno, la noción de moral y el sentimiento estético. Es decir, que da sentido y unidad al ser en

³¹⁴ José Vasconcelos, *El monismo estético, ensayos*, México, Trillas, 1918, p. 94-95.

³¹⁵ *Ibid.*, p. 56.

un sentido suprasensible, de anhelo de trascendencia a lo Absoluto a través de la vía estética. La energía estética, que nace en la conciencia, toma la sucesión de fenómenos en un ritmo que los asimila a la voluntad y al afán de la belleza que al conciliar no abstrae, sino que intensifica lo concreto, eleva los valores estéticos a un plano infinito y eterno.

La ley estética es un proceso de aumento y enriquecimiento de los valores universales, creación perenne de realidades sublimes. Erróneamente se ha pretendido identificar lo estético con lo que comúnmente se conoce como sentimiento. Por encima de la razón puede afirmarse el sentimiento entendido como deseo y amor, sirviendo de guía a los afanes de la voluntad; pero esta no es la ley de la belleza, sino el ansia insatisfecha de la voluntad... Aun en sus formas intensa y dramáticas, todo sentimentalismo se reduce a un miserable equilibrio intermitente entre el placer y el dolor; la belleza es cosa bien diversa; su ley excede la voluntad práctica y la idea formal; su ritmo es el mismo de lo divino. Y el progreso que va del sentimiento a la contemplación racional, y de allí al intuir de la belleza, es afortunadamente irreversible.³¹⁶

La actividad artística también implica inversión del dinamismo de los procesos mecánicos de la naturaleza que se mueve conforme al *pathos* de la belleza infinita. Lo bello tiende a desorganizarse como cuerpo o propósito para desprenderse en lo Absoluto, realizándose así la unidad estética donde los contrarios no desaparecen, sino que las fuerzas se encuentran en un nuevo impulso hacia el infinito y tanto el arte como la inspiración religiosa son expresiones de esta transformación de vida como regeneración de energía, comenzando a participar del Todo, de lo infinito.

El arte es la expresión de la belleza y esta es una conciencia rítmica interna entre el movimiento natural del espíritu y el de las cosas, por lo que la intuición artística sobrepasa a la inteligencia, pues el conocimiento racional traduce lo que la experiencia sensible pone ante su capacidad de percepción, pero lo que existe fuera dista mucho de lo que se razona.

El artista aumenta los valores del mundo, usa poca historia y mucha videncia. No serán, pues, nuestros turbios orígenes del venero principal del numen. La alta poesía no se engendra amasando vestigios de decadencia, no es plañir desconsolado por la muerte de lo mediocre; el arte es esplendor de civilizaciones logradas y atrevidas, triunfo y esperanza, goce y eternidad.³¹⁷

La actividad artística también implica inversión del dinamismo corriente; interrupción y reorientación de los procesos mecánicos de la naturaleza con

³¹⁶ *Ibid.*, p. 39.

³¹⁷ *Ibid.*, p. 45.

objeto de libertar una corriente lírica, que se mueve conforme al *pathos* de la belleza infinita.³¹⁸

Vasconcelos define a la belleza de la siguiente manera:

La belleza es el secreto querer de la potencia, aspira a la síntesis y a la totalidad; a la armonía en que se funde el mal redimido de impulso, y el error desecho en luz; pues en el orden de la belleza, la verdad ya no es relación acertada de lo finito, sino consonancia de lo divino. Belleza es la llave del cielo y camino de la divinidad. Cuando un estado de ánimo comienza a organizarse como estado de belleza, es porque en el fondo, la esencia primera empieza a envolver ya no para los impulsos y las luchas de la acción y reacción de los cuerpos en el mundo, sino hacia el ser definitivo de quien toda cosa y todo instante son partes relucientes, así que se convierte en su todo.³¹⁹

Para él, la belleza es la acción del espíritu sobre la cosa, como lo menciona en su *Estética*, pues la creación del espíritu se halla en su nivel estético, por tanto, el orden espiritual de la Belleza ofrecerá una expansión sin límites. Esta expansión nos lleva nuevamente a su concepto de ritmo, con el que nos ofrecerá un orden en cada objeto y cada ser. Así pues, la belleza es una coincidencia rítmica entre el movimiento natural del espíritu y de las cosas, ya no causal, sino acomodado a lo interno, convertido al espíritu, como los pensadores pitagóricos decían: “Un mismo ritmo mueve las almas y las estrellas”.³²⁰

Para Vasconcelos la intuición artística se adelanta a la inteligencia misma, pues posee una invención de la que no participa la razón, operando en una posición superior a lo espiritual, ya que el juicio estético halla en sí su propia complacencia, su evidencia no es de razón, si no de hecho.

Conclusión

La finalidad del proyecto educativo de José Vasconcelos se basa en una concepción general del mundo para que de ahí se origine una educación que integre trabajo, técnica y ciencia, todo esto equilibrado con valores éticos. El análisis que hace de la realidad desde la Filosofía, le da las bases para instaurar un plan pedagógico que cubre de manera integral el desarrollo de las tres esferas en las que se divide el orden del mundo; la sensación, el razonamiento y la ía. La es-

³¹⁸ *Ibid.*, p. 83.

³¹⁹ *Ibid.*, p. 63.

³²⁰ José Vasconcelos, *Op. cit.*, p. 123.

tética será aquella energía capaz de darle unidad a la pluralidad que compone la realidad, por lo que el sistema educativo debe cubrir todas estas partes, que son: la moral, la religión, la ética, la historia, la ciencia y la cultura.

La propuesta de Vasconcelos hace una crítica al positivismo, pero no lo rechaza rotundamente, pues la ciencia también es necesaria para un progreso, pero vuelve a resurgir la importancia de las humanidades y del arte, esto nos da el paso al desarrollo de la moral, bondad, verdad y belleza, que desde una concepción estética desarrollará el espíritu del hombre a su máxima expresión, lo cual será impartido a través de la educación y de la enseñanza de la Alta Cultura.

Este proyecto educativo es, para nuestro autor, la salvación de la nación, porque es la única manera de dotar a los individuos de una concepción moral y espiritual de la vida misma, recibiendo instrucción para el desarrollo de la razón y la sensibilidad, necesarias para saber dirigirse con sabiduría; y la estética es la vía para llegar al conocimiento, así como a la concepción de unidad y de la existencia, ya que nos brinda los valores infinitos y eternos, a los que todos los seres humanos debemos aspirar y somos capaces de llegar, por lo que Vasconcelos ubica a la belleza como la forma más elevada de la verdad.

El maestro de la juventud de América llevó su pensamiento a la práctica, tuvo la fuerte convicción de que las grandes revoluciones construyen una nueva forma de organización social, creando un nuevo tipo de individuo; pues una revolución sin un proyecto educativo es una revolución incompleta. Consideraba que la Revolución Mexicana cumplió con esta condición, puesto que en su primera etapa de lucha armada consiguió libertad material y social; con su llegada al poder logró una revolución intelectual, lo que supuso la instauración plena del régimen revolucionario mexicano.

Vasconcelos fijó en la conciencia pública la importancia de la educación en la vida de un pueblo, luchó por la instauración definitiva de la Secretaría de Educación Pública y, además, como rector de la Universidad y como titular de la Secretaría emprendió una campaña contra el analfabetismo, realizó ediciones masivas de autores clásicos para niños y adultos, levantó edificios, creó bibliotecas populares, así como el sistema de misiones rurales para que el rincón más lejano fuera letrado, desarrolló programas de enseñanza técnica para que las personas supieran hacer cosas tan básicas como jabón;. De igual forma, fomentó la formación de orquestas típicas en cada región e impulsó la pintura mural.

En pocas palabras, sentó las bases de la política cultural que el Estado mexicano tendría que seguir. Todo esto en consonancia con su sistema filosófico, en el cual debían conectarse los tres modos de conocimiento que tiene el humano, aplicado a su sistema educativo: por un lado, el mundo sensible o la Física, es decir la experiencia científica y repetitiva, por lo cual debía enseñarse técnicas u

oficios para obtener un medio de subsistencia; por otro lado, se seguía el ámbito moral, es decir, la Ética como conocimiento que se debe alcanzar por todos; y por último, la Estética como la apreciación de lo bello.

Vasconcelos ofreció al país su sistema filosófico educativo a través de una visión de nación, cultura y realidad. Concibió la cultura como totalizadora, como el espíritu de la nación y el medio para el crecimiento y desarrollo humano. La cultura es una visión importante en el pensamiento de este autor, pues funge como un mecanismo reivindicador de la raza, a través del cual, el mexicano puede conquistar el espíritu.

Por último, la intuición estética nace de la plena conciencia del humano, aquello con lo cual se intuye la belleza que es la vía para ascender a lo divino, cuya práctica recae en el arte y el involucramiento del pueblo con el mismo. De ahí la importancia de las Bellas Artes en México. La inspiración, la emoción, la intuición son la base de su filosofía. Lo estético es la aspiración más alta del espíritu hacia las verdades del universo y solo a través de la cultura y educación, el humano puede aspirar a conectarse con el todo.

Bibliografía

- Vasconcelos, José. *Antología de textos sobre educación*, México, Trillas, 1981.
- _____. *Breve Historia De México*, México, Compañía Editorial Continental, S.A., 1956.
- _____. *De Robinson a Odiseo*, México, Trillas, 1952.
- _____. *El desastre*, México, Editorial JUS, 1938.
- _____. *El monismo estético, ensayos*, México, Trillas, 1918.
- _____. *Estudios Indostánicos*, México, Trillas, 1921.
- _____. *Filosofía Estética*, México, Trillas, 1935
- _____. *Indología: una interpretación de la cultura Iberoamericana, Barcelona*, 1927.
- _____. *La raza cósmica*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1925.
- _____. *Obras completas*, Tomo III, México, Edición Libreros mexicanos, 1957.
- _____. *Obras Completas*, vol. II, México, Libreros Mexicanos Unidos, 1958.
- _____. *Obras selectas, De Robinson a Odiseo (Fragmento 1935)*, Venezuela, Biblioteca Ayacucho, 1992.
- _____. *Pitágoras*, Prólogo de Mauricio Beuchot, México, summa mexicana, 1916.
- _____. *Ulises criollo*, México, Ediciones Botas.
- Vizcaino, F., *Repensando el nacionalismo en Vasconcelos*, Argumentos, núm. 26 2013.
- _____. y Claude Fell, *Ulises Criollo*, Ed, Crítica, Universidad de Costa Rica, 2000.
- Blanco, José Joaquín. *Se llamaba Vasconcelos; Una evocación crítica*, México, fce , 1977.
- Guadarrama, Pablo. "El monismo estético de José Vasconcelos", *Positivismo y Antipositivismo en América Latina*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 2004, pp. 159-186.
- Hernández, Cruz, Feliciano. *Sentido cultural humanista de la cosmovisión de José Vasconcelos*, México, Editorial Universitaria, 2008.
- Llinás, Edgar, "Vasconcelos como promotor de una educación liberadora. José Vasconcelos: de su vida y su obra", en Álvaro Matute y Martha Donís (comps.) *Textos selectos de las jornadas vasconcelianas de 1982*. México, unam, 1984, p. 42.
- Ocampo Javier. "José Vasconcelos y la educación mexicana" en Revista *Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 2005, pp. 139-159.

- Rodríguez, Manuel, *Los fundamentos de la Filosofía Estética de José Vasconcelos*, Guadalajara, Imprenta San Francisco, 2002.
- Vargas Rafael, *José Vasconcelos: Iconografía*. México, FCE , 2010.
- Vasconcelos, Mario, *José Vasconcelos Maestro De América*, México, Editorial JUS, 1978.
- Sametz de Walerstein, Linda. *Vasconcelos el hombre del libro*. México, UNAM, 1991.
- García, Alfonso, *El Ateneo de México (1906-1914 Orígenes de la cultura mexicana contemporánea*, Publicaciones de la Escuela de Estudios Hispano-americanos de Sevilla, 1992.
- Escalante Gonzalbo, *Nueva historia mínima de México*. México, COLMEX , 2007.
- Garrido, Esperanza, *La pintura mural mexicana, su filosofía e intención didáctica*,), 2009.
- Hernández, Feliciano. *Sentido cultural humanista de la cosmovisión de José Vasconcelos*. México, Editorial Universitaria, 2008.
- Hernández, Juan. *Conferencias del Ateneo de la Juventud*. México, UNAM, 2000.
- Hurtado, Guillermo, *La revolución creadora. Antonio Caso y José Vasconcelos en la Revolución Mexicana*. México, UNAM, 2016.
- Miranda, Antonio. "95 años del Edificio de la SEP" en *El Universal*, 8 de agosto del 2017.
- Reyes, Alfonso. La filosofía helenística. México, FECE, 1979.
- Ríos, Luis Alejandro. José Vasconcelos: *El Águila Mexicana*, en <http://aleph.ngsm.org/Vasconcelos.htm>, consultado el 22/septiembre/2019
- Rodó, José Enrique, *Ariel*. Madrid, Espasa, 2016.
- Rovira, Carmen (comp.). *Pensamiento filosófico mexicano del siglo XIX y primeros años del XX*, México, UNAM, 2001. Tomo III.
- Sáenz, Bertha, *La filosofía de José Vasconcelos y sus proyecciones en la educación*. México, Editorial Universitaria, 2010.
- Sánchez, Ignacio, *Naciones intelectuales: las fundaciones de la modernidad literaria mexicana*, México, Purdue University Press, 2009.
- _____. *Intermitencias americanistas. Estudios y ensayos escogidos (2004-2010)*, México, UNAM, 2012.
- SEP, Los murales de la Secretaría de Educación pública, Libro abierto al arte e identidad de México. México, SEP, 2018.
- Sosa, Anastacio, *El humanismo iberoamericano de José Vasconcelos*, México, UNAM, 2001.

Polémica Caso-Lombardo: su “resolución” en el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos

*Mario Arturo González Nieves³²¹
Karen Melo Hernández³²¹*

Introducción

En este trabajo se presenta la primera parte del debate que sostuvieron Antonio Caso (1883-1946) y Vicente Lombardo Toledano (1894-1968), en el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos, en 1933, en torno al modelo educativo que debían seguir las instituciones universitarias de México. La discusión giró en torno a si la enseñanza universitaria debía adoptar, como propuso Lombardo, una filosofía definida, que asume una visión particular de la economía y la sociedad, o si debía ser, con Caso, una enseñanza libre y sin métodos prefijados. Los argumentos fueron desarrollados desde las perspectivas filosóficas que ambos sustentaban: el materialismo dialéctico y el idealismo, respectivamente. Ante una serie de postulados aceptados en el congreso, que habían sido planteados desde la postura de Lombardo, Caso expresó su desacuerdo rebatiendo por escrito con una propuesta propia. Caso fue invitado a discutir estas diferencias con Lombardo hacia el cierre de dicho congreso el día 14 de septiembre de 1933.

Aunque este debate suele verse como el enfrentamiento entre dos posturas contradictorias, creemos que se puede identificar en la discusión que no hay contradicción en muchos de los puntos que discuten ambos pensadores. El enfrentamiento se encontraba propiamente en la idea de preconizar una doctrina específica, y al respecto los dos pensadores tenían argumentos fuertes para defenderse. Pero algunas de las críticas que se hacían entre sí parecen tener elementos de acuerdo o lugares de contacto, y no tanto un distanciamiento radical. En la parte del debate que se enfoca aquí, no resulta muy claro el contraste relacionado con las posturas filosóficas en que se basaban ambos pensadores, aunque después del cierre del congreso se continuó la discusión (asunto que no sería posible desarrollar en este trabajo con aportaciones teóricas desarrolladas más ampliamente y que podrían aportar otras pistas sobre el tema.

³²¹ Mario Arturo González Nieves, Licenciado en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM
Karen Melo Hernández, Maestra y especialista en Medicina Social (UAM-Xochimilco)

Sin embargo, aunque el principio común a ambos intelectuales respecto de la universidad era que esta debía procurar un bien a la sociedad, las posturas relacionadas con la adopción del modelo educativo que se proponía en el congreso sí representaban una polaridad. En este sentido, parecería posible lograr un acuerdo de fondo, pero no en la forma de organizar el proyecto educativo. Desde esta polarización, Caso hizo expreso su deseo: abandonar la universidad si se aceptara el planteamiento sostenido por Lombardo. Efectivamente sucedieron así las cosas y Caso renunció. Lo que llama la atención, sin embargo, es que nunca llegara a verse instaurado el modelo de enseñanza aprobado.

En este escrito presentamos algunos asuntos generales de la discusión. Para esto, hemos dividido el texto en cinco partes, además de esta introducción y las conclusiones. En la primera parte presentaremos cuáles fueron los puntos a debatir, tomando extractos de lo que quedó recogido durante el congreso en el que se llevó a cabo la discusión. Después, expondremos cuál fue la reacción inmediata de Caso y retomaremos algunos argumentos que dan muestras de sus inclinaciones filosóficas; mismos que, como veremos en la tercera parte, desembocan en su rechazo a aceptar cierta visión de la Historia y de la Ética. En la cuarta parte se expone la respuesta de Lombardo ante esto, con un planteamiento que, más que contradecir a Caso, busca proteger al programa universitario de operar al servicio de cierta ideología dominante en la época, que presuntamente se estaba infiltrando en los modelos educativos que se suponían neutros. Finalmente, la quinta parte señala en qué términos se resolvió el debate, cuyo acuerdo final no fue respetado.

Preámbulo: los puntos a debatir

El “Primer Congreso de Universitarios Mexicanos”,³²² llevado a cabo del 7 al 14 de septiembre de 1933, tuvo como objetivo la discusión de la organización interna de las universidades del país respecto a planes de estudio, programas, certificados, etc. Con un carácter práctico, de interés genuinamente resolutivo de problemas y de encontrar acuerdos a nivel nacional respecto de los modelos educativos, el evento estuvo organizado en diferentes mesas y se desarrolló en función de diferentes ejes temáticos de discusión (cuestiones administrativas y

³²² Vicente Lombardo Toledano; Antonio Caso, *Idealismo vs Materialismo. Polémicas filosóficas*. México, Masonería filosófica de Michoacán, Centro de Estudios Filosóficos y Sociales “Vicente Lombardo Toledano”, Asociación Francisco J. Múgica. 2008.

docentes, orientación técnica, relaciones escolares, así como la importancia de la universidad en el mundo actual.³²³

El congreso convocó a asistentes de diferentes lugares del país y a importantes personalidades vinculadas a programas, instituciones educativas y culturales, y, en general, a la enseñanza y a la educación en México. Entre algunas de estas personalidades se encontraban los siguientes asistentes: como invitados de honor: Abelardo L. Rodríguez (presidente de la República y presidente honorario del congreso, Narciso Bassols (Secretario de Educación Pública y el cuerpo diplomático; como presidente honorario del congreso: Abelardo L. Rodríguez; como miembros honorarios: Narciso Bassols y Antonio Caso; y, por parte de la delegación de la UNAM: Roberto Medellín (rector de la universidad), Vicente Lombardo Toledano (director de la Escuela Nacional Preparatoria), Ignacio Chávez, Julio Jiménez Rueda, Ricardo Monges López y Luis Sánchez Pontón.³²⁴

Como parte del programa del evento se discutió la “Posición ideológica de la universidad frente a los problemas del momento” y la “Importancia social de la universidad en el momento actual”.³²⁵ Esta discusión corría a cargo de la “Segunda comisión del congreso”, integrada por Lombardo Toledano (presidente y ponente, Ramón Córdova (vicepresidente, José González Beytia (primer secretario y Fidencio de la Fuente (segundo secretario.³²⁶ Ahí se planteó la orientación que debía tomar la enseñanza en la universidad. Las conclusiones de la discusión quedaron recogidas en un catálogo, cuyos puntos centrales recapitulo a continuación:

“Las universidades y los institutos de carácter universitario del país tienen el deber de orientar el pensamiento de la Nación Mexicana”.³²⁷

“Las universidades y los institutos de tipo universitario de la Nación Mexicana contribuirán, por medio de la orientación de sus cátedras y de los servicios de sus profesores [...], en el terreno estrictamente científico, a la sustitución del régimen capitalista por un sistema que socialice los instrumentos y los medios de la producción económica”.³²⁸

³²³ Véase, Emilio García Bonilla, *El primer congreso de universitarios mexicanos*, 2014, en <https://www.centro-lombardo.edu.mx/congreso-de-universitarios-mexicanos/>, consultado el 26/ febrero/ 2022.

³²⁴ Vicente Lombardo, *Op. cit.*, p. 20.

³²⁵ *Idem.*

³²⁶ *Idem.*

³²⁷ *Ibid.*, p. 24

³²⁸ *Idem.*

1) Las enseñanzas del plan de estudios de bachillerato obedecerán “al principio de la identidad esencial de los diversos fenómenos del universo, y rematarán con la enseñanza de la filosofía basada en la naturaleza”.³²⁹

2) “La historia se enseñará como la evolución de las instituciones sociales, dando preferencia al hecho económico como factor de la sociedad moderna”.³³⁰

3) La ética será impartida como “una valoración de la vida que señale como norma para la conducta individual, el esfuerzo constante dirigido a una sociedad sin clases, basada en posibilidades económicas y culturales semejantes para todos los hombres”.³³¹

Las instituciones de tipo universitario deben contribuir: 1) al conocimiento de los recursos económicos del país; 2) al conocimiento de las características biológicas y psicológicas de nuestra población; 3) al estudio del régimen de gobierno del país: “Con el propósito de iniciar ante el Estado la organización de sistemas, de instituciones o de procedimientos que mejoren las condiciones económicas y culturales de las masas, hasta la consecución de un régimen apoyado en la justicia social”.³³²

Apoyo económico vitalicio a investigadores y técnicos, desde que sean estudiantes, “para que estos dediquen [...], con tranquilidad y entusiasmo, todas sus energías a la investigación científica”.³³³

Servicio obligatorio, retribuido, de un año como mínimo para todos los graduados.³³⁴

La posición de Caso

El Dr. Antonio Caso, como miembro honorario del congreso, expresó al entonces rector de la Universidad Autónoma de México, Roberto Medellín, su opinión respecto a lo dicho en la ponencia, que abogaba por la libertad de cátedra frente a la adopción de la filosofía de corte marxista que proponía Lombardo.³³⁵ La opinión de Caso tiene las siguientes consideraciones:

³²⁹ *Idem.*

³³⁰ *Idem.*

³³¹ *Idem.*

³³² *Idem.*

³³³ *Ibid.*, p. 25.

³³⁴ *Idem.*

³³⁵ *Ibid.*, p. 21.

“La Universidad de México es una comunidad cultural de investigación y enseñanza; por tanto, jamás preconizará oficialmente, como persona moral, credo alguno filosófico, social, artístico o científico”³³⁶

Cada catedrático expondrá libre e inviolablemente, sin más limitaciones que las que las leyes consignent, su opinión personal filosófica, científica, artística, social o religiosa.

La Universidad de México ayudará a la clase proletaria del país, “pero sin preconizar una teoría económica circunscrita, porque las teorías son transitorias por su esencia, y el bien de los hombres es un valor eterno que la comunidad de los individuos ha de tender a conseguir por cuantos medios racionales se hallen a su alcance”³³⁷

“La universidad procurará discutir y analizar, por medio de sus profesores y alumnos, los problemas que ocupen la atención pública, y cada individuo será personalmente responsable de las opiniones que sustente”³³⁸

“Por encima de todo sectarismo: es libre la inscripción en las cátedras de la universidad. Cada alumno hará sus estudios bajo la dirección del profesor que eligiere [...]”³³⁹

A partir de los puntos anteriores, Caso argumentó en defensa de su posición, y fue profundizando en algunos de sus planteamientos. Su argumentación deja ver, en primer lugar, una idea de la educación universitaria, que es el punto central en esta parte del debate, pero también ofrece muestras de sus concepciones filosóficas. Es decir, en su idea acerca de la enseñanza se traslucen los supuestos que, si bien no se discuten directamente aquí, tienen que ver con posturas filosóficas, que nos parece importante mencionar para tener una noción de los principios que sostienen la argumentación.

Caso estaba de acuerdo con que la universidad tuviera una orientación hacia los problemas sociales, procurando “el bien de los hombres” y en favor de la clase proletaria,³⁴⁰ pero no aceptaba que hubiera una teoría específica en esa orientación, puesto que, en conformidad con el tercer punto de sus consideraciones, “las teorías son transitorias por su esencia, y el bien de los hombres es un valor eterno”³⁴¹ Esta transitoriedad aparece como una cualidad que se contrapone con el ideal de un valor eterno, con lo cual queda descartada de antemano la posibilidad de que haya alguna teoría (no sólo el materialismo capaz de validarse como tendencia única. Se revela con esto,

³³⁶ *Ibid.*, p. 26.

³³⁷ *Idem.*

³³⁸ *Idem.*

³³⁹ *Idem.*

³⁴⁰ *Idem.*

³⁴¹ *Ibid.*, p. 29.

pues, una noción del bien, “el bien de los hombres”, que, en tanto valor eterno, trasciende cualquier teoría. De este modo, comprometerse con una doctrina específica implicaría equiparar a esta con la idea del bien, pero si el bien es eterno y las teorías son transitorias, la equiparación de ambas es insostenible.

Si la universidad ha de procurar el bien, pero la teoría que se enseñe no lo hace, como quedaría demostrado cuando ésta —puesto que es “transitoria por su esencia”— se invalide o se transforme, entonces la universidad habrá hecho una labor contraria a la que se propone. Es decir, si se instaurara un socialismo, y después resultara que éste no procura un bien a las personas, entonces establecerlo como base de la orientación universitaria —que debe procurar el bien— resultaría en una contradicción, no se habría procurado el bien. Y más allá de invalidaciones lógicas de los argumentos o de exhibir esta clase de contradicciones, lo que parece importarle a Caso es su posible repercusión: un perjuicio a las personas, del que la universidad no sólo formaría parte, sino que sería responsable por haberlo impulsado.

Por otro lado, seguía cuestionando Caso, ¿por qué habría que preferir determinada postura socialista, si ya dentro del socialismo se encuentran diversas tendencias? Recordemos que Lombardo mencionaba reiteradamente en algunos de sus discursos que él no era comunista, pero sí socialista, con lo cual se revela que, efectivamente, en conformidad con la perspectiva de Caso, se encontraban activas en este contexto diferentes posturas dentro de ese mismo paradigma teórico. Lo que no había, para Caso, era un criterio suficiente que permitiera elegir una de estas perspectivas sobre otras, de modo que semejante elección sería arbitraria, y puesto que no está comprobada su eficacia respecto al fin que se propone (procurar un bien a la sociedad, correría aún más el riesgo de equivocar su objetivo.

Pero, además, ¿por qué habría de preferirse como doctrina filosófica oficial una que se base en el naturalismo? Este cuestionamiento no sólo se dirige a la arbitrariedad de elegir ese enfoque específico, sino que expone un abierto rechazo por parte de Caso: “No podemos enseñar el naturalismo en las aulas, no podemos porque la cultura reclama su misión. La filosofía tiene dos órdenes: mundo natural y mundo cultural”.³⁴² La postura de Caso se mostraba escéptica de los alcances del paradigma naturalista, cuestión a la que volveremos más adelante, pero nos parece importante reconocer aquí un dualismo -el mundo natural y el mundo cultural en la concepción de Caso,

³⁴² *Ibid.*, p. 27.

que parece ser el paradigma general de la postura desde la cual estaba debatiendo.

Aunque la dicotomía entre naturaleza y cultura fuera falsa o no se diera, lo cierto es que algunas filosofías ya ponían en cuestión la vigencia del materialismo en aquellas épocas —o buscaban ganar terreno a favor de los aspectos espirituales de los seres humanos frente a explicaciones de corte naturalista. Había, pues, un ambiente teórico con el que coincidía la postura de Caso, en el sentido de que no para todos los circuitos intelectuales resultaban suficientes las teorías naturalistas, cuyo paradigma nuclear sería la explicación de los fenómenos de la naturaleza en función de relaciones causales para dar cuenta de la totalidad de la realidad humana. Presionando un poco más el punto, desde la postura de Caso no sólo las teorías naturalistas resultarían insuficientes, sino que cualquier otra teoría correría con la misma suerte, pues la idea del bien que parece concebir Caso no es algo que se encuentra en un nivel teórico.

Finalmente, como declaró Caso, él no podría aceptar un materialismo por su tendencia religiosa: “como yo soy de los que creen en Dios, [...] me opondré siempre a la tesis materialista [...]”.³⁴³ A partir de esta expresión, Lombardo señala el sentido idealista de la perspectiva casiana, lo que permite intitular a la polémica “idealismo contra materialismo”. Pero no es solamente una postura religiosa, ni la filosofía en la que ésta se funda, la que confrontó a ambos pensadores. La diferencia fundamental, como hemos mencionado, estaba en la postura a favor o en contra de preconizar una postura determinada. Además de la oposición de enfoques filosóficos, hay una diferencia de enfoque práctico, es decir, un conflicto de perspectivas respecto de cómo aplicar acciones en el sistema de enseñanza que, si bien utiliza argumentos provenientes de las respectivas filosofías, es el punto central en esta etapa del debate. En este sentido, el problema central afecta directamente a los puntos relativos a la enseñanza de la ética y la historia.

Ética e Historia en debate

En respuesta a la perspectiva que se sugería tomar para la Historia y la Ética (punto 3º del catálogo), Caso se pronunció reconociendo que la perspectiva de Lombardo era parcial en ambos casos, y que consistía en querer “tomar la parte por el todo”,³⁴⁴ pues ni toda la Historia es solamente historia de las instituciones, ni toda la Ética es la de un socialismo. En este sentido podría

³⁴³ Vicente Lombardo, *Op. cit.*, p. 52.

³⁴⁴ *Ibid.*, p. 53.

decirse que la reacción de Caso no era propiamente contraria a la postura de Lombardo, sino simplemente más amplia. En conformidad con la tendencia general de la argumentación de Caso (en favor de la libertad de cátedra), no se rechazaban ni la enseñanza de la Historia de las instituciones ni la enseñanza del socialismo como postura ética. Lo que se rechazaba es la exclusión de otros ámbitos o teorías que conforman a ambas disciplinas.

Caso asumía que el materialismo había tomado a la ciencia como base de su fundamentación, específicamente a la física, que, como reconocía Caso, se encontraba en un punto más próspero de su desarrollo en comparación con otras ciencias.³⁴⁵ Sin embargo, la negativa de Caso respecto de aceptar semejantes principios como generales era clara: “es imposible resolver las cuestiones sociales y morales con elementos que entreguen las ciencias físicas; se cree que los postulados de las ciencias sociales son por esencia diferentes de los postulados de las ciencias físicas”.³⁴⁶ Vemos aquí que la dicotomía entre mundo natural y mundo cultural de la perspectiva filosófica de Caso está muy presente, y se ve que en este dualismo descansa su rechazo por aceptar sólo la perspectiva naturalista, en tanto esta sólo es un elemento particular dentro de una concepción más amplia de la filosofía.

Con respecto a la Ética, Caso identificaba en ella la falta de fundamentación filosófica que desde su perspectiva ofrece el materialismo: “La ética no puede fundamentarse en la física porque es otro problema, porque es de otro orden”.³⁴⁷ Se advierte aquí que las explicaciones del orden de la física no parecen suficientes, desde la concepción de Caso, para dar razón cabal del ser humano, pero también se hace patente que no hay un desdén por las ciencias de la naturaleza: “Las leyes de la naturaleza tienen solamente una contingencia, y esta contingencia es el orden humano”.³⁴⁸ No había, pues, un desprecio por el naturalismo, sino un reconocimiento de los límites que este presenta para darse cuenta de ciertos ámbitos del ser humano, que no se restringen a explicaciones de tipo causal, y que termina en un reduccionismo o una especie de mecanicismo de la conducta humana.

Por otro lado, acerca de la enseñanza de la Historia, Caso cuestiona si además de la historia de las instituciones, también es historia la de los personajes individuales que intervinieron en el pasado: “¿Quién se atreverá a decir que las instituciones no tienen historia? Pero, ¿quién puede decir que la historia se reduce a la historia de las instituciones? [...] La historia es

³⁴⁵ *Ibid.*, p. 50.

³⁴⁶ *Ibid.*, p. 51.

³⁴⁷ *Idem.*

³⁴⁸ *Idem.*

también historia de las individualidades de excepción”.³⁴⁹ Una vez más se puede apreciar una visión que abarca un terreno amplio desde la concepción de Caso. No se trataría, en este punto, de negar la importancia de ciertos elementos de la Historia, sino de reconocer la importancia de otros elementos, acaso complementarios, que también se vinculan con ella.

El motivo de rechazo de Caso, con todo esto, era la arbitrariedad en la posición que proponía Lombardo, porque contenía una selección limitada de elementos (el materialismo como fundamentación teórica de la ética y la historia de las instituciones como contenido curricular de la Historia) a costa de la omisión de otros elementos que bien pudieran ser importantes, y que de hecho lo eran para Caso: “los autores del proyecto me parecen fascinados con una idea, con un credo, exponen ese credo y esa idea y necesariamente subordinan las demás ramas de la enseñanza y de la ética y de la filosofía misma, y nos dan un naturalismo en vez del conocimiento filosófico, nos dan una historia de las instituciones sociales en vez de historia y nos indican la enseñanza de una parte de la ética en vez de darnos la ética”,³⁵⁰

La perspectiva de Caso no eliminaba los elementos que sugería Lombardo, sino que ofrecía una delimitación más extensa. Pero el hecho de que la postura de Lombardo sí negara otras corrientes de pensamiento ya existentes en la época, y de lo cual se puede inferir también el rechazo a otras eventuales corrientes por venir, provocaba la desaprobación radical por parte de Caso hacia el programa educativo que se pretendía implementar. Se ve claro que Caso no planteaba un desprecio por ciertas posturas filosóficas, sino que se oponía a aceptar un modelo educativo sesgado, como el que se venía aprobando en el congreso.

Antes de pasar al siguiente apartado, y a modo de recapitulación de los acuerdos y desacuerdos que ya se pueden percibir en este punto entre los polemistas, mencionaremos un par de comentarios de Juan Hernández Luna (1913-1995). En relación con las diferencias que podrían detectarse en las perspectivas de ambos pensadores apunta el autor: “Las discrepancias se dieron en cuanto a la manera de concebir la naturaleza y la cultura; en cuanto al modo de enseñar la historia y la ética y, sobre todo, en cuanto a la orientación ideológica de la Universidad”. Respecto a los puntos de acuerdo en ambos pensadores también es valioso el comentario de este investigador y comentarista de la filosofía mexicana:

³⁴⁹ *Ibid.*, p. 53.

³⁵⁰ *Ibid.*, p. 30.

Aun cuando la orientación idealista de Caso y la materialista de Lombardo eran radicalmente antitéticas, hubo entendimiento sobre algunos de los puntos disputados. Por ejemplo, los dos polemistas estuvieron de acuerdo en aceptar que la filosofía se basa en la naturaleza y en la cultura; en que la esencia de toda la comunidad es la subordinación de los intereses de grupo; en que la cultura es creación de valores; en que la Universidad es una comunidad de investigación y enseñanza y en que la Universidad debe tener una orientación.³⁵¹

La reacción de Lombardo

Gustavo Leyva recoge en su *Filosofía en México en el siglo XX*, que “Lombardo Toledano insistía en que este debate no era en realidad un debate entre personas, sino entre diversas concepciones de la filosofía y la historia”.³⁵² Esta observación parece señalar todo lo contrario, pues un posible acuerdo pasa desapercibido ante la rigidez de ambas posturas por reconocer puntos de contacto, en que los argumentos a debate se aproximan mucho y hasta parecen conciliables. Se puede poner en duda, pues, que en este punto del debate el conflicto fuera propiamente de concepciones filosóficas y no de intereses de otras índoles.

En el nivel argumentativo en que se desarrollaba el debate, la habilidad para detectar puntos de inflexión en el discurso de Caso le ayudaron a Lombardo a fortalecer su propia postura ante la audiencia. Uno de esos puntos fue la definición de Caso acerca de la universidad como “comunidad cultural de investigación y enseñanza”.³⁵³ En esta definición las ideas de enseñanza, investigación y cultura aparecen como ejes interconectados. En conformidad con esta postura, la enseñanza giraría en torno a los desarrollos en investigación, mientras que ésta funda y es fundada por la cultura, entendida aquí como “creación de valores”.³⁵⁴

Esto, por un lado, supone un proceso que nunca se puede dar por terminado debido a que, como pensaba Caso, “la ciencia no está hecha, y se prolonga en una perspectiva eterna y va constantemente adquiriendo verdades que antes no tuvo”.³⁵⁵ La enseñanza, que queda vinculada a la investigación, no podría, por esa misma razón, tener un sentido prefijado, sino que tiene un carácter condicionado por el propio desenvolvimiento de la ciencia. Por otro lado, en cuanto a la idea de cultura, asumida como creación de valores,

³⁵¹ Juan Hernández Luna, *Polémica de caso contra Lombardo sobre la Universidad*, 2012, en <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1227/1118>, consultado el 26/ febrero/ 2022.

³⁵² Gustavo Leyva, *La filosofía en México en el siglo XX*, México, Secretaría de Cultura, 2018, p. 512.

³⁵³ Lombardo, *Op. cit.*, p. 26.

³⁵⁴ *Ibid.*, p. 28.

³⁵⁵ *Ibid.*, p. 34.

idea de cultura, asumida como creación de valores, Lombardo no se oponía a la definición de Caso, pero, profundizando en el concepto, apunta: “sólo que hay varios valores distintos: el valor económico, el valor ético, el valor intelectual o lógico y el valor religioso que es la santidad”.³⁵⁶ Al respecto, agrega también que en distintos ámbitos o comunidades culturales hay mayor preferencia por ciertos valores en vez de otros.

A propósito de esta definición, Lombardo señalaba que Caso no reparó en la existencia de una jerarquización, en la que los valores en que se basa la cultura dependen, además, del momento histórico. Al respecto, Lombardo hacía un breve recuento histórico para exponer los valores imperantes en la época del Virreinato, la Reforma y la Revolución. Para él, estas tres etapas de la historia de México se asocian, respectivamente, con a los valores religiosos y políticos basados en una enseñanza dogmática en torno a la Iglesia católica; b el positivismo, como crítica al dogma de la verdad religiosa y el intento de “formar un Estado basado en el individuo y para provecho del individuo”;³⁵⁷ y c la economía como eje fundamental de los problemas sociales. Esto funciona como ejemplo para demostrar el aspecto cambiante de los valores y por lo tanto, de la cultura. Pero desde esa misma concepción le era posible a Lombardo asentar que los valores de su época, en tanto continuación de la Revolución, dependían de la economía.

Podemos localizar en ambos pensadores una concepción en que los valores son considerados como una condición inherente a los seres humanos y que los valores definen a la cultura. Pero, mientras que para Caso el valor universal era, como hemos visto, el bien; para Lombardo el valor definitorio de la cultura de la época era el económico. Esto no representa una oposición radical a la postura de Caso, sólo una jerarquización diferente acerca de cuál sería el valor último o fundamental en el que se basa la sociedad. La diferencia radical estriba en que el bien se presenta como un fin en sí mismo para Caso, mientras que la economía sólo resultaba, para Lombardo, un instrumento o medio de acción para la vida colectiva.³⁵⁸ Hay que reconocer aquí que, puesto que están al servicio de la organización social, los valores tendrían para Lombardo un carácter transitorio, lo cual relativiza la idea del bien de Caso, representando así otro punto de oposición entre ambas concepciones.

Pero Lombardo también acepta la posibilidad de una transitoriedad de las teorías, no sólo de los valores: “No hay incompatibilidad en sostener una teoría y mañana cambiarla por otra”.³⁵⁹ Se reconoce, pues, la posibilidad de

³⁵⁶ *Ibid.*, p. 35.

³⁵⁷ *Ibid.*, p. 39.

³⁵⁸ *Ibid.*, p. 38.

³⁵⁹ *Ibid.*, p. 40.

que la socialización de los medios de producción se muestre en el futuro como una tesis falsa, ante lo cual Lombardo sugiere: “entonces tendremos que corregir nuestra opinión y decir: ayer suponíamos como exacto este principio y hoy comprendemos que no lo es, debemos reemplazarlo por este otro que parece estar comprobado”.³⁶⁰ La acusación de Caso a Lombardo, acerca de que su postura atenta contra el carácter de investigación, resulta inadecuada. Lombardo no supone el estatismo en los paradigmas que le imputa Caso, de modo que aquí no hay oposición.

Sin embargo, queda sin resolverse la cuestión de por qué adoptar un tipo de socialismo en vez de otro. Al respecto, Lombardo afirma que, a pesar de la diversidad de tendencias, el socialismo tiene como base común la justicia social: “Todos los socialismos, sin excepción, sin faltar uno, están de acuerdo en este hecho fundamental: hay una injusticia en el mundo y ésta proviene de la falsa forma de producción y de la mala distribución de la riqueza material”.³⁶¹ Lombardo no dejó ahí la cuestión, sino que aprovechó para descargar su rechazo a Caso. Creía reconocer una unanimidad por parte de “las gentes que se preocupan por los problemas de la cultura”³⁶² y esta se basaba en el rechazo a un dogmatismo propio de la época virreinal y en la idea de que las instituciones sociales tienen por objeto al individuo.³⁶³ Nos parece que esta crítica dejaba a Caso en un punto intermedio entre las dos ideas rechazadas, pues su tendencia religiosa parece garnjearle el calificativo de dogmático, y la defensa de una historia de los individuos coincide también con que aquí se está descartando. Para decirlo en otros términos, Lombardo hablaba de la unanimidad de quienes se preocupaban por los problemas de la cultura y, dadas las características de su postura, Caso queda excluido de este grupo.

Ahora bien, nos interesa mencionar una idea de la verdad que aparece aquí. Afirma Lombardo: “No debemos creer que la verdad ya se formó: hay que for-marla, transmitiéndola, ampliándola, enseñándola, diciendo en qué consiste. [...] Mañana se dirá la verdad de mañana, como ayer se dijo la verdad de ayer. Lo grave es decir que las verdades pueden ser todas posibles, en el momento en que no es posible decir más que una verdad”.³⁶⁴ La idea de la verdad aquí pa-rece asumir la posibilidad de un perspectivismo, pero que tiene cierto límite: no acepta que se reconozca más de una verdad *al mismo tiempo*.

³⁶⁰ *Ibid.*, p. 43.

³⁶¹ *Idem.*

³⁶² *Ibid.*, p. 39.

³⁶³ *Idem.*

³⁶⁴ *Ibid.*, p. 43.

No hay entonces una idea de la verdad en un sentido de inmutabilidad o fija, sino como una especie de verdad que depende de la época -permítasenos la expresión, una verdad epocal. Esta noción acerca mucho el planteamiento de Lombardo a la idea de transitoriedad de las teorías de Caso.

De aquí se puede dar el paso que le permitirá a Lombardo reconocer que en la aceptación de muchas “verdades” o teorías, que confluyen en ideas como la de la libertad de cátedra de Caso, se oculta un peligro que, desde nuestro punto de vista, es el elemento nuclear de la postura de Lombardo. El problema de no tomar una postura definida es que siga reproduciendo la ideología del régimen dominante. Esto es, en realidad no hay una neutralidad en la supuesta libertad de cátedra, sino que en el fondo está operando una tendencia ideológica en favor del capitalismo:

durante el último siglo de esta gran etapa de nuestra evolución histórica se ha creído de veras que las escuelas han sido neutrales frente a los problemas sociales, frente a los problemas humanos, y realmente no ha habido tal neutralidad: le hemos estado sirviendo, inconsciente o conscientemente, de modo explícito o implícito, al régimen que ha prevalecido en el país durante mucho tiempo, y esta afirmación no la hago para nuestro país sino para todos los países del mundo.³⁶⁵

Le hemos estado sirviendo al régimen. Ese es el fundamento que me parece más profundo en la postura de este ideólogo de la Revolución Mexicana, y le hace frente a la infiltración de una ideología que favorece la injusticia social, tal como es entendido el régimen dominante por Lombardo.

Finalmente, quisieramos traer a la memoria que ya en su artículo de 1932 “Balance de la revolución mexicana”, Lombardo plantea explícitamente una postura acerca de la educación en la que la mayor cantidad de escuelas, en comparación con las del régimen porfirista, no es símbolo de revolución o de un beneficio social *per se*, como tampoco la laicidad representa uan transformación profunda. Esto porque: “La escuela no se ha transformado, la escuela actual no es una institución al servicio de una nueva ideología social. La escuela mexicana de hoy sigue siendo, como durante todos los cien años anteriores, una institución al servicio del régimen individualista de la libre concurrencia económica, y por tanto del régimen burgés”.³⁶⁵ En la postura de Lombardo, “Realizar una revolución es trazarse un plan dentro del cual la producción y la economía toda del país se desplace del campo personal, del campo individualista, al campo social, al campo de la comunidad.”³⁶⁶ Por el contrario, no trazarse un plan definido repercute en un desarrollo que, flotando, por así decir, a la deriva, es aprovechado por intereses hegemónicos.

³⁶⁵ Emilio García Bonilla, Una huelga reaccionaria en la Universidad Nacional (1933), 2014, en <https://www.centrolombardo.edu.mx/una-huelga-reaccionaria-en-la-universidad-nacional-1933/>, consultado el 26/ febrero/2022.

³⁶⁶ Vicente Lombardo. *Op. cit.* p. 39.

La resolución del debate aceptada en el congreso

Los postulados presentados por la comisión de Lombardo en la plenaria del congreso (véase el apartado “Preámbulo: los puntos a debatir” del presente trabajo), habían sido aceptados por mayoría en una primera exposición. Fue esta la razón de que Caso planteara por escrito una contrapropuesta y se organizara una mesa de diálogo para la discusión de ambos planteamientos hacia el final del congreso. Tras este debate se volvió a someter a votación lo propuesto por la comisión de Lombardo, esta vez teniendo como oposición los postulados de Antonio Caso.

Se aceptó por segunda vez, y por una amplia mayoría, la serie de postulados de Lombardo, lo cual derivó en un dramático cierre del congreso que incluiría la renuncia de Caso de la universidad. El hecho de que se concluyera el congreso con esta mesa de diálogo permite distinguir una primera parte del debate, la que aconteció de manera presencial en el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos, que es la que aquí se ha enfocado, y un momento posterior de la discusión. El debate, pues, no terminaba con la mesa de diálogo ni con el cierre del congreso, sino que se siguió desarrollando en prensa, con una complejidad que merece ser tratada por aparte y, por lo tanto, no se retoma en el presente escrito.

Peró podría decirse de la votación, que de algún modo representaba la resolución final del proyecto educativo a seguir, que tampoco fue concluyente. Un grupo de estudiantes y profesores inconformes con el resultado y con la orientación que la universidad habría de adoptar, se declararon en huelga. A un mes de haberse celebrado el congreso, los inconformes, encabezados por Rodolfo Brito y Manuel Gómez Morín, y patrocinados por los políticos Antonio Díaz Soto y Gama y Aurelio Manrique, se lanzaron a la toma de la rectoría, lo cual produjo un enfrentamiento con los estudiantes a favor de la reforma socialista.

Esta situación, que puede ser entendida como una “huelga reaccionaria en la universidad”,³⁶⁵ tuvo como implicación directa, además del involucramiento de policías para mitigar la escalada belicosa, el impedimento de aplicar el proyecto que había sido aceptado como producto legítimo de un proceso democrático. El acuerdo al que se llegó como corolario del congreso fue suprimido en posteriores decisiones, pero este proceso se inició por la fuerza, a partir de la mencionada huelga, y se pudo efectuar sólo tras la exclusión de personajes

como Lombardo Toledano y Roberto Medellín, quien tuvo que renunciar a su cargo de rector de la Universidad y de la toma de decisiones de la misma.

Conclusiones

Presentamos aquí el debate Caso-Lombardo en torno al modelo educativo de las universidades en México, específicamente lo relacionado con la parte que se sostuvo en el marco del Primer Congreso de Universitarios Mexicanos. Para esto expusimos, en un primer momento, cuáles fueron los puntos a debatir, y posteriormente retomé los argumentos que nos parecen más interesantes de la discusión, en el sentido de que, o bien traslucen los fundamentos filosóficos o bien muestran que no hay una polarización radical en muchos de los ataques que se lanzan ambos pensadores. Así, esta parte del debate resulta en una disputa ideológica, en la cual está en juego el sentido que debería adoptar la enseñanza universitaria del país en función del beneficio de la sociedad. A continuación, haremos una breve recapitulación de lo mencionado respecto de ambas posturas.

Tenemos con Caso que, a partir de su definición de la Universidad de México como una “comunidad cultural de investigación y enseñanza”³⁶⁶ él sostiene su desacuerdo en que ésta adopte una sola posición filosófica. De hacerlo aceptaría: a) que se prioricen determinados valores sobre otros, con el riesgo de que a partir de dichos valores se fomente una cultura que no repercuta en un bien para las personas; b) que el carácter de investigación de la universidad quede limitado, al prejuzgarse como verdadero un solo enfoque ontológico y, consecuentemente, epistemológico (el materialismo, en el caso específico de esta discusión); c) que la libertad de cátedra también quede restringida en función del enfoque adoptado, con lo que dicha libertad sólo lo sería dentro de los márgenes establecidos –mismos que, dado que Caso no los comparte, no está dispuesto a respetarlos y por eso prefiere abandonar la universidad.

Al respecto, Lombardo responde que a) los valores en los que se sostiene la sociedad son un instrumento para la vida colectiva, y que una distribución de los medios de producción distinta a la que promueve la burguesía representa un valor que es el medio de realización de la justicia social; b) que el carácter de investigación de la universidad no está en juego, pues él mismo no acepta dogmatismos ni concibe que la verdad sea una y esté hecha para siempre, con lo cual declara abiertamente la posibilidad de que sus fundamentos estén equivocados, y en consecuencia reconoce su disposición a cambiar de parecer; c) que la libertad de cátedra está ocultando, en su supuesta

la libertad de cátedra está ocultando, en su supuesta neutralidad, una reproducción de la ideología basada en el beneficio de los individuos que sólo favorece a ciertas clases y no a la sociedad en su conjunto. De aquí se puede reconocer cierta compatibilidad en ambas posturas que hace parecer injusta o inadecuada la idea de que son contrarias, pues si bien idealismo y materialismo sí representan ideologías antagónicas, el asunto que aquí se debate es el tipo de educación, y al respecto no hay contradicción en muchos de los argumentos.

Respecto a la resolución del debate hemos mencionado que, a pesar de que tras éste se volvió a aprobar el catálogo de postulados promovido por la comisión de Lombardo, las instalaciones de la rectoría de la Universidad fueron tomadas poco después, y por la fuerza, por una minoría que estaba en favor de la postura de Caso. Los principios que declaran la necesidad de una dirección o tendencia específica de la enseñanza fueron aprobados por una ventajosa mayoría, pero sólo quedaron en el papel, lo cual deja abierta la posibilidad de que la visión de Lombardo, acerca de una promoción secreta o inconsciente de valores perjudiciales para la sociedad —escondida tras la idea de neutralidad que supone la libertad de cátedra—, se haya seguido consumando desde entonces.

Bibliografía

- García Bonilla, Emilio, *El primer congreso de universitarios mexicanos*, 2014, en <https://www.centrolombardo.edu.mx/congreso-de-universitarios-mexicanos/>, consultado el 26/ febrero/ 2022.
- García Bonilla, Emilio, *Una huelga reaccionaria en la Universidad Nacional (1933)*, 2014, en <https://www.centrolombardo.edu.mx/una-huelga-reaccionaria-en-la-universidad-nacional-1933/>, consultado el 26/ febrero/ 2022.
- Hernández Luna, Juan, *Polémica de caso contra Lombardo sobre la Universidad*, 2012, en <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1227/1118> revisado el 25 de febrero de 2022, consultado el 26/ febrero/ 2022.
- Leyva, Gustavo, *La filosofía en México en el siglo XX*. México, Secretaría de Cultura, 2018.
- Lombardo Otero, Marcela, comp. *Vicente Lombardo Toledano, ideólogo de la Revolución Mexicana I*. México, Centro de Estudios filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano, 2009.
- Lombardo Toledano, Vicente; Caso, Antonio. *Idealismo vs Materialismo. Polémicas filosóficas*. México, Ma sonería filosófica de Michoacán, Centro de Estudios Filosóficos y Sociales “Vicente Lombardo Toledano”, Asociación Francisco J. Múgica. 2008.

PROYECTOS EDUCATIVOS

La educación en el México imaginario: utopía, alfabetización y progreso

Lilía Xolocotzi Mendoza³⁶⁷

Introducción

¿La educación en México es una posibilidad efectiva de progreso, de grandes oportunidades laborales, de remuneraciones adecuadas, o bien, de prestigio social? Pensar que sí, puede tener mucho de cierto. Pero también, estas ideas terminan siendo quimeras, utopías o ideales románticos. Hablando de educación, existen factores que modifican ese proceso *lineal, óptimo y homogéneo*, que en la escuela nos enseñaron a desear como parte de un mundo letrado y moderno. Sin embargo, factores como la economía nacional, el presupuesto destinado a la educación, el cambio de las reformas educativas por sexenio, la oferta y la demanda laboral, los salarios de los profesionistas, la participación de instituciones públicas y privadas, entre otros, son componentes que, a lo largo de un siglo, no han terminado de empatar para que la educación funcione en las heterogéneas realidades nacionales.

El objetivo del presente capítulo es reflexionar sobre los retos educativos en México a lo largo de más de un siglo de historia desde la praxis como docente en nivel media superior. En la primera parte, realizo un breve recorrido histórico de la educación en México en el siglo XX. También, relaciono y problematizo los conceptos de alfabetización, educación y progreso, mismos que se han internado en un imaginario romántico para diferentes proyectos de nación; pero, en consecuencia, no se han resuelto completamente. Posteriormente, narro algunas experiencias de mi papel docente en nivel medio superior con el fin de reflexionar cómo este conflicto educativo se ha evidenciado en mis prácticas y problemáticas en el aula. Las últimas secciones del texto hacen una propuesta de participación comunitaria para pensar en una educación más allá de la que imparte el estado. Para esta posible solución, me baso en una estructura básica concreta para elaboración de proyectos sociales, realizada por la Dra. Lucía Patricia Carrillo Velázquez, investigadora de la

³⁶⁷ Maestra en Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Licenciada en Comunicación por la UNAM. Especialista en literatura mexicana del siglo XX por la UAM Azcapotzalco.

Universidad Nacional Autónoma de México. La argumentación fundamentada funciona a partir de la acción social. En este sentido, es pertinente pensar y repensar el cómo podría realizarse una mejora educativa desde la participación de varios agentes sociales cuyo fin es transformar a las instituciones para la organización efectiva y el bien común.

Crítica al imaginario romántico de la educación

El romanticismo está arraigado en aspectos de la realidad mexicana aún en nuestros días. En lo político, lo social y lo moral. Por ejemplo, en los discursos nacionalistas; en la admiración por los héroes; o bien, en la idea entusiasta de *ser mejores* seres humanos gracias a instituciones como la familia, la iglesia o la escuela. Para comprender el “ideal romántico” o el “imaginario romántico” hay que remontarse a la visión Occidental producida hacia la segunda mitad del siglo XVIII y el XIX. Isaiah Berlín realiza una aportación histórica sobre la base del romanticismo, cuya importancia se debe a que en este periodo se da un cambio radical de valores que transformó la vida, el pensamiento, el sentimiento, las acciones y la consciencia de los sujetos del mundo occidental.³⁶⁸ El historiador entiende el movimiento romántico como una Revolución social, política, económica, intelectual, académica, artística, espiritual y científica que rompe con ideas antiguas, o bien, tradicionales para dar pie a las modernas; el autor ejemplifica estas transformaciones con varios casos particulares suscitados en Alemania, Francia, Inglaterra, Italia y Rusia en diversas esferas artísticas y políticas que dan cuenta de las diferentes perspectivas que desató el romanticismo.

Por otro lado, Berlín toma como precedente del romanticismo la Revolución francesa que operó bajo los principios de la razón universal, el orden y la justicia conectados con el sentido de unicidad y de profunda introspección emocional. También, estaba a favor de la idea de verdades universales, cánones universales de arte; que toda acción humana debe dirigirse en línea recta o que los criterios de esta ejecución son públicos.³⁶⁹ Posteriormente, para el siglo XIX estos fundamentos racionales fueron útiles en el discurso romántico, pero aplicados de forma distinta, enfatizando en lo individual, las emociones y la voluntad.

En tanto que estos hombres operen bajo la ilusión de que es posible, de una vez y para siempre, registrar, describir, atribuirle alguna finalidad al proceso que están tratando de atrapar, de aprehender, su resultado será la

³⁶⁸ Isaiah Berlín, *Las raíces del romanticismo*, Madrid, Taurus, 2000, p. 20.

³⁶⁹ *Ibid.*, pp. 25-26.

irrealidad y la fantasía. Será siempre un intento de apresar lo inapresable, de buscar la verdad allí donde no existe, de detener el flujo constante, de atrapar el movimiento por medio del reposo, el tiempo por medio del espacio, la luz por medio de la oscuridad. Ésa es la predica romántica.³⁷⁰

Esto da pie a la creación de mitos, símbolos, imágenes y figuras heroicas como respuesta para comprender la realidad. “Los mitos encarnan en sí mismos algo inexpresable y logran encapsular lo oscuro, lo racional, lo inarticulable [...] imágenes que nos llevan a otras y que apuntan una dirección infinita”.³⁷¹ Esta idealización, además del cambio consciente, está acompañada de un permanente entusiasmo y un profundo emocionalismo que fueron incorporándose en las diferentes sociedades occidentales.

Este cambio de consciencia se ha reproducido como modelo dominante hasta nuestros días en las acciones de los sujetos en la época decimonónica, en la historia de la moral, la estética y la política; además, se desplazó a territorio latinoamericano como el camino viable de modernidad. I. Berlín explica las transformaciones con la siguiente metáfora:

El mundo puede concebirse orgánicamente como un árbol, en el que cada parte vive para y a través de los demás, o mecánicamente tal vez como un modelo científico, en el que las partes se relacionan externamente y en donde el Estado, o cualquier otra institución humana es concebida como una máquina destinada a promover la felicidad o a prevenir que la gente se haga daño mutua-mente [...] Lo que sucede es que algún tópico gana ascendencia [...] y, como resultado de la enorme influencia que ofrece sobre la imaginación de su generación se aplica a otros campos.³⁷²

Entre los mitos en México que existen en los discursos oficiales y que han prevalecido a lo largo de un siglo, es pensar que acceder a la educación superior, sobre todo, es el camino individual, colectivo e histórico para construir una civilización cultural, social y política que nos otorgue conocimientos, nos posicione en un nivel de vida mejor y nos ayude a comprender el arte, la razón, la tecnología o cualquier otra área relacionada con nuestra realidad y el mundo moderno; podemos enmarcar este ideal entusiasta y consciente, reproducido e interiorizado, pero que no necesariamente sea aplicable en nuestra sociedad.³⁷³

³⁷⁰ *Ibid.*, p. 163.

³⁷¹ *Idem.*

³⁷² *Ibid.*, p. 23.

³⁷³ Otro ejemplo donde se discute el imaginario en los pueblos indígenas como proyecto civilizatorio está en *México profundo*. Una civilización negada de Bonfil Batalla. El texto plantea el dilema, no resuelto, de que la matriz civilizatoria está dividida en dos: la mesoamericana y la occidental. Se trata de dos modelos de ideales posibles a los que se aspiran, pero que se oponen en lugar de complementarse. La matriz civilizatoria a la que se refiere

Esta relación tradicional que se ha hecho entre educación y progreso se puede inscribir en el idealismo kantiano. La filosofía moral de Kant, a quien se le considera uno de los padres del romanticismo, demuestra su pensamiento en torno a la libertad y la responsabilidad del ser humano. Para Kant “el hombre es hombre únicamente porque elige [...] es libre de elegir lo que desea. Esto, la voluntad, es lo que distingue a los seres humanos de los objetos de la naturaleza, lo que le permite elegir entre el bien y el mal, entre lo correcto y lo incorrecto”.³⁷⁴ Para Kant, la teoría de la educación es un noble ideal. Es una idea utópica que se encuentra inherente a toda praxis educativa, que no se reduce a consideraciones pragmáticas, ya que su fin último es alcanzar la autonomía. Para este filósofo alemán, el ideal de la educación tiene un valor supremo. Es el único medio para alcanzar la plenitud humana.³⁷⁵

Sin embargo, el presente texto toma la siguiente posición: la educación no es, o no debería ser exclusiva de políticas públicas gubernamentales. La educación ha de insertarse en la búsqueda constante del fortalecimiento comunitario, que cobra características particulares en contextos históricos concretos desde lo social. Una primera propuesta es pasar el umbral del “deber ser” —plena actuación racional de acuerdo con la ley moral— al “ser” concreto de la vida comunitaria.

El pensamiento foucaultiano plantea atender al cuidado de nosotros mismos y del otro como realización. Michel Foucault propone una taxonomía con cuatro incisos y argumenta que casi nunca han de funcionar separados: 1 tecnologías de producción; 2 de sistema de signos; 3 de poder; 4 tecnologías del yo. Es esta última la que permite a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, operaciones sobre su cuerpo y alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una

Bonfil Batalla tiene un sustento ideológico e histórico. Desde la colonia, el proyecto de nación dominante pretende imponer en los grupos minoritarios, indígenas, campesinos, mestizos, la idea unificadora de *desindianización*, entendiendo el término como “proceso histórico a través del cual las poblaciones que originalmente poseían una identidad particular y distintiva, basada en una cultura propia, se ven forzadas a renunciar a esa identidad con todos los cambios consecuentes en su organización social y su cultura. El término lo diferencia del mestizaje biológico”. Lucha que ha sido de manera excluyente, violenta, explotadora. El discurso oficial de homogeneización, donde se construye la imagen de un indígena como una categoría genérica para eliminar las diversas identidades existentes en el choque con la llegada de los conquistadores europeos, niega así el proyecto mesoamericano que indiscutiblemente es heterogéneo; que ha defendido y sobrevivido a su pluralidad, su cosmovisión, a su relación con la naturaleza y las formas de organización del proyecto milenario mesoamericano. Bonfil nos ofrece una posible solución al hablar de civilizaciones y proyectos, la adopción de un nuevo camino pluralista, capaz de incorporar elementos de otras culturas sin dominación ni exclusión, para que las minorías recuperen su propio control cultural sin renunciar a su cultura sobre otros niveles de organización del Estado, o bien, del México imaginario como lo nombra Bonfil. Cfr. Guillermo Bonfil, *México profundo. Una civilización negada*, México, Debolsillo, 2008.

³⁷⁴ *Ibid.*, p. 101.

³⁷⁵ Immanuel Kant, *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1991.

transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. Las tecnologías del yo se basan en el precepto de “ocuparse de uno mismo”, “el cuidado de sí”, “la preocupación por sí”, “el sentirse preocupado, inquieto por sí”.³⁷⁶

Tener dosis de idealismos utópicos no es una equivocación, ya lo planteó Kant, de hecho, nos puede impulsar hacia el posible progreso, pese a los desánimos y las desilusiones propias del contexto. A su vez, esa entrega vocacional debe tener como límite el cuidado propio y de los demás. En otras palabras, no debemos pensar el progreso como un objetivo fijo y lineal a futuro, sino como pequeñas muestras y acciones concretas de bienestar presente y en un mundo siempre cambiante.

En este mismo sentido, es importante reflexionar que la educación en México debe tomar distancia con excesivos “imaginarios románticos”. Para abrir el panorama educativo a otras alternativas plurales y autónomas, pero sin olvidar nuestra historia.

La alfabetización y su trasfondo histórico en la educación

La Real Academia Española define la alfabetización como saber leer y escribir, no obstante, su definición es más amplia. La alfabetización, entendiéndola como una serie de tecnologías para que las personas decodifiquen códigos del lenguaje escrito, trata de ejercitar la lectura crítica; el aprendizaje gramatical; el entendimiento y la exégesis de diversos tipos de textos. Comprender contenidos teóricos y practicarlos en la vida diaria; utilizar el lenguaje para expresarse; manejar situaciones; enviar y recibir información a través de diferentes medios involucra una sociedad informada, así como selectiva. La alfabetización sirve para formar comunidades mejor realizadas y tolerantes, aunque no sean perfectas.

De igual modo, Narro y Moctezuma presentan diversos propósitos con respecto a la alfabetización. Hacen notar que no es un hecho aún dado sino un fin posible:

La alfabetización debe servir para que las personas participen de mejor manera, en condiciones de igualdad, en el mundo social; para contribuir a evitar la marginación y la exclusión; para que no existan estigmas que impidan a las personas conocer mundos distintos a los que habitan, plenos de nuevos significados, información y culturas diferentes y enriquecedoras. Es importante, también —en virtud de que con la lectura y la escritura nos relacionamos y reconocemos con otros seres huma-

³⁷⁶ Michel Foucault, *Las tecnologías del yo. Y otros textos afines*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1990, pp. 44-50.

nos—, para que nos comuniquemos y ubiquemos en la sociedad porque la lengua escrita ejerce poderosa influencia en la vida social. Pocas cosas son tan distintivas del humano como el lenguaje hablado y escrito. Se trata de una expresión que traduce el alma y el pensamiento. En razón de que manejamos el lenguaje, sabemos, sentimos, interactuamos, conocemos y comunicamos; se habla para que se escuche, se escribe para que se lea. En la palabra está el secreto de nuestra especie; se trata de un auténtico código de la cultura. El lenguaje escrito representa una forma de adueñarse del mundo, de darle sentido al pensamiento, de expresar las emociones: amor, ira, tristeza, resentimiento o alegría, entre muchas otras, al igual que los anhelos y las esperanzas.³⁷⁷

La alfabetización en México adquirió sus características modernas a partir del siglo XVIII, luego, registró avances cualitativos y cuantitativos en el XIX y a lo largo del siglo XX fue parte de diversos proyectos gubernamentales.³⁷⁸ Dicho con más amplitud:

Apenas conseguida la independencia se intentó utilizar la escuela para formar un nuevo ciudadano de acuerdo con las aspiraciones del nuevo orden político, por eso la educación pública se convirtió en uno de los puntos de controversia entre liberales y conservadores. Una vez en el poder los liberales buscaron controlar la enseñanza básica, a pesar de que esto se oponía a sus postulados, para impedir la multiplicación de los mexicanos tradicionalistas, que se les aparecían como el más grande obstáculo al progreso. En ese mismo siglo se promovía una reforma educativa que tuviera vigencia para todo el país. Luego, la Revolución dio al Estado la fuerza y los medios legales para un monopolio educativo, capaz de eliminar de la escuela toda interpretación que no fuera la propia, si bien en la práctica el Estado nunca ha llegado a hacer uso total de esos poderes.³⁷⁹

De acuerdo con Bello, en el porfiriato ya venía impulsándose la obligatoriedad de la enseñanza mediante la Ley Reglamentaria de Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal. A lo largo del siglo XIX, la escuela buscaba formar ciudadanos capaces de leer, escribir y contar. Las lecciones de las escuelas consistían, en su mayoría, en recitar en voz alta y memorizar textos. Para 1905, por iniciativa de Justo Sierra, se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. En esos años se avanzó en la institucionalización de la escuela primaria. Se pretendía forjar la obediencia civil y la difusión de una moral laica. Además, se optó por el método lancasteriano, que consistía en enseñar simultáneamente a leer y a escribir. También, se ejerció la comprensión textual, el cuidado de la caligrafía y la ortografía. De igual modo, se debatieron las diversas propuestas

³⁷⁷ José Narro y David Motezuma, “Analfabetismo en México: una deuda social”, *Realidad, datos y espacio revista internacional de estadística y geografía*, Vol. 3, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 5-17.

³⁷⁸ Kenya Bello, “El siglo de la alfabetización. La enseñanza de la lectura y la escritura (1919-1976)”, en Kenya Bello y Marina Garone Gravier (coord.), *El libro multiplicado. Prácticas editoriales y de lectura en el México del siglo XX*, México, UAM Cuajimalpa, 2020, p. 407.

³⁷⁹ Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación*, México, COLMEX, 1970, p. 3.

pedagógicas: métodos silábicos, fonéticos y se discutía si lo mejor era la escritura cursiva o la romana. La escuela primaria duraba cuatro años y al finalizar cada curso, los alumnos hacían pruebas finales para garantizar la obtención de conocimientos.³⁸⁰

A inicios del siglo XX, se dio una explosión demográfica y un aceleramiento en la industrialización. En este contexto, los procesos de alfabetizaciones se expandieron y tuvieron éxito en términos cuantitativos. No obstante, los desafíos en lo cualitativo son una labor inacabada.

Año	Porcentaje
1900	77.7
1910	72.3
1921	66.2
1930	61.5
1940	58.2
1950	43.2
1960	33.5
1970	25.8
1980	17
1990	12.4
2000	9.5
2010	6.9
2020	4.7

Cuadro 1 Analfabetismo en México. Fuente: INEGI. Estadísticas históricas de México.

En tiempos de la Revolución Mexicana, la sociedad se encontraba en reestructuración, “el analfabetismo, que alcanzaba un porcentaje altísimo en 1910, había sido la pesadilla de los ministros porfiristas y lo sería de los revolucionarios. El número mayor de analfabetos se encontraba en el campo”.³⁸¹ La historiadora Kenya Bello señala que los años revolucionarios y posrevolucionarios tuvieron un trayecto complejo. En el país había gran heterogeneidad entre la ciudad y lo rural, el número de maestros era

³⁸⁰ Bello, *Op. cit.*, pp. 410-416.

³⁸¹ Vázquez, *Op. cit.*, p. 93.

insuficiente, la economía estaba en ruinas y; los municipios no podían cumplir el reto de educar. Fue a partir de 1921 que se instaló en el imaginario mexicano la figura de José Vasconcelos, quien convocó a “luchar contra el analfabetismo”, apoyado del gobierno de Álvaro Obregón. Se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) misma que Vasconcelos lideró hasta 1924. No obstante, a pesar del esfuerzo de implementar un proyecto cultural novedoso, la mayoría de los ciudadanos siguieron sin saber leer ni escribir porque se carecía de personal capacitado, material de lectura, papel o pizarrones para escribir. De forma que la historiografía ha idealizado la figura de Vasconcelos.³⁸² La representación hipóbole del “Apóstol de la educación” se ejemplifica en el siguiente párrafo:

Vasconcelos le inyectó a la labor el aire de una verdadera cruzada nacional. Y no sólo contó con el apoyo del Presidente para lograr las cantidades de dinero más impresionantes gastadas hasta entonces en México en el renglón educativo, sino que también logró algo verdaderamente increíble, conmover y movilizar al pueblo mexicano. Como rector, Vasconcelos había iniciado la tarea alfabetizadora y logrado convertir a casi toda persona que sabía leer, en un maestro. Estaba decidido a convertir el «monumento ruinoso» que era la Universidad, en una institución revolucionaria. Con su ejército de maestros honorarios, las clases callejeras, dominicales o nocturnas, se convirtieron en escenas normales en la ciudad y en la provincia. Una vez secretario, Vasconcelos amplió las actividades desalfabetizadoras sin invertir dinero mediante un ejército infantil (niños que estaban terminando la primaria). Como estímulo, cada persona que acreditaba haber enseñado a escribir a cinco analfabetas recibía un diploma de buen mexicano. Ahora bien, Vasconcelos veía con una gran claridad los múltiples aspectos del problema mexicano: educación indígena para asimilar la población marginal; educación rural para mejorar el nivel de vida del campo mexicano; educación técnica para elevar el de las ciudades; creación de bibliotecas; publicación de libros populares; popularización de la cultura, etc. El problema de la educación rural, pesadilla que ya tenían [Justo] Sierra y sus colaboradores, fue una de las preocupaciones más importantes del secretario, quien encontró en la historia mexicana misma la inspiración para crear una de las instituciones mexicanas de mayor éxito: la misión cultural.³⁸³

Aunque no se discuten las acciones políticas del Estado a favor de la educación en el periodo vasconcelista, la cuestión es que, en parte, se ha construido el mito epopéyico o mesiánico en el que la educación en México recae en una sola figura. Además, se hace creer que el despunte de la función educadora del gobierno hubiese sido efectivo a partir de 1921, cuando José Vasconcelos asume la Secretaría de Educación Pública, suceso que ha demeritado e invisibilizado los avances previos.

³⁸² Bello, *Op. cit.*, p. 405

³⁸³ Vázquez, *Op. cit.*, p. 138.

Loyo señala que la crisis de 1926 y la Gran Depresión de 1929 fortalecieron la tendencia de un Estado intervencionista. Los años 30 abrieron nuevos procesos educativos: Narciso Bassols ejerció el cargo como secretario de Educación de 1931 a 1934. Dicho funcionario creía que debía impulsar el progreso tecnológico mediante la movilización colectiva, “firmó en 1933 un acuerdo en Chihuahua para ‘federalizar’ o asumir por completo la educación primaria en el estado, contraviniendo las resoluciones de la Asamblea que habían dejado a la federación el papel de simple auxiliar. A su vez, varios estados solicitaron la ‘federalización’”.³⁸⁴ El proyecto callista propuso una reforma que defendía el derecho del Estado a controlar la educación para restringir la participación de la iglesia, lo cual, iba encaminado a “desfanatizar” a los mexicanos.

Luego, explica Bello, se introdujo la orientación a la educación socialista plasmada en el artículo tercero de la Constitución desde diciembre de 1934. La administración de Lázaro Cárdenas impulsó la movilización de obreros y campesinos en defensa de sus derechos constitucionales. Las respuestas de las comunidades a las agendas políticas se cobijaron bajo el término socialista, que incidió en la manera de definir la alfabetización y sus formas de transmisión.³⁸⁵ En este contexto, Engracia Loyo refiere que el gobierno creó el Instituto de Orientación Socialista con el fin de guiar una nueva educación por medio de cursos breves, ciclos de conferencias para los trabajadores y padres de familia. Las respuestas a la reforma obedecieron, en buena medida, a las relaciones entre el gobierno central y las entidades, la habilidad del director federal o de los maestros y sus ligas con las autoridades personas influyentes, la fuerza de las organizaciones populares, el poder de la iglesia y la religiosidad de la población. Las autoridades, por su parte, se referían indistintamente al socialismo como un régimen de mayor equidad o, en términos marxistas, como una sociedad sin clases. Los textos y programas hablaban de justicia social y conflicto de clases. Los planes de estudio en los niveles superiores, en las normales y las regionales, incluían el socialismo científico y el análisis de las luchas de los trabajadores. En las primarias y secundarias buscaban hacer consciente al estudiante de su responsabilidad en la construcción de una sociedad equitativa. Los problemas de los sectores populares y los esfuerzos nacionalistas del gobierno debían ser el tema principal de la enseñanza. Los alumnos deberían tener contacto con centros de trabajo y organizaciones, como sindicatos y cooperativas, y apoyar los esfuerzos de sus integrantes. De acuerdo con el modelo pedagógico de la Unión Soviética, los programas se dividían en tres áreas: naturaleza, trabajo y

³⁸⁴ Engracia Loyo, “La educación del pueblo”, en *La educación en México*, México, COLMEX, 2010, p. 178.

³⁸⁵ Bello, *Op. cit.*, p. 428.

sociedad, que darían una explicación “racional y exacta de los fenómenos físicos” y buscarían destruir falsas creencias sobre fenómenos naturales y proporcionarían un fundamento científico de la desigualdad social y de la lucha de clases.³⁸⁶

La experta en educación profundiza que el gobierno emprendió el combate contra el analfabetismo, que aún era alarmante, mediante la Campaña Nacional de Educación Popular que involucró a departamentos de Estado, organizaciones políticas, centrales obreras y grupos campesinos, y que tuvo como aliadas a las radiodifusoras del Departamento Autónomo de Prensa y Propaganda y a estaciones locales de los estados. La reforma dejó claro que intentaba hacer de la escuela y el maestro factores del cambio social. Además de impresos de todo tipo, el gobierno puso en manos de niños y adultos varios textos de lectura: las series SEP para los trabajadores urbanos y para los niños de la ciudad y, simiente para los campesinos, grandes y pequeños. Estos textos, ilustrados por los integrantes de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios formada en 1933, trataban sobre los antagonismos de clase, mostraban una sociedad maniquea dividida entre buenos, los trabajadores; y malos, los burgueses. Exaltaban valores proletarios como la cooperación, la justicia, la liberación femenina, la organización, y describían con imágenes y palabras los combates de los trabajadores. Las conquistas de Cárdenas, la expropiación petrolera y el reparto agrario eran glorificadas repetidamente.³⁸⁷

Como anota Kenya Bello, en el periodo de 1935 a 1940, el secretario de Educación y el subsecretario de Educación, Adalberto Tejada y Moisés Sáenz, le dieron forma a la educación rural. Se planteó que la escuela no debía conformarse con saberes librescos, sino enseñar para la vida, debía convertirse en una “agenda socializante”. En consecuencia, se fomentaron actividades como la jardinería, el cuidado de los animales y las artesanías.³⁸⁸

Cecilia Greaves expone que el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) también enfrentó los desafíos educativos heredados: analfabetismo, pocos recursos humanos y económicos, multiculturalismo y multilingüismo, diferencias de los espacios rurales y de los urbanos. Sin embargo, su inclinación política apostó por la uniformidad e ignoró la atención educativa de las distintas realidades del país. La escuela socialista instaurada en tiempos de Cárdenas fue sustituida por la llamada escuela del amor y de la Unidad Nacional. Esta última vino a instaurar un nuevo modelo educativo: una escuela ajena al odio y a la división entre los mexicanos a pesar de sus diferencias de credo, partido o clase; una escuela auténticamente mexicana, acorde con las tradiciones y medio físico del país, en la que el

³⁸⁶ Loyo, *Op. cit.*, pp. 182-183.

³⁸⁷ *Ídem.*

³⁸⁸ Bello, *Op. cit.*, pp. 428-429.

individuo, y ya no la colectividad, se convertía en el centro de atención y la familia reafirmaba su papel formativo en el ámbito escolar.³⁸⁹

El campo ya no fue el foco de atención, ni la defensa de los derechos de los trabajadores o la lucha por la tierra. Ahora el fin de la llamada revolución era la industrialización y por tanto la educación debería adaptarse a los requerimientos del desarrollo económico. La mirada se reorientó hacia lo urbano. Planes y programas de estudio, hasta entonces diferenciados entre urbanos y rurales, se homogeneizaron y los contenidos y métodos pedagógicos se modificaron para superar la efervescencia social y política del cardenismo. No se abandonó la terminología revolucionaria pero sí se matizó. Se incorporaron conceptos que respondían a expectativas políticas del momento junto con un conjunto de valores y normas de conducta dirigidos a lograr armonía en la sociedad y fortalecer la identidad nacional. Formar buenos ciudadanos, conscientes de sus derechos y obligaciones, respetuosos de la ley y leales a México, fue la consigna que sustituyó a la lucha de clases y la transformación de la sociedad. Los nuevos programas ya no serían coeducativos, desfanatizantes, cooperativistas, emancipadores, como estipulaba el Plan de 1935, sino mínimos, flexibles, graduados, nacionales y perfectibles. Las materias se dividían en instrumentales e informativas. [...] La federalización educativa siguió su curso de manera paulatina entre la oposición constante de las autoridades estatales y la presión de los maestros por asegurar mejores salarios y condiciones de trabajo. Los convenios, diferentes, de acuerdo con los particulares intereses de los estados, sobre todo económicos eran ³⁹⁰

El ideal de la Unidad Nacional de Ávila Camacho consistió en exaltar el sentimiento nacionalista alejándose de la lucha revolucionaria y de la política “socialista” cardenista; homogeneizar la población; quitar escuelas mixtas y abrir unisexuales con nuevos programas mínimos y perfectibles y, priorizar los intereses económicos, más otras *innovaciones modernas*. Finalmente, la escuela del amor a pesar de que se impulsó, no perduró.

El nombre de Jaime Torres Bodet resuena en los escenarios de la política y de la educación. En los años veinte, el diplomático fue secretario de Vasconcelos en la Universidad Nacional de México. En 1943, cuando era Subsecretario de Relaciones exteriores, Ávila Camacho lo nombró secretario de la SEP de 1943 a 1946. Fue director de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En 1958, Adolfo López Mateos lo puso a cargo, por segunda vez, como secretario de Educación, en este mandato se

³⁸⁹ Cecilia Greaves, “La búsqueda de la modernidad” en *La educación en México*, México, COLMEX, 2010, p. 190.

³⁹⁰ *Ibid*, pp. 191-192.

realizaron programas decisivos para la alfabetización: como el libro de texto gratuito.

Los libros de texto gratuitos

En 1959, conforme a la investigadora Bello, se elaboró el Plan de Once Años, que contempló proyectos de emergencia para construir escuelas, preparar maestros y publicar textos gratuitos.³⁹¹ Para entonces ya estaba en puerta la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG). Anteriormente, en 1953, Martín Luis Guzmán había propuesto reglamentar el comercio de libros, proyecto que al principio tuvo complicaciones. La CONALITEG debía encargarse de hacer coincidir los libros de texto con los programas vigentes. Sin embargo, los guiones técnico-pedagógicos de la primera generación se apoyaron en los criterios de 1957 y 1960. Algunos de los obstáculos que enfrentaron fueron: la dificultad de encontrar autores, la SEP no contaba con papel y maquinaria suficiente para imprimir los 16 millones de ejemplares. Para ello, la CONALITEG convocó a un concurso de creación de libros de textos en el que podían participar maestros o escritores mexicanos por nacimiento. Los elegidos recibirían un premio de \$50,000.00 y \$25,000.00 adicionales por cada ciclo escolar; pero, la respuesta no cumplió las expectativas y los jurados declararon los concursos desiertos. En vista de ello, Luis Guzmán encomendó a Camen Domínguez Aguirre, Enriqueta León González y Mauricio Magdaleno redactar los textos.³⁹² Actualmente la CONALITEG funciona como distribuidora para los diferentes niveles del Sistema Educativo Nacional y trabaja para los diferentes niveles del Sistema Educativo Nacional y trabaja en colaboración con otros sellos editoriales. Al paso del tiempo, las portadas y los contenidos se han rediseñado; además de tener en cuenta textos regionales y otros de manuales de normativas escolares.³⁹³

En este punto, recuerdo las portadas de mis libros de texto de primaria: Historia, Ciencias naturales, Ciencias Sociales, Geografía, Español, Cívica y Ética. Todos con imágenes aludiendo a lo mexicano y a protagonistas fundamentales de la historia nacional: Miguel Hidalgo y Costilla; Benito Juárez; Francisco Madero; Sor Juana Inés de la Cruz; la bandera tricolor; el águila; la mujer como símbolo de la Patria; el Popocatépetl, etcétera. La

³⁹¹ Josefina Vázquez, "Renovación y crisis" en *La educación en México*, México, COLMEX, 2010, p. 218.

³⁹² Bello, *Op. cit.*, pp. 452-453.

³⁹³ Cfr. <https://libros.conaliteg.gob.mx/nosotros.html>

nostalgia de haber aprendido a leer y a escribir en escuela pública es envolvente. Percibí esa entrega y ese compromiso por mi país. No obstante, la añoranza no exime la mirada crítica. Los libros de texto gratuitos son el mecanismo por el que se construye una narrativa hegemónica de un solo tipo de mexicanidad, pues proponen valores e ideologías de un modelo nacional. Por un lado, homogeneizan a la población, invisibilizando la pluralidad lingüística, cultural, social y religiosa. Lorenza Villa Lever analiza cuatro ejes temáticos presentes en los libros de texto: la patria, la familia, la escuela y el trabajo. Estos temas que reproducen el tipo de valores sociales con los que están relacionados los conceptos u opiniones que se emiten. Por ejemplo, Villa Lever interpreta la portada de la Patria de Jorge González Camarena como la mujer y la madre de la nación mexicana, cuyos atributos son la generosidad y el amor que profesa a sus hijos. La Patria enmarca a otros elementos mencionados: la escuela será el instrumento para hacer llegar “la cultura” a los mexicanos; la agricultura se liga a la naturaleza, símbolo de riqueza nacional; el impulso “industrial” traerá el progreso del país; y “el pueblo” se representa con “el niño de México”, a quien la Patria le entrega todo lo que posee, producto de su esfuerzo, su sacrificio y su trabajo; a la vez, que es el receptor de los conocimientos escolares como representación del futuro prometedor. Otro elemento importante son los héroes de la historia, que para la investigadora se interpretan como: los “Santos de la Patria”, mismos que se les homenajea y se les recuerda con devoción. Para la educación laica los héroes son idealizados, puesto que pusieron su vida como ejemplo de “buenos mexicanos”, y de los ideales por los que se deben luchar.³⁹⁴

Así mismo, a partir de 1972 los libros de texto gratuitos tuvieron cambios como parte de la Reforma Educativa, en parte, por los descontentos de El Movimiento Revolucionario del Magisterio, el Partido Comunista y la Unión Nacional de Padres de Familia, debido a su contenido. Las portadas cambiaron de acuerdo con el grado y área, mostraban juguetes y artesanías mexicanas, aunque continuaron reproduciendo a los héroes mexicanos sobre la base de obras muralistas de David Alfaro Siqueiros, José Clemente Orozco y Juan O’Gorman. Para 1982, las portadas mostraban dibujos con niños felices y naturaleza como peces, aves, mariposas, papalotes, soles y arcoíris. En 1993, tenían obras representativas de distintas épocas de la Historia; por ejemplo, el

³⁹⁴ Lorenza Villa, “Los libros de lengua nacional y sus representaciones sociales” en *Los libros de texto gratuito. La disputa por la educación en México*, México, udeG, 1988, pp. 99-105.

ritual de la cultura Maya del siglo X, la obra *El Globo* de Ramón Cano Manilla, *La Ofrenda de Saturnino Herrán*, *Citlaltépetl* de José María Velasco o *Los Volcanes del Dr. Atl*.³⁹⁵ Actualmente el catálogo permanece en esta línea, agregando la colección *La entidad donde vivo*, donde se exponen las diferencias de rasgos raciales y étnicos de la población con ilustraciones estereotipadas de lo que pudieran representar los diferentes estados de la República.

Villa afirma que los libros de texto, gratuitos y obligatorios, constituyen un esfuerzo del Estado mexicano por alcanzar un doble objetivo. Primeramente, se proponen responder las demandas crecientes de educación que tiene la población. En este sentido, su carácter gratuito pretende facilitar el acceso a la escuela, principalmente de las clases populares. Sin embargo, este intento de democratización de la educación encontró problemas estructurales; en otras palabras, las características heterogéneas de la sociedad mexicana han hecho que la educación sea un agente de reproducción más que un cambio. En segundo lugar, el Estado se propuso obtener el consenso social para mantener su hegemonía, es decir, los libros de texto gratuitos fue una medida concreta que utilizó, a través del aparato educativo, para ejercer la dirección cultural, moral y política de la sociedad.³⁹⁶

De acuerdo con este objetivo, por parte de las autoridades educativas, de control social y político de la población e intereses económicos, considero que un recurso podría ser que el educador utilice los libros de texto gratuitos, además de apoyarse de literatura infantil y juvenil para formar a sus estudiantes.

Promulgaciones hoy

En el siglo XIX, ya se exponía la preocupación por la educación en documentos como: *Sentimientos de la Nación* de José María Morelos y Pavón, la Constitución de 1824 y las Siete Leyes Constitucionales de 1836. La Constitución de 1857 fue la primera que dio tratamiento al tema y estableció que habría libertad de enseñanza. Posteriormente, la Constitución de 1917 en su artículo 3º, le dio el proceso formativo al sistema al promulgar la laicidad, gratuidad, obligatoriedad y el reparto competencial en los estados y en la capital. Fue hasta 1993 que se incorporó al texto constitucional la educación como un derecho humano o garantía individual que tuviera por

³⁹⁵ Cfr. Blanca Estela García, *Portadas de libros de primaria de texto gratuitos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de 1960 a 2000: análisis iconográfico de las primeras portadas de los libros de texto gratuitos*, tesis de licenciatura, México, UNAM, 2006.

³⁹⁶ Villa, *Op., cit.*, pp. 235-236.

la satisfacción de las necesidades de aprendizaje en sentido estricto.³⁹⁷

La actualidad del artículo tercero constitucional

En el transcurso del siglo XXI, los gobiernos han implementado políticas diversas para tratar las dificultades con respecto a la educación. No obstante, comparten ciertos objetivos y características: se ha intentado reducir el índice del analfabetismo; se han realizado cambios de legislaciones educativas por sexenio; a pesar del intento por un trabajo conjunto, vemos la separación entre el quehacer de instituciones públicas y privadas; los presupuestos educativos han sido reducidos; ha predominado el control estatal sobre el tema, así como la implementación de tendencias modernizadoras. Aunado a ello, prevalecen notables diferencias entre lo rural y lo urbano; la multiculturalidad y el multilingüismo; la explosión demográfica; la centralización estatal; la falta de calidad educativa; los bajos sueldos para los docentes y, actualmente, una pandemia durante la que se ha carecido de un plan educativo.

Hoy, el Estado mexicano concibe a la educación como un derecho. En la Constitución, alcanzar el progreso es una de sus principales finalidades, en el entendido de luchar contra la ignorancia, los fanatismos y los prejuicios. La Carta Magna le asigna un sentido democrático, de mejoramiento de la calidad de vida. De tal manera que, lo educativo debería articular los derechos humanos y el respeto por la pluralidad. Considera que todos los hijos o pupilos mexicanos asistan a la escuela, siendo obligatorio el prescolar, la primaria y la secundaria.³⁹⁸ Y en ámbito internacional, la media superior.

Sin embargo, el ideal constitucional de la educación se contrapone a la realidad histórica debido a diferentes factores sociales, económicos y políticos. En la práctica, se ha hecho difícil para muchos mexicanos ejercer de manera óptima este derecho. Más adelante, me enfocaré en el nivel Media Superior donde se evidencia deserción, baja eficiencia terminal, y falta de proyección universitaria y laboral. Asimismo, las exigencias del mundo globalizado han generado nuevos retos para los cuales, los docentes no estamos preparados: el uso de las nuevas tecnologías, el bilingüismo y la actualización constante en contenidos o perspectivas teóricas novedosas, entre otros.

³⁹⁸ *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 2021, en Art.3. en: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (diputados.gob.mx, consultado el 23/febrero/22).

³⁹⁷ José María Soberanes, “La educación en la Constitución de 1917 y sus reformas” en *La Constitución mexicana de 1917: estudios jurídicos, históricos y de derecho comparado a cien años de su promulgación*, México, Biblioteca jurídica virtual UNAM, 2019, en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/11/5145/7.pdf>, consultado el 19/febrero/22, pp. 115-155.

En distintos sexenios, los gobiernos han intentado corregir los problemas mediante sus planes de desarrollo, incluyendo las reformas educativas. Parece que los logros no han llegado al fondo estructural. Pienso que algunas propuestas reproducen un discurso romántico, que obedece más a ideologías y deseos, que a garantías. Por ejemplo, en el Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024 se hace una crítica a la Reforma Educativa impulsada en el periodo anterior. Se tilda de neoliberal y mercantilista a dicho modelo educativo, por lo que se propone revertirlo. En el documento se reconoce que la educación de las últimas décadas terminó siendo un “negocio”, en vez de un derecho garantizado. Problema que se señala, sobre todo, para el nivel Media Superior y las universidades.³⁹⁹

La USICAMM, un intermediario

La actual Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) tiene la función de: establecer, organizar y regular los procesos para la admisión de docentes en los procesos, promover la honestidad, los valores y la mejora continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje.⁴⁰⁰ Es el organismo que hace públicas las convocatorias anuales para admisión, promoción y reconocimiento docente. Su procedimiento es masivo, por lo tanto, es impersonal e impreciso. El cumplimiento de las exigencias apenas es una posibilidad para acceder a las pocas plazas temporales y las mínimas con opción a una base laboral, mismas que se determinan por puntaje. Además de idiomas, experiencia docente, cursos curriculares y extracurriculares, es requisito tomar y aprobar un diplomado de herramientas digitales de la Fundación Slim; y otro más creado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), cuyo costo personal oscila entre los \$ 1200. Luego, si se aprueban los filtros, se realizan dos exámenes: uno sobre la reforma implementada y otro de conocimientos. Este proceso fue similar durante la Reforma Educativa (2012-2018), pero actualmente se realiza con la consigna de revalorar al magisterio con el nombre de Nueva Escuela Mexicana.

En esta lógica, la promesa del gobierno actual es devolverle a la educación su estatus de derecho. No obstante, este ideal gubernamental dista mucho de ser una realidad efectiva, puesto que es muy pronto para comprobar cambios estructurales visibles. De hecho, se continúa con la

³⁹⁹ Gobierno de México, *Marco y política para la Transformación de la Educación Superior 2019-2024*, 2019, en: <https://crcs.anui.es.mx/wp-content/uploads/2019/05/PRESENTACION%20C3%93N-DRA.-ENEDINA-RODR%C3%8DGUEZ.pdf>, consultado el 22/febrero/22.

⁴⁰⁰ Gobierno de México, USICAMM, 2022 en: Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros: Objetivos (sep.gob.mx), consultado el 20/febrero/22.

atención puesta más en los resultados y no tanto en la calidad, que es el reto planteado por la unesco (2018. Así, mientras la educación siga siendo principalmente un negocio, será difícil que se conecte al ideal y la práctica del progreso propuesto por la Constitución. Es en este contexto complejo y contradictorio en el que cumpla siete años de labor docente.

Experiencia docente en la Media Superior

El argumento de José Ignacio Rivas Flores es que la construcción de conocimiento es un diálogo permanente de carácter sociohistórico. Se puede plantear como el encuentro de dos historias: la social-colectiva, y la personal. Antes bien, la experiencia de los sujetos y el modo como interpretan su mundo concretan estos modelos en diferentes construcciones. La narración supone una idea de conocimiento que interpreta la realidad desde una óptica particular: la de la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos. Este autor plantea que es posible hacer y diferenciar una investigación educativa a través de la biografía y la narrativa de experiencias escolares con “la propia voz” del sujeto, en relación a su vida cotidiana y a la construcción de su identidad en determinados contextos socioculturales.⁴⁰¹ En este sentido, me sitúo como participante del ámbito educativo mexicano con satisfacciones y preocupaciones que pueden aportar a la construcción del conocimiento desde mis propias anécdotas.

Comencé en septiembre de 2014 a impartir clases en un Colegio de Bachilleres al norte de la ciudad. Estaba en el tránsito entre la finalización de mi Maestría en la UNAM y tenía disposición de entrar al mundo laboral. Llevaba cuatro meses desempleada y en vísperas de tener grado de Maestra. Un colega me llamó por teléfono y me avisó del trabajo. Dije sí y la siguiente tarde me presenté y casi de inmediato fui al salón de clases. La oferta fue cubrir tres grupos, temporalmente, de Literatura, Lenguaje y Comunicación en el turno vespertino con un sueldo de alrededor de \$85.00 la hora. Durante la Licenciatura en Comunicación, fui adjunta de clase por dos semestres, aunque creí que dicha experiencia pasaría desapercibida, cinco años

⁴⁰¹ José Ignacio Rivas, “Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa”, en José Ignacio Rivas y David Herrera (coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, Barcelona, Editorial Octaedro, 2010.

después probaría si tenía o no dotes para la docencia.

A pesar del salario, me sentía plena y motivada. Creía que la oportunidad me generaría un futuro de éxito laboral y académico. De igual manera, proyectaba mis grandes expectativas a los estudiantes: lograría que todas y todos tuvieran su propia aspiración universitaria; los motivaría para alcanzar al menos un promedio de ocho; los invitaría a leer lo que eligieran, que leyeran y escribieran adecuadamente; empatarían la teoría y la práctica en sus vidas diarias. Motivación, equilibrio, docencia, aprendizaje lúdico, planeaciones, currículum, eran palabras que estudiaba y repensaba. Sin darme cuenta, interioricé los ideales de la educación. Sin embargo, el amor platónico de aquel primer año novato se fue desvaneciendo. Lo vivencial oscureció parte de mis ideales y puse los pies sobre la tierra. Muchos de mis estudiantes adolescentes, que hasta hoy son alrededor de 50 por grupo, lidian contra la apatía, el desorden, la poca importancia de aprender español formal, la derrota de haber quedado en un Bachilleres, deseando matricularse en la Escuela Nacional Preparatoria o en un plantel del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM. Además, las situaciones precarias del día a día: el divorcio o la ausencia de padres; los ingresos bajos de sus familias; la combinación del trabajo por la mañana y el “estudio” por la tarde en algunos casos; los traslados al colegio desde zonas suburbanas; la falta de equipos electrónicos y la dificultad para obtenerlos, o bien, para aprender a utilizarlos adecuadamente. Un contexto general desfavorecedor para la búsqueda consciente del conocimiento en el proceso educativo o a largo plazo. Por ser plural y heterogéneo, a veces se logra y otras veces se trunca debido a las diversas dificultades personales, familiares, socioculturales. No es un secreto los problemas y las estadísticas de rezago y deserción en escuelas públicas.

Por otra parte, algunos colegas docentes y directivos se repiten en autodefensa: *los muchachos son nobles, hay que apoyarlos*. La responsabilidad de los estudiantes es decidir y asumir sus aprendizajes en retos futuros. En este sentido, hablo también desde el papel de estudiante que he tenido. Quisiera pensar que el estudiante “noble” tiene gratitud a su matrícula y anhela que la educación le dé mejoras. Creo que dicho adjetivo es parte de la idea de perfección que es errónea. Ahora hablemos del educador(a).

La sociedad atribuye al profesor(a) una imagen supremamente demandante: un sujeto éticamente responsable que forma niños(as) y jóvenes preparándolos para el mundo laboral, esto a través del ejemplo y del desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje satisfactorio. Somos transgresores y dejamos huellas. Que tiene la capacidad y la fortaleza para liderar a grupos, además de hacer enfoques individuales. Sin embargo, ¿qué pasa en la práctica? Somos servidores

públicos, educadores, lectores, estrategas, creativos, mediadores, testigos generacionales, líderes de grupo, escuchas, consejeros y hasta orientadores. Nuestro nivel de nobleza consiste en trabajar toda la semana, en tiempos laborales y no laborales. Lo noble es autofelicitarnos por los pequeños éxitos cotidianos, ya que nuestra profesión es poco valorada y mal remunerada. Creencias como que el profesor *tiene más vacaciones, sólo da clases contando su experiencia personal, no sabe enseñar, trabaja medio tiempo y gana buen sueldo, es irresponsable, no sé, usted es el profesor, no da clase*, etcétera, terminan reproduciéndose y pesando en nuestra figura.

Considero que la sociedad y el Estado asignan expectativas demasiado altas a la educación, que luego se reproducen en las escuelas. Idealismos que, al contrastarse con las realidades concretas, terminan siendo irrealizables o, por lo menos, un factor de desilusión. Así, los maestros y los estudiantes reproducimos los discursos comunes como: *llegar a tener un lugar en la universidad, contribuir a que México sea un mejor país, la posibilidad de una ciudadanía responsable, el fin de las desigualdades sociales, la factibilidad de oportunidades productivas, ser profesionista para tener una mejor calidad de vida*, etcétera. Pero dichos ideales chocan con un contexto político y económico, en el cual nadie tiene certeza de su realización. Por eso, muchos de los estudiantes se desilusionan con lo que ofrece la escuela. Esto se agudiza en periodos de incertidumbre como el que atravesamos hoy con la pandemia del COVID-19.

Con lo anterior, de ninguna manera quiero decir que la educación está enferma de muerte o que no tenga un potencial de transformación social. De hecho, la educación es un medio para alcanzar el progreso, pero solamente si se inserta en una noción alternativa de modernidad, donde se crucen distintas dimensiones de lo social. Comprendo que la educación institucional no es un proceso en línea recta como lo pretende el discurso oficial. Su camino es un ordenamiento caótico. Un lugar común de los políticos y de las élites es juzgar al pueblo y condenarlo por su supuesta ignorancia. Censura que se justifica en un supuesto ideal del estado benefactor, pues en la práctica favorecen las desigualdades sociales. El conflicto está en que todavía, a más de un siglo, los gobiernos siguen reproduciendo una sola mirada de modernidad que desconoce las particularidades y las riquezas de la heterogénea población mexicana. La invisibilización de las profundas brechas de oportunidad entre los distintos sectores de la sociedad, ya sea por género, etnia, orientación sexual, clase o religión, se legitima por medio de este discurso modernizador. El *statu quo* se sigue manteniendo a través de la ensoñación por un cambio que nunca llega. El ideal romántico de progreso enmascara los cambios efectivos que se deben hacer y terminan por convertirse en el detonante de un pueblo desilusionado.

En esta línea de pensamiento, la educación es parte fundamental de cierto tipo de progreso. Pero si la pensamos a partir de una mirada universal, termina siendo reproductora de las desigualdades sociales. Es también excluyente, porque se ha enfocado a ciertos grupos civilizados y élites, lenguajes especializados como parte del refinamiento, y que se apartan de los saberes de los pueblos originales. Por lo tanto, se necesita una idea de progreso más crítica con características particulares en relación con las políticas públicas sociales. Por ejemplo, un modelo educativo que, realmente, cruce dimensiones particulares de la vida social: ubicación geográfica, infraestructura, conectividad y movilidad territorial; como también, inclusión y tolerancia sexual, étnica, socio-racial, de capacidades diferenciales, ideológica y de género, diversidad de lenguas, de usos y de costumbres. Es decir, de un sujeto con profunda consciencia histórica. No obstante, este entrecruzamiento al que me refiero no debe limitarse a directrices escritas en un papel o en discursos políticos que refieren a *hombres o ciudadanos nuevos* como parte del nacionalismo decimonónico y *nuevas escuelas mexicanas* en un contexto más actual. Los planes y las reformas educativas abundan en el uso de dichos términos.

Ahora bien, tomando en cuenta la educación como un proceso de éxitos que permite sentir satisfacciones, y como capacidad de construirnos a nosotros mismos, voy a ejemplificar con experiencias que he tenido en el aula de clases. El curso de Literatura tiene un módulo dedicado al estudio del género poesía. Hace un tiempo, cuando repasamos ejercicios silábicos y tipos de rimas, un estudiante, a quien le gustaba el rap, pudo acercarse a su arte y encontrar un sentido creativo al lenguaje metafórico que le dio herramientas para expresarse a sí mismo en su entorno social. Después de unos meses, me escribió para enviarme el link de sus canciones y me dijo que pronto grabaría su sencillo. Para él, sus canciones relatan “algo de lo mucho que sucede en su entorno, una realidad muy aparte de la que creyó”, me explicó.⁴⁰²

Respecto a ejercicios teatrales tengo variedad de vivencias. Las puestas en escena les permiten reflexionar a los estudiantes sobre su realidad. Piensan variedad de mundos posibles de acción y consecuencia, al mismo tiempo que se ubican en el propio. Se concientizan de las emociones que les genera: verdadera disciplina, trabajo en equipo, capacidad de memoria y movilidad motriz, flexibilidad en la toma de decisiones, apertura a la equivocación y manejo de la frustración. Sobre todo, el enfrentamiento al público donde nada está dado.

⁴⁰² Las canciones de Víctor Mendoza Maldonado, [archivos en vídeo] “No confíes” y “Me acordé de ti” en <https://www.youtube.com/watch?v=OvWqKC2T3X0>, en <https://www.youtube.com/watch?v=ZOToaLnWec>, consultado el 23/febrero/22.

Incluso, a más de uno, les ha ayudado a mejorar su rendimiento en otras áreas escolares, transmitiendo seguridad en sí mismos y disminuyendo sus expresiones violentas e impulsivas.

Un último ejemplo es lo que sucede en la escritura de proyectos de vida. Dificilmente respondemos a: ¿quién soy yo? ¿hacia dónde voy? Los estudiantes se miran hacia atrás, instintivamente, en su historia pasada en lugar del presente o se visualizan en cinco o diez años. Es otras palabras, tienden a ver el pretérito de manera automática, aunque los ejercicios van enfocados al mediano plazo. La escritura creativa les permite ubicarse, idear futuros realistas, dándose cuenta de que tiene limitaciones y también potencialidades en su propia trayectoria. A través de biografiar sus historias pueden ponderarse a sí mismos, reconocer sus limitaciones, empoderarse en su presente y proyectarse.

En síntesis, la educación lleva a mis estudiantes a diversas direcciones y con resultados distintos. En mi proceso de docencia, he comprendido que ser educador(a), si bien es un acto de amor, no excluye que se asuma con realismo en contextos sociales cambiantes. Hasta aquí expuse, a nivel micro, cómo entender una posible transformación. A continuación, presento una alternativa a mayor escala.

La argumentación fundamentada, un modelo concreto para mejora social

Después de problematizar e historiar diferentes aspectos de la educación en México, observamos las enormes dificultades que han tenido los gobiernos para *educar y alfabetizar* a la población mexicana por su extrema *heterogeneidad*. Es necesario pensar que la escuela como institución gubernamental no es la única opción para construir prácticas pedagógicas que pudieran transmitir saberes, desarrollar conocimientos, moldear valores y comportamientos y proponer distintas opciones de aprendizaje de manera homogénea. La creación de *escuelas* que ofrezcan alternativas pedagógicas puede ejercer la influencia de saberes, valores y comportamientos significativos que encaminen al mejoramiento social de manera progresiva. Por ello, es imprescindible una propuesta teórica-conceptual que manifieste beneficios y resuelva problemas concretos. La argumentación fundamentada, propuesta por la Dra. Lucia Patricia Carrillo Velázquez, investigadora de la unam, trabaja en una estructura sustentada para formular proyectos sociales:

La argumentación fundamentada se considera una capacidad necesaria para visibilizar y potenciar el grado de desarrollo organizacional y asociativo, indispensable

para alcanzar la efectividad de la acción social que realizan las organizaciones con el objetivo de gestionar y acceder a los recursos tangibles y financieros que fortalecen y hacen posible realizar diversos tipos de acción social efectiva [...] Es importante señalar que esta estructura toma en cuenta la participación social dentro de un contexto en que hay grupos discriminados con necesidades que atender. No sólo son acciones de la sociedad civil, pues involucra a instituciones, organismos que pueden ser legales, de financiamiento, de formulación de políticas, planes y programas. Derechos humanos para una transformación social.⁴⁰³

Esta estrategia toma en cuenta: a) las iniciativas de la sociedad civil, b) la regularización y el financiamiento de instituciones gubernamentales o privadas c) el contexto social cambiante. La académica profundiza en la teoría y en una metodología constructivista de la acción social, misma que permite un reconocimiento profundo de las organizaciones. También, estudia el trasfondo, los tipos y los funcionamientos de la organización social; es decir, las que emergen por iniciativa propia, evolucionan y trascienden. A partir de una acción social efectiva se pueden identificar y atender las carencias sociales, transformar la sociedad y fortalecerla hasta propiciar un desarrollo social.⁴⁰⁴

Respecto al tema educativo, Carrillo Velázquez coordina el Laboratorio tidi : Tecnología e Investigación-Docencia Interdisciplinaria. A través de una red de acción social efectiva, se realizan asesorías y acompañamiento de la sociedad civil. Organizaciones informales, formales e institucionales trabajan para notar diferencias, matices y entramados con figuras jurídicas. Una de sus actividades para la transformación social es impartir talleres y formar personas profesionistas.⁴⁰⁵

Este ejemplo abre posibilidades en el campo que nos compete. Pasemos a la argumentación fundamentada. Una vez identificada la carencia social, en principio, se requiere una planeación a mediano o largo plazo. La siguiente estructura básica propone los componentes en los que se deberá profundizar con el objetivo de ir construyendo el trabajo conjunto, proyectando las acciones participativas y asertivas.

⁴⁰³ Lucía Carrillo, "La argumentación fundamentada, una acción social efectiva en las organizaciones de la sociedad civil", *Ciudadanía Activa. Revista especializada en Estudios sobre Sociedad civil*, año 2, núm. 3, enero-diciembre, 2014, p. 35.

⁴⁰⁴ Lucía Carrillo (coord.), *El estudio de la acción social efectiva de las organizaciones. El caso de organizaciones de la sociedad en México*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 2019, pp. 15-117.

⁴⁰⁵ Véase <https://labtidi.wordpress.com/> consultado el 26/02/22.

1. Contexto social: Describe las evidencias, cifras y hechos, de la necesidad social que se aspira atender con el proyecto social.

2. Necesidad(es) social(es): La descripción precisa y explícita que justifica la ejecución del proyecto social.

3. Antecedentes: En los cuales se da cuenta de tres aspectos: a) Conceptos, teorías, metodologías, métodos, recursos, instrumentos, casos, categorías y/o indicadores de análisis que la comunidad científica o especializada han formulado en relación con la necesidad social que se planteó en el punto 2. b) Los procesos, la forma, los recursos y resultados de experiencias de la(s) acción(es) social(es) previas que se han formulado o ejecutado en torno a la necesidad social planteada en el punto 2. c) Las razones por las cuales los planteamientos de los incisos a) y b) son o no son útiles o suficientes para explicar o para dar solución a la necesidad social del punto 2 y que fundamentalmente son la(s) razón(es) por la(s) cual(es) se plantea un nuevo proyecto social al respecto.

4. Planteamiento de la(s) Acción(es) Social(es) que propones llevar a cabo en tu proyecto social que se desprende(n) de las razones que has descrito en el punto 3 y que expresarás con: a) Criterios claros para observar la efectividad y asignar valor a la(s) Acción(es) Social(es), siempre relacionadas con el grado de atención o satisfacción a la necesidad social, b) Descripción clara de cada ASE) Descripción clara de cada ASE: Qué vas a hacer. Con qué la vas a hacer. Para qué la vas a hacer. Dónde la vas a hacer. Con quién la vas a hacer. Cuándo la vas a hacer. Cómo la vas a hacer.

5. Objetivo (s) generales del proyecto social: Principal(es) logro(s) que se espera alcanzar al finalizar todas y cada una de las ASE que describiste en el punto 4. Se toman como referencia los cambios de la necesidad social y mejorías que se esperan en los grupos, la comunidad, el barrio, etc.

6. Justificación que hace explícito y evidente el porqué de la realización del proyecto social. El cumplimiento de esos objetivos va a ayudar a explicar y dar solución a la necesidad social descrita en el punto 2 así como el efecto que tendrá en el contexto descrito en el punto 1.

7. Fundamentación: Teórica, técnica y especializada; si la conoces o con experiencias exitosas previas que serán útiles para dar evidencia de que la acción social que tú propones tendrá repercusiones en la mejoría o atención de la o las necesidades sociales descrita(s) en el punto 2 y que originan el proyecto.

NOTA: Particularmente en los incisos 1, 3 y 7 es preciso dar evidencias con referencias bibliográficas o usar diagramas, estadísticas, imágenes, cuadros, mapas, etc.

Cuadro 2. Argumentación fundamentada. La propuesta de un modelo conceptual para la elaboración de un proyecto social. Fuente: Carrillo, Patricia, 2014.

El modelo conceptual clarifica las metas, potencializa la eficacia y disminuye el riesgo de fracaso. Al advertir que una planeación nunca es estática, se puede mejorar en el transcurso de su desarrollo. Es importante subrayar que los saberes y la propuesta de resolución de problemas parte desde la iniciativa civil, para después involucrar a lo legal y desplegar la innovación democrática institucional:

Concebimos como innovación democrática institucional (IDI) al conjunto amplio y diverso de iniciativas y recursos para legalizar, formalizar, ampliar, profundizar y democratizar los procesos de participación ciudadana, política o social; integra instancias colegiadas para la fiscalización y transparencia, planes y programas para el desarrollo social y para la asignación de gasto público, comités participativos en instancias de la administración pública, instituciones electorales, observatorios ciudadanos y comités de vigilancia, de entre otros. Incluye también la construcción y reformulación de procesos y políticas públicas para el ejercicio e institucionalización de derechos fundamentales, leyes, planes y programas públicos, de entre otros. Todo ello, es resultante de la acción, trayectoria y movimientos sociales de múltiples actores y grupos de la sociedad civil.⁴⁰⁶

Desde esta inversión, la escuela formal, sea dentro o fuera del aula, retomaría otro tipo de conocimientos y significados de vida específicos. Un principio podría tratar de cuestionar qué es educación *versus* ignorancia; qué es alfabetismo *versus* analfabetismo; qué es élite *versus* grupo discriminado o diferenciado. Es importante tener en cuenta, de manera consciente, crítica, pero, sobre todo, práctica, los conceptos de: identidad, cultura, capital intelectual, otredad, organización civil, conciencia histórica, grupos de protesta, inclusión, tolerancia y Derechos Humanos. Pensar, repensar y reformular algunas maneras de las prácticas formales para el cuidado y el crecimiento del conocimiento son trascendentales.

Conclusiones

A poco más de un siglo, el proyecto educativo en México sigue siendo un recorrido inconcluso. Debemos seguir estudiando los diferentes periodos históricos para comprender las diversas complejidades. Sin duda, es necesario insistir en una macroestructura efectiva que equilibre las legislaciones con los contrastes socioculturales; las desigualdades sociales, económicas y geográficas. La alfabetización más allá del aprendizaje de lecto-escritura implica mejorar los programas continua y permanentemente; actualizar a los profesores; competir en

⁴⁰⁶ Carrillo, *Op. cit.*, p. 36, 2014.

la vanguardia de la tecnología y diferenciar contextos regionales. Sabemos que este listado es parte de, pero no es la educación. Es imprescindible no olvidar la sustancia de la educación, ya que es perfeccionadora de las relaciones humanas para el cultivo y el desarrollo de la mente.

La educación tiene la responsabilidad de asegurar que los estudiantes puedan saber, hacer y ser a plenitud y que se formen de tal manera que sean capaces de hablar y de permitir hablar; que estén preparados para escuchar y para hacerse escuchar; que estén calificados para manejar la palabra escrita y defender con argumentos sus opiniones, pero también para que lean y comprendan lo que otros sostienen, conocen y desean. La relación entre lenguaje escrito y la educación escolar es muy intensa, pues por medio de éste enseñamos, transmitimos conocimiento, compartimos la importancia de un sistema de valores y formamos a las nuevas generaciones. No hay duda de que sin un buen manejo de la lengua escrita el proceso educativo se dificulta. La escritura crea seres reflexivos, desarrolla la conciencia de la historia y la cultura, además de que forma mejores mujeres y hombres.⁴⁰⁷

Los docentes debemos asumir nuestra vocación con un sentido crítico anclado a los contextos sociales, económicos y políticos en los que nos desenvolvemos. Para entregarnos de forma sana a nuestra profesión, debemos ejercer un cuidado de, para y por nosotros mismos. Es significativo reconocer que no somos los salvadores de la sociedad ni “héroes de la educación”, pues una idea crítica de progreso nos permite ubicarnos en un entramado más grande en el que participan otros actores sociales, como pueden serlo: los líderes comunitarios, los defensores de derechos humanos, los profesionistas, las activistas sociales, entre otros. La creación de redes con otros sujetos e instituciones nos ayudará a develar en la práctica el oscurantismo que se esconde tras los discursos románticos, que se dictan desde arriba sin tener en cuenta el día a día de la población, sobre todo, de nuestros estudiantes que deben conectarse con el proceso educativo desde sus propias realidades. En este sentido, la propuesta de la argumentación fundamentada es pertinente.

La argumentación fundamentada emerge a través de las carencias del sistema. A partir de la identificación de carencias sale a la luz la organización civil, cuyo comportamiento es activo, no espera que intermediarios gubernamentales analicen u organicen sus proyectos. En sentido inverso, son las organizaciones las que llevan a escena, mientras que el gobierno debe actuar junto con la sociedad civil, y así responder, por obligación, a las exigencias de ésta.

⁴⁰⁷ Narro y Moctezuma, *Op. cit.*, p. 8.

Un ejemplo hipotético: el presupuesto de las Becas “Benito Juárez” durante el 2021 fue de \$ 71 000 000 000,⁴⁰⁸ ahora bien, si ese mismo presupuesto se destinara a proyectos dirigidos por la sociedad, tomando en cuenta diferentes contextos e intereses: ciencia, artes, oficios técnicos, cuidado del medio ambiente, sexualidad, tecnologías, comunidad, deportes, etcétera; inclusive como emprendimientos, direcciones y acciones de los mismos jóvenes que las reciben, estaríamos transformando la idea de niñas, niños y jóvenes en riegos de “pobreza” y “vulnerabilidad” a seres humanos capaces de generar resultados a partir de sus propias carencias, posibilitando la interacción con otras organizaciones empresariales y de gobierno.

La Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley General de los Derechos de niñas, niños y adolescentes se basan en que el Estado garantiza y prioriza la educación. La construcción discursiva es coherente e idílica. No obstante, ¿cómo podemos fortalecer y apropiarnos de esos discursos sin pretender cambiar más de un siglo de historia de la educación? Podemos buscar nuestras garantías a través de la ejecución de actividades que impacten en lo que falta, sobre todo, en los grupos de población con desventajas sociales, que impulsan el cambio. Si la educación es nuestro derecho, podemos transformarlo en la práctica. Los objetivos planean acciones para resolver, ejecutar estas últimas se transforma en logros y fortalece nuestros recursos y capacidades.

⁴⁰⁸ Cfr. Gobierno de México en: <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/prensa/alcanzan-becas-para-el-bienestar-benito-juarez-cobertura-de-9-8-millones-de-estudiantes-en-2021?idiom=es#:~:text=El%20programa%20Becas%20para%20el,coordinador%20nacional%2C%20Abraham%20V%3%A1lquez%20Piceno>.

Bibliografía

- Bello, Kenya “El siglo de la alfabetización. La enseñanza de la lectura y la escritura (1919-1976)”, en *El libro multiplicado*, México, UAM Cuajimalpa, 2020, pp. 404-469.
- Berlín, Isaiah, *Las raíces del romanticismo*, Madrid, Taurus, 2000.
- Bonfil, Guillermo, *México profundo. Una civilización negada*, México, Debolsillo, 2008.
- Carrillo, Lucia, “La argumentación fundamentada, una acción social efectiva en las organizaciones de la sociedad civil”, *Ciudadanía Activa. Revista especializada en Estudios sobre Sociedad civil*, núm. 3, año 2, enero-diciembre, 2014.
- Carrillo, Lucia (coord.), *El estudio de la acción social efectiva de las organizaciones. El caso de organizaciones de la sociedad en México*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 2019.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CONST.]. *Artículo 3*, 2020, en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- Escalante, Pablo, et. al., *La educación en México*, México, COLMX , 2010.
- Foucault, Michel, *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires, Paidós, 1990.

- García, Blanca Estela, *Portadas de libros de primaria de texto gratuitos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de 1960 a 2000: análisis iconográfico de las primeras portadas de los libros de texto gratuitos*, tesis de licenciatura, México, UNAM, 2006.
- Gobierno de México. Plan de Desarrollo 2019-2024 en: <https://www.gob.mx/cenace/acciones-y-programas/plan-nacional-de-desarrollo-2019-2024-195029>.
- INEE-IIPE UNESCO. La política educativa de México desde una perspectiva regional. México, 2018, en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C236.pdf>.
- INEGI. Estadísticas históricas de México, México, 2014 en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/HyM2014/3.%20Educacion.pdf.
- Kant, Immanuel, *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1991.
- Narro Robles, José y Moctezuma Navarro, David, “Analfabetismo en México: una deuda social”, *septiembre-diciembre*, 2012, vol. 3 núm. 3 en: https://rde.inegi.org.mx/RDE_07/Doctos/RDE_07_Art1.pdf
- Soberanes, José María, “La educación en la Constitución de 1917 y sus reformas” en *La Constitución mexicana de 1917: estudios jurídicos, históricos y de derecho comparado a cien años de su promulgación*, México, Biblioteca jurídica virtual UNAM, 2019, en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/li-bros/11/5145/7.pdf>, pp. 115-155.
- Rivas, José Ignacio, “Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa”, en José Ignacio Rivas y David Herrera (coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, Barcelona, Editorial Octaedro, 2010.
- Vázquez, Josefina, *Nacionalismo y educación*, México, COLMEX, 1970.

Educar para la diversidad. Tiempo, colonialidad y hermenéutica

Carlos Peláez Hernández⁴⁰⁹

Introducción

La idea que se expone aquí, de acuerdo con Cristòfol A. Trepà,⁴¹⁰ es que la noción que se tenga del tiempo, implícita o explícita, determina la visión de la historia (en su elaboración conceptual genera una filosofía de la historia, así como la manera de enseñar estas nociones en la didáctica y en su expresión curricular en la escuela. A su vez, agrego yo, ello condiciona la concepción que tenemos del otro ser humano y las relaciones sociales. Para fundamentar esta hipótesis de trabajo voy a recurrir a un breve análisis histórico y antropológico de dos momentos en el desarrollo de nuestro país, México: la conquista y la imposición cristiana de un concepto lineal del tiempo. Se establece aquí cómo la idea católica del tiempo influyó en la ideología de los españoles, repercutió en la visión que tenían de los americanos o de los pueblos indígenas y en el establecimiento de una educación colonialista. Particularmente, daré cuenta del debate entre Fray Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda “sobre la naturaleza bestial del indio americano”.⁴¹¹

No obstante, esta idea del tiempo lineal persiste en el imaginario social del mexicano del siglo XIX, ya no derivada de una concepción religiosa, sino de una científica. En el gobierno de Benito Juárez y bajo el liderazgo intelectual de Gabino Barreda, se implantó en el sistema educativo mexicano una filosofía positivista. Esta doctrina permeó el México imaginario del siglo XIX, continuó en el gobierno de Porfirio Díaz y tiene secuelas o efectos hasta la actualidad.

Una vez dado un breve esbozo con dos ejemplos históricos de la educación colonialista y positivista, fomentada y reproducida en gran cantidad de nuestras escuelas de educación básica, media superior, e incluso universitaria, se tratarán sucintamente algunos principios de la filosofía

⁴⁰⁹ Institución: Universidad Pedagógica Nacional, Morelos. Maestro en Historia por la UNAM.

⁴¹⁰ Cristòfol A. Trepà, “El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales,” en Cristòfol A. Trepà y Pilaren Cristòfol A. Trepà y Pilar Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, México, Graó/Colofón, 2013, pp. 9-122.

⁴¹¹ Edmundo O’Gorman, “Sobre la naturaleza bestial del indio americano”, *Thesis. Nueva Revista de Filosofía y Letras*, núm. 1, abril, 1979, pp. 7-20.

hermenéutica: la finitud, la identidad y el reconocimiento. Se propone una manera de entender el tiempo, no unívoca sino múltiple. Echaremos mano también de la pedagogía de María Montessori como una metodología que fomenta la diversidad, la solidaridad y el reconocimiento del tiempo propio y del otro (individual o colectivo).

Finalmente, nos detendremos a reflexionar sobre algunas condiciones y estrategias didácticas que se desprenden si pensamos al tiempo y a la historia en su diversidad y pluralidad. Ideas necesarias para fundamentar la transformación de la educación tradicional hacia vías de comunicación, interacción y organización social más democráticas y horizontales.

La visión lineal del tiempo y de la historia

En primer lugar, durante la Edad Media y a partir del cristianismo se sostuvo y difundió la idea de un plan providencialista de la historia.⁴¹² Para la mentalidad occidental cristiana, Dios rige el curso de la historia. La intención, el término y sobre todo el centro de la historia gravita en torno, precisamente, de la divinidad.⁴¹³ Así pues, los cristianos interpretan la historia, el tiempo y las edades del mundo a partir de Cristo. Debido, justamente, a la llegada de los españoles a América y a la imposición de su doctrina, aún en la actualidad seguimos dividiendo el tiempo y la historia en antes y después de Cristo.

En la ideología⁴¹⁴ de los españoles que conquistaron el Nuevo Mundo se pueden distinguir dos concepciones temporales, aunque tal vez no tan abstractas, sino constituyendo el sentido de su mundo. El primero, el tiempo sin límite, eterno, ni principio ni fin, en otras palabras: el tiempo de Dios.⁴¹⁵ El segundo, el *tiempo histórico lineal* de los hombres, que consiste en una sucesión continua de acontecimientos históricos, donde el hombre realiza sus actos, pero sin desprenderse del control divino. Este plan providencial abarca a todo el género humano, es universalista, totalizante y unívoco. Todas las personas y todos los pueblos quedan incorporados en la realización de los designios divinos. Al cristiano no le satisface una historia particular y parcial, sino que exige una historia mundial que dé cuenta del desarrollo

⁴¹² R. G. Collingwood, *Idea de la historia*, México, FCE, 1989, pp. 53-63.

⁴¹³ Germano Páttaro, "La concepción cristiana del tiempo", en Paul Ricoeur, *Las culturas y el tiempo*, España, Sígueme/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1996, p. 211.

⁴¹⁴ Utilizo el término retomando la hermenéutica de Paul Ricoeur, quien concibe la ideología como el imaginario social, público, intersubjetivo y contextual que orienta y significa nuestras acciones colectivas y personales. Paul Ricoeur, *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, Buenos Aires, FCE, 2010, p. 356.

⁴¹⁵ Germano Páttaro, *Op. cit.*, p. 198.

general de la ejecución de los propósitos de Dios con respecto al hombre. De esta suerte, se miraba hacia el fin de la historia como algo predeterminado por Dios y al mismo tiempo, como algo que el hombre sabía de antemano por revelación. He aquí una escatología.⁴¹⁶

Considérese que esta concepción del tiempo y de la historia proveniente de la religión cristiana influyó poderosamente en el imaginario social del español, pues le da un significado a su mundo y le ayuda a interpretar al “otro” americano, tanto como a significar el proceso de conquista.⁴¹⁷

A partir de la conquista y la colonización españolas, la presencia de un continente habitado y hasta entonces desconocido para Europa, se explica con base en los conceptos que sostienen la visión del mundo de los invasores; así, los pueblos autóctonos son integrados a una historia que considera sus presupuestos desde la pretendida universalidad del cristianismo. Las historias de los nativos vienen a ser consideradas como una parte—hasta entonces ignorada—del plan providencialista que rige y da sentido al devenir humano.⁴¹⁸

De este modo, las historias particulares de las etnias y de los grupos de América fueron mirados desde una historia única y providencial, en donde no tenía cabida lo subalterno y lo heterogéneo. Y, si se reconocían algunas diferencias, solo eran para menospreciar e infravalorar. “América viene a ser la demostración del designio divino, tratándose entonces no de una simple historia local [... sino de] una historia con marcado sentido universalista”.⁴¹⁹ Por tanto, podemos considerarla como una historia hegemónica.⁴²⁰

Desde la filosofía de la liberación⁴²¹ se puede postular la existencia de una concepción del tiempo colonialista, es decir, no tanto el sistema político o económico novohispano, sino de una ideología, en este caso religiosa, que legitimó y reprodujo la desigualdad social, proclamando una supuesta superioridad cultural y epistemológica del español o del europeo con respecto al indígena;⁴²² transmitida de generación en generación a través de diversos espacios socializadores, uno de ellos, la educación. Pero antes de

⁴¹⁶ R. G. Collingwood, *Op. cit.*, p. 61.

⁴¹⁷ Josefina Zoraida Vázquez, *La imagen del indio en el español del siglo XVI*, Xalapa, UV, 1962, p. 33.

⁴¹⁸ María del Carmen León *et. al.*, *Del Katún al siglo. Tiempos de colonialismo y resistencia entre los mayas*, México, CONACULTA, 1992, p. 12.

⁴¹⁹ Josefina Zoraida Vázquez, *Op. cit.*, p. 15.

⁴²⁰ Algunas fuentes de consulta para indagar sobre las concepciones temporales de los antiguos habitantes de América, que por el carácter de este estudio nos son tratadas en el mismo, son: Virginia Guedea, *El historiador frente a la historia. El tiempo en Mesoamérica*, México, UNAM, 2004; Miguel León-Portilla, *Tiempo y realidad en el pensamiento maya. Ensayo de acercamiento*. México, Instituto de investigaciones Históricas/UNAM. 1968; Miguel León-Portilla, *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*, México, UNAM, 2001, pp. 98-112.

⁴²¹ Juan Carlos Scannone, “La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual”, *Teología y Vida*, vol. 50, 2009, pp. 59-73. Véanse también: Enrique Dussel, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid, Trotta, 2006; Jurjo Torres Santomé, “Diversidad cultural y contenidos curriculares”, *Revista de Educación*, núm. 345, enero-abril, 2008, pp. 83-110, p. 96.

⁴²² Walter D. Mignolo, “Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica”, en Boris Berenson Gorn (Comp.), *Historiografía crítica del siglo XX*, México, 2004, pp. 321-353.

llegar a las implicaciones pedagógicas y didácticas, veamos cómo estas abstracciones temporales están presentes en el pensamiento y el debate entre Fray Bartolomé de Las Casas (1484-1566) y Juan Ginés de Sepúlveda (149-1573), por citar uno de los ejemplos más esclarecedores al respecto.⁴²³

Por un lado, el gran defensor de los derechos de los indios, Fray Bartolomé de Las Casas, propuso el derecho a la libertad de creencias. Exhortó a que el evangelio fuera escuchado, pero nunca con la fuerza, sino con la persuasión, con “la paz, y amor, y buenos ejemplos”.⁴²⁴ Estuvo en contra de los métodos utilizados por los españoles, que se dedicaron “a matar, robar, cautivar, y sujetar, y quitar sus bienes y tierras”.⁴²⁵ Sostuvo que no se debía hacer la guerra a los indígenas y sólo admitió que se debía intervenir en favor de los inocentes sacrificados.

Para el fraile protector de los indígenas, Dios hizo a “los hombres sin diferencia”.⁴²⁶ Según Las Casas, todos los hombres somos iguales porque formamos parte de una gran historia mundial y providencialista, todos estamos en la gran *línea histórica*. Consideró que los indios también eran capaces de gobernarse por tener un alto nivel racional, expresado por el alto nivel cultural que habían alcanzado. Sin duda, “fue muy grande y loable el esfuerzo de Las Casas por defender el derecho del indígena”.⁴²⁷

El caso de Juan Ginés de Sepúlveda es contrario al de Las Casas. Él defendía el derecho de la Corona española a la guerra santa. En sus palabras: “la guerra nunca se ha de apetecer por sí misma [...] sino [como] un medio para buscar la paz”.⁴²⁸ En el fondo, la discusión central era en torno a la capacidad del indio a gobernarse y a ser evangelizado y, por lo tanto, de la legitimidad de la conquista, y no propiamente de si el indio era o no inferior o si era o no una bestia. No obstante, podemos inferir lo siguiente: Sepúlveda imaginó que los indios estaban menos desarrollados que los españoles occidentales. Era como si estuvieran en la misma *línea histórica*, pero un poco más atrás, en una etapa anterior a los conquistadores, en un tiempo atrasado, como si fueran niños y estos últimos, los adultos. “Por eso el varón impera sobre la mujer, el hombre adulto sobre el niño, el padre sobre sus hijos; es decir, los más poderosos y

⁴²³ Para un panorama general de las polémicas sobre el otro americano, véanse: Mauricio Beuchot, *La querrela de la conquista. Una polémica del siglo XVI*, México, Siglo XXI, 2008; Edmundo O’Gorman, *Op. cit.* p. 7-20.

⁴²⁴ Bartolomé de Las Casas, *Doctrina*, México, UNAM, 1992, p. 17.

⁴²⁵ *Ibid.*, p. 14.

⁴²⁶ *Ibid.*, p. 15.

⁴²⁷ Mauricio Beuchot, *Op. cit.*, p. 68.

⁴²⁸ Juan Ginés de Sepúlveda, *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*, México, FCE, 1996, p. 53.

más perfectos sobre los más débiles e imperfectos”.⁴²⁹ Ginés, concibió al indio como un bárbaro por naturaleza, y que, por lo tanto, estaba destinado a tener una condición servil.⁴³⁰ Concluyó que era más seguro lograr la conversión por la fuerza.

Ahora bien, analizaremos las implicaciones pedagógicas y didácticas que tuvo esta concepción del tiempo y de la historia. En ese tenor, la educación en la Nueva España se convirtió en el medio más eficaz para fomentar, reproducir y reforzar la dominación española.⁴³¹ Técnicas de estudios como el adoctrinamiento y la memorización, fueron característicos de esta didáctica colonial. En efecto, la educación novohispana fomentó y reprodujo un sistema político vertical, autoritario, asimétrico, colonialista y patriarcal. Podríamos decir que detrás había una idea del tiempo única, colonialista y totalizante que desconoció y por ende negó los demás tiempos, los de los pobladores de las nuevas tierras colonizadas. De ahí que la educación implementada por los conquistadores tuvo como fin uniformar, para eliminar las diferencias étnicas, lingüísticas y culturales. O bien, en caso de reconocer la diversidad, solo fue para hacer énfasis en la superioridad cultural y epistemológica del español, del occidental con respecto al “indio”.⁴³²

El positivismo y la educación en México

El proyecto político y educativo de homogeneización que proviene del periodo novohispano y la imposición de una sola cultura y una única lengua estará presente en el surgimiento de la nueva nación mexicana, continuó con el establecimiento del positivismo en la educación del país de finales del XIX y principios del siglo XX, hasta la llegada de una política educativa intercultural y bilingüe en el sistema educativo nacional.⁴³³

En el caso de México, el proyecto nacional del siglo XX transitó por diferentes políticas sociales que acabaron por imponer un modelo único de nación basado en la idea de una sola lengua y una sola cultura para todos los mexicanos. Estas políticas profundizaron las desigualdades padecidas por los

⁴²⁹ *Ibid.*, p. 85. En este sentido se parece al positivismo de Comte en cuanto que considera que hay una etapa superior y más adelantada que otros pueblos.

⁴³⁰ Edmundo O’Gorman, *Op. cit.*, pp. 10-11.

⁴³¹ Pilar Gonzalbo Aizpuru, *Educación y colonización en la Nueva España 1521-1821*, México, UPN, 2001, p. 29.

⁴³² El término “indio” es una construcción social de los españoles. Busca homogeneizar a los cientos de pueblos y etnias que había antes de la llegada de los españoles. Guillermo Bonfil Batalla, *México profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo, 1994, pp. 121-122. Al negar las diferencias entre los grupos indígenas se niega también su identidad.

⁴³³ Elizabeth Martínez Buenabad, “La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?”, *Relaciones*, núm 141, invierno, 2015, p. 103-131; María del Carmen De la Peza Casares y Lilia Rebeca Rodríguez Torres, “Políticas de la lengua en México: del plurilingüismo y la multiculturalidad al monolingüismo”, en María Pilar Núñez Delgado (Coord.), *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro*, España, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 2011, pp. 823-838.

pueblos originarios a lo largo de varios siglos al imponerles la asimilación, la incorporación y la integración a la vida social del país, en detrimento de sus identidades culturales y lingüísticas propias. En otras palabras, se consideró que la homogeneidad lingüística y cultural constituía la mejor vía para promover el desarrollo y la unidad del país.⁴³⁴

Auguste Comte (1798-1857), el padre del positivismo, pensaba que la historia de la humanidad atravesaba en su desarrollo una línea temporal con tres distintos momentos: mítica, metafísica y positiva o científica. Todos los pueblos, según esta filosofía, se desenvuelven de acuerdo a este proceso histórico: *una línea temporal hacia el progreso*.⁴³⁵ El positivismo proveniente de Francia fue el modelo ideológico y educativo a seguir durante el gobierno de Benito Juárez (1858-1872), bajo el mando filosófico de Gabino Barreda, y continuado en el periodo de Porfirio Díaz (1876-1911).⁴³⁶

Bajo el lema “libertad, orden y progreso”, el positivismo en México tuvo aportes fundamentales en la educación. En primer lugar, se busca combatir la ignorancia que somete a nuestro pueblo al implementar una educación primaria universal, obligatoria. La idea es lograr un orden político y social estable y homogéneo (que no tuvimos durante todo el siglo XIX), que cultive los instintos y los oriente hacia el bien común.⁴³⁷ Si bien para el positivismo es una ley invariable de la sociedad dirigirnos hacia el progreso, no tenemos por qué ser tan necios en su interpretación, pues buscan impulsar, generar y promover un futuro mejor, precisamente por medio de la educación.

No obstante, la enseñanza positivista no acaba de desterrar la impartición de una educación con tendencias colonialistas, pues favorece las relaciones verticales y asimétricas. En este esquema “científico”, la diversidad social sigue siendo considerada como el obstáculo para el “progreso” del país, además de no reconocer los “otros conocimientos” de los pueblos originarios. Los “indios” representan el “atraso” de la nueva sociedad que se pretende homogénea y uniforme. Estos deben incorporarse a la nueva civilización, ser

⁴³⁴ Raquel Ahúja Sánchez et. al., *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*, México, Secretaría de Educación Pública/Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2007, p. 12.

⁴³⁵ Auguste Comte, *Discurso sobre el espíritu positivo*, Madrid, Alianza, 2007.

⁴³⁶ Karen Ramírez González, “La educación positivista en México: la disputa por la construcción de la nación”, *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de educación*, vol. 8, núm. 2, 2008, pp. 152-171.

⁴³⁷ Elssié Núñez Carpizo, “El positivismo en México: impacto en la educación”, en Carlos F. Quintana Roldán (Coord.), *La independencia de México a 200 años de su inicio. Pensamiento social y jurídico*, México, UNAM, 2010, pp. 365-396, p. 379.

incorporado a un tiempo único, lineal, homogéneo: el tiempo del colonizador occidental.⁴³⁸

La incorporación del positivismo en el plan de estudios ha tenido y tiene consecuencias en la didáctica y la enseñanza de la historia, pues lleva a analizar la realidad de manera fragmentaria, aislada de su contexto y busca lo mensurable que hay en ella; pues esta posición epistemológica pretende ser científica y basarse en lo observable. Por lo tanto, se enseña la historia de atrás para adelante, del pasado remoto a la actualidad, de manera lejana (los positivistas dirían, objetiva), empezando por los acontecimientos más distantes, que poca relación tiene con los no versados en la ciencia de la historia, si pensamos en niños y adolescentes, pero también en adultos.⁴³⁹

A pesar de que el positivismo “no ponía el acento [...] en una educación memorística”,⁴⁴⁰ en la práctica, termina por utilizar la memorización (datos y fechas), más que la comprensión y explicación de los procesos históricos. Este modelo pedagógico fomenta la obediencia y la pasividad de los estudiantes. Se concentran los planes de estudio en el profesor y no en los alumnos. Si le agregamos a ello que en México se empieza por el estudio de otros países o culturas, se puede decir que es una historia enajenante, irrelevante e insignificante. Por eso, la historia se les hace aburrida a los estudiantes, ya que no hay un proceso de apropiación o aplicación de los conocimientos, ya que se desvincula de su realidad y de su praxis diaria; sobre todo, si consideramos que los planes de estudios son centralistas y no respetan ni reconocen la diversidad regional ni local. Tanto en la visión cristiana como con el positivismo se concibió una línea temporal de la historia. Una religiosa y otra científica, pero ambas en busca de la uniformidad y sin reconocimiento de la diversidad. Ante estas posiciones podemos tener en la hermenéutica una alternativa filosófica, epistemológica y ética, con el fin de educar para la diversidad.

⁴³⁸ “La concepción del tiempo absoluto es representada como una duración lineal, regular, unidireccional y homogénea. Hay que decir que apara mucha gente ésta es aún la concepción que tenemos del tiempo, la concepción que creemos de sentido común y con la cual vivimos los actos normales de la vida y de su tiempo civil”. Cristófol A. Trepát, *Op. cit.*, p. 16.

⁴³⁹ “En primer lugar hay que constatar que la concepción del tiempo absoluto de Newton y de nuestro sentido común ha tenido mucha importancia en el desarrollo del sentido del tiempo histórico propio de la denominada escuela positivista del siglo XIX, muy vigente de manera subyacente aún en la enseñanza tanto en la Universidad como en otras etapas no universitarias”. *Ibid.*, p. 19.

⁴⁴⁰ Elssié Núñez Carpizo, *Op. cit.*, p. 383.

La hermenéutica y la educación para la diversidad

La hermenéutica es la filosofía de la interpretación de textos y de la existencia humana.⁴⁴¹ Es tanto una metodología de las ciencias sociales como una filosofía del hombre o antropología filosófica. Contra las filosofías de la historia como el positivismo y su visión lineal del tiempo y de la historia, va a oponer como fundamento filosófico la temporalidad de la vida humana, o, en otras palabras, la finitud.

En lugar de tener un sujeto omnisciente, que podía ver todo y por lo tanto, predecir el futuro—como añoraba el positivismo—; ahora nos sabemos finitos, con la imposibilidad de saber qué es lo que va a pasar en un instante inmediato posterior. Esto significa que como sujetos o individuos no estamos ni al principio ni al final de la fundamentación filosófica y epistemológica. Somos finitos y nuestra percepción se encuentra limitada por un contexto cultural, histórico y social. Nuestro conocimiento no puede ir más allá de la vida. Desde la hermenéutica el futuro no está determinado, está en construcción.⁴⁴²

Desde esta postura filosófica se reconocen las diversas temporalidades del ser humano a partir de la finitud del mismo, es decir, de su carácter de ser mortal. Como seres biológicos tenemos un tiempo determinado que nos envuelve entre la vida y la muerte. El individuo es la totalidad del tiempo con la que nace y muere. Tenemos un principio, un medio y un final: nacemos, nos desarrollamos y morimos. Cada persona se compone de tres dimensiones temporales: el pasado o lo que hemos vivido, el presente y el futuro o la expectativa. De hecho, cada ser vivo tiene su propia temporalidad, su propio ritmo y velocidad: retardos, continuidades, discontinuidades y aceleraciones. Cada vez que nace un ser vivo, nace un tiempo nuevo.⁴⁴³ Así, desde la hermenéutica, ya no se concibe una línea temporal unívoca, vertical, omniabarcadora de todos los pueblos y personas del mundo. La hermenéutica hace énfasis en las *diferentes temporalidades*: de las comunidades históricas, y de nivel personal, individual.

Al distinguir diversos ritmos y tiempos, nos localizamos, por decirlo de alguna manera, en una línea no vertical sino horizontal, donde los demás valen tanto como yo, donde yo no soy el centro de referencia para percibir y pensar

⁴⁴¹ Para una introducción general a la hermenéutica, véanse: Mauricio Beuchot *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, FCE/UNAM, 2013; Jean Grondin, *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Barcelona, Herder, 2002; Maurizio Ferraris, *Historia de la hermenéutica*, México, Siglo XXI, 2010.

⁴⁴² Paul Ricoeur, *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, Buenos Aires, FCE, 2010, p. 44.

⁴⁴³ Fanny Blanck de Cerejido y Marcelino Cerejido, *La vida, el tiempo y la muerte*, México, FCE, 2003.

al otro, sino que soy una perspectiva más entre otras, un otro entre otros.⁴⁴⁴ La filosofía hermenéutica nos ayuda a relativizar y “descentrar” nuestra situación, al sujeto y/o la cultura y por ende, la educación, al pensar y al saber que nuestra posición cultural, histórica, filosófica y epistemológica no es la única, sino una entre muchas otras más. La hermenéutica puede y debe contribuir a construir “una ciudadanía que tenga la conciencia de ser un cruce de tiempos diversos”.⁴⁴⁵

Si pensamos en la pluralidad de personas y en la multiculturalidad, la concepción hermenéutica del tiempo finito permite reconocer *diferentes tiempos y ritmos sociales* distintos del nuestro. Sin imponer un tiempo único de la historia, que da como resultado una imagen de normalidad socialmente construida y comunicada como homogénea, que se transmite discursivamente sobreenfatizando o sobrevisualizando lo “heterogéneo” como “problemático” y como “impuro” [...] De acuerdo con esto, la perspectiva de diversidad en la educación nos urge a partir del reconocimiento de la heterogeneidad como una normalidad y visualizar las identidades invisibilizadas [...] que existen y cohabitan en un aula “normal”.⁴⁴⁶

Educar para la diversidad implica tener relaciones más simétricas y horizontales con nuestros semejantes, con nuestros análogos—es decir, personas y comunidades *diferentes* a nosotros, pero también *similares*, mejor dicho, análogas—. Educar para la diversidad implica, además, visualizar y reconocer las identidades marginadas y excluidas históricamente.⁴⁴⁷ También significa percibir las diferencias sociales, étnicas, culturales, lingüísticas... no como un obstáculo o un elemento a integrar en una visión totalizadora, eurocéntrica, colonialista; sino como un enriquecimiento y complemento hacia un mundo mucho más democrático, solidario y recíproco. Así, la hermenéutica puede ser el fundamento para la interculturalidad, es decir, para la aceptación, reconocimiento, valoración e interacción con otras culturas.

No obstante, se corre el riesgo de aceptar todos los puntos de vista y caer en el relativismo o equivocidad. Eso nos llevaría al caos y al aislamiento. Es

⁴⁴⁴ Paul Ricoeur, *Si mismo como otro*, México, Siglo XXI, 2011.

⁴⁴⁵ Cristófol A. Trepát, *Op. cit.*, p. 48.

⁴⁴⁶ Gunther Dietz, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, México, FCE, 2012, p. 96.

⁴⁴⁷ “De ahí la importancia del reconocimiento como estrategia por medio de la cual un grupo negado, ignorado, sometido, como ha sido el caso de los indígenas de este país, requiere hacerse visible y manifiesto para los demás grupos y para sí mismo, revelar su existencia y las condiciones de su existencia en tanto grupo conocido y reconocido”. María Guadalupe Díaz-Tepepa, “La contribución de las nociones de cultura, identidad y diversidad cultural en la orientación de programas de educación intercultural”, *Entre maestr@s*, vol. 10, núm. 32, primavera, 2010, pp. 58-59.

importante, por lo tanto, tener un futuro en común que dé sentido a la historia y nos congregue, un futuro con mayor democracia, participación y autonomía. mocracia y reconocimiento de la diversidad puede ser la utopía que nos ayude a reunir nuestros esfuerzos por un mundo mejor.⁴⁴⁸ Mauricio Beuchot escribe que el enfoque de los derechos humanos nos proporciona la base sobre la cual construir la interculturalidad y un proyecto de mundo en común.⁴⁴⁹ Por su parte, Enrique Dussel establece a la vida como la base biológica, espiritual y ética que orienta y guía la filosofía decolonialista.⁴⁵⁰ Estos principios e ideales sostienen el proyecto de educar para la diversidad.

Pero volvamos otra vez al término de finitud. Otras de sus características es la opacidad del sujeto a sí mismo. Es cierto que nacemos en el seno de una comunidad histórica y a través de la educación heredamos costumbres, rutinas, hábitos, formas de pensar, de ser, de hacer, y de relacionarnos con los demás. Todo ello está presente en el salón de clase, en lo que la sociología de la educación llama “currículum oculto”.⁴⁵¹ El sistema educativo mexicano, durante muchas generaciones, ha reproducido la memorización, el adoctrinamiento, y por supuesto, relaciones antidemocráticas y autoritarias, cuyo sentido común genera una idea lineal del tiempo y otras “normalidades”. Ahora bien, debido a la finitud no es posible darnos cuenta de estas normalidades.⁴⁵²

En efecto, tenemos tan arraigada nuestra cultura como si fuera nuestra segunda piel. Somos por naturaleza seres sociales. La cultura nos constituye y forma. Las personas no somos transparentes a nosotros mismos, somos opacos, finitos. Luego, es importante propiciar la reflexión a través de nuestras acciones en el mundo y con los demás, al mismo tiempo que se desarrolla la imaginación, el empoderamiento y el reconocimiento de sí mismo.

De ahí que, desde la hermenéutica de Paul Ricoeur, se nos exhorte a crear y recrear la imaginación,⁴⁵³ o sea, la posibilidad de imaginar un mundo distinto con interacciones sociales menos violentas, con menor desigualdad, sin pobreza, sin discriminación, con relaciones más horizontales y armónicas. Un mundo mejor–no feliz–donde exista el reconocimiento de la diversidad y las diferencias, pero no diferencias que discriminen, sino que igualen, que enriquezcan. (La utopía de la que tratábamos líneas arriba). Aníbal Quijano, por su parte, nos invita a pensar, imaginar y revalorar un futuro en común, dado que

⁴⁴⁸ Paul Ricoeur, *Del texto a la acción*, *Op. cit.*, pp. 356-360.

⁴⁴⁹ Mauricio Beuchot, *Interculturalidad y derechos humanos*, México, UNAM/Siglo XXI, 2005.

⁴⁵⁰ Enrique Dussel, *Op. cit.*, pp. 495 y 129.

⁴⁵¹ Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano: la transición de in de siglo*, México, FCE, 2009, cap. 4; María José Díaz-Aguado, “Por una cultura de la convivencia democrática”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm 44, agosto, 2002, pp. 55-78, pp. 58-59.

⁴⁵² “Ser histórico quiere decir no agotarse nunca en el saberse”. Hans-Georg Gadamer, *Verdad y Método I*, Sala-manca, Sígueme, 2012, p. 372. (Subrayado del autor).

⁴⁵³ Paul Ricoeur, *Del texto a la acción*, *Op. cit.*, pp.197-218.

la falta de esperanza o un proyecto personal o común, así como un futuro pre-establecido, son la base de todo conformismo y permanencia del *status quo*.⁴⁵⁴ Pero no basta con imaginar, hay que poner manos a la obra y actuar, tomar la iniciativa y comenzar una serie de cambios nuevos en el sistema social y en las escuelas. Las personas tienen la capacidad de romper con las inercias de las prácticas sociales, con estereotipos que reproducen las jerarquías y las desigualdades. La educación para la diversidad fortalece las identidades y la capacidad para actuar, puesto que empodera⁴⁵⁵ a las personas al fomentar la reflexión, el conocimiento de uno mismo y la imaginación de un mundo distinto. Un mundo plural, múltiple, más allá de la dicotomía superior/inferior, normal/anormal, listo/“burro”.⁴⁵⁶

Hemos visto que desde la hermenéutica el propósito es “educar en el sentido, para la referencia”.⁴⁵⁷ Educar para el sentido es educar para que la vida y lo que se haga tengan un significado y una dirección, con el fin de evitar el sin sentido y el nihilismo o la falta de motivación. El sentido es una dirección, es hacia donde nos dirigimos: educar para el sentido es proyectarnos hacia el futuro, es visualizar y construir un sentido, un ideal. Para Jean Grondin el sentido de la vida es el Bien; Bien con mayúscula porque se reconoce la diversidad y relatividad de este valor para cada cultura o sociedad histórica. Cada cultura busca su propio Bien.⁴⁵⁸ Educar para el sentido también es educar para la esperanza, la esperanza de un mundo mejor. Y a pesar de que somos seres finitos y temporales, debemos proyectarnos más allá de nuestras vidas reconociendo fines suprahistóricos, dado que nuestras acciones tendrán influencia y efecto en las generaciones venideras.

Educar para la referencia es educar para la vida, para un aprendizaje significativo y relevante para nuestras vidas cotidianas. Educar no solo para el conocimiento y la teoría, sino para el trato y el comportamiento de la vida diaria con los demás, en la formación del juicio y la prudencia, para que la razón en conjunto con los sentimientos tenga la capacidad de actuar en bien de los demás, de uno mismo, y en cada situación particular y concreta. Unos saberes que el individuo se apropie y que pueda ser aplicada en situaciones concretas.

⁴⁵⁴ Aníbal Quijano, “El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento”, en Boris Berenson Gorn, *Op. cit.*, pp. 287-302.

⁴⁵⁵ Este principio “se centra en la propia persona, quien debe reconocer las fortalezas, capacidades y limitaciones propias”. Xilda Lobato Quesada, *Diversidad y educación: La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*, México, Paidós, 2011, p. 43

⁴⁵⁶ *Ibid.*, p. 21.

⁴⁵⁷ Mauricio Beuchot, *Pedagogía y analogía: Temas de filosofía de la educación desde la hermenéutica analógica*, México, De la Vega Editores, 2012, p. 133.

⁴⁵⁸ Jean Grondin, *Del sentido de la vida. Un ensayo filosófico*, Barcelona, Herder, 2005.

Condiciones y estrategias didácticas⁴⁵⁹

Frecuentemente, las ideas filosóficas y las propuestas teóricas se quedan en el discurso y no se materializan ni se llevan a la práctica, debido, precisamente, a su carácter teórico y a la dificultad de aplicarlo, más aún si se trata de un salón de clase. Por eso, presentaré a continuación un breve esbozo de algunas condiciones materiales y sociales necesarias en el aula, acompañadas de estrategias didácticas, solo por mencionar algunos ejemplos. Dado que las reflexiones hermenéuticas son poco explícitas en cuanto a estos temas, recurriré a la pedagogía constructivista, particularmente a la obra de María Montessori.

La pedagoga italiana María Montessori denunció el “adultocentrismo” en nuestra sociedad occidental.⁴⁶⁰ Significa que los adultos son el centro, punto de referencia o unidad de medida para percibir a las otras personas, en este caso, los niños (como sugiere la teoría pedagógica de la mencionada educadora). Siguiendo la hipótesis de este estudio, se puede decir que, en el imaginario social de las personas, de manera implícita y permeando el sentido común, se encuentra una noción lineal del tiempo. Invito al lector a pensar en su situación particular, por ejemplo, en su propia casa: prácticamente todos los muebles e inmuebles están hechos proporcionalmente para los adultos. ¿Qué pasa con los niños? No se piensa en su especificidad, particularidad o singularidad. Otra forma de decirlo es que no se reconoce su tiempo, su ritmo.⁴⁶¹ Es como si solo existiera el tiempo-espacio del adulto y todo girara alrededor de él.

Es por eso que, para María Montessori fue muy importante el ambiente sin restringir el término a un ámbito propiamente escolar.⁴⁶² Este debe fomentar el aprendizaje significativo, es decir, estar relacionado con nuestras vidas y praxis cotidianas, y centrado en la participación activa de los estudiantes, tanto de los niveles básicos de preescolar hasta los universitarios.⁴⁶³ Un ambiente sustentado en relaciones horizontales, honestas y auténticas que implica que, a diferencia de la educación “tradicional” donde el profesor es el que imparte los saberes y los

⁴⁵⁹ Para un estudio de las estrategias didácticas “incorrectas” (segregación, exclusión, desconexión, tergiversación, psicologización, paternalismo, infantilización, extrañeza y presentismo) puede revisarse el texto de Jurjo Torres Santomé, *Op.cit.*

⁴⁶⁰ María Montessori, *El niño. El secreto de la infancia*, México, Diana, 1994, pp. 39, 145-148, 265-269.

⁴⁶¹ *Ibid.*, pp. 145-148.

⁴⁶² María Montessori, *La mente absorbente del niño*, México, Diana, 2005, pp. 122 y 279-291.

⁴⁶³ Pues así como hay un “adultocentrismo” con respecto a los niños, existe “paternalismo” e “infantilización” de los estudiantes preparatorianos y universitarios. Se crea con ello una personalidad acomplejada y neocolonialista. Cf. Jurjo Torres Santomé, *Op. cit.*, pp. 103-105.

alumnos los depositarios, el guía, término con el que evitamos la relación vertical también aprende y el alumno, a su vez, enseña.⁴⁶⁴ El educando ya no es visto como un ser pasivo, colonizado, como el recipiente del conocimiento, como tanto criticaba Paulo Freire. Ahora, el alumno construye por sí mismo su conocimiento, es un colaborador.

Un ambiente de aprendizaje debe ser suficientemente amplio, adecuado, agradable estética y emocionalmente, y por supuesto, inclusivo. El entorno para aprender debe estar al alcance de todos. No obstante, las barreras de aprendizaje que encontramos en las aulas son más bien sociales y culturales que obstáculos materiales o físicos. Se debe más a una ideología que discrimina y excluye, que a factores infraestructurales.

En lugar de imponer un solo ritmo de trabajo, estándar y homogéneo para todos, un mismo currículum y a un mismo tiempo una clase “tradicional”, se propone el respeto de las diferentes temporalidades o ritmos de trabajo. Sin calificaciones ni comparaciones que pretenden precisamente estandarizar los aprovechamientos y conocimientos adquiridos sin mencionar el individualismo y la competencia de un sistema tradicional. Con una metodología Montessori se establecen grupos multigrado con el propósito de desarrollar sus capacidades para la convivencia y la tolerancia a la heterogeneidad. El horizonte al que se mira es a un mundo más solidario, más justo y pacífico. Se buscan relaciones mucho más democráticas, horizontales, autónomas y participativas.⁴⁶⁵

Una vez establecidas algunas condiciones mínimas de trabajo en el aula, muchos pedagogos nos recomiendan una serie de dinámicas o estrategias didácticas para generar empatía, el trabajo grupal, solidaridad y tolerancia, es decir, con el propósito de educar en y para la diversidad.

De manera muy general, se pueden proponer estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo.⁴⁶⁶ En lugar de trabajar de manera individual, en continua competencia y para alcanzar una calificación, tenemos la alternativa de trabajar en equipos, tanto estudiantes como grupos de docentes. La motivación se encuentra en que todos contribuyan a la resolución de algún problema académico, o por qué no, de algún asunto de la vida diaria. Hay un deseo legítimo de aprender, y no de cumplir por una evaluación. En este tipo de aprendizaje, los estudiantes cumplen diferentes roles y funciones, lo que los hace empáticos y solidarios, además de compartir la información y los materiales.

⁴⁶⁴ Para mayor información de estas mínimas condiciones básicas, véase M. Ainscow et. al., *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*, Madrid, Narcea, 2001.

⁴⁶⁵ María Montessori, *Educación y paz*, Buenos Aires, Errepar, 1949.

⁴⁶⁶ David W. Johnson et. al., *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Argentina, Paidós, 1999.

El aprendizaje cooperativo constituye una opción metodológica que valora positivamente la diferencia, la diversidad, y que obtiene beneficios evidentes de situaciones marcadas por la heterogeneidad. Por este motivo, la diversidad de niveles de desempeño, de culturas de origen, de capacidades, circunstancia tradicionalmente vista como un inconveniente, se convierten en un poderoso recurso de aprendizaje. En ese sentido, podemos decir que se trata de un método que responde a las necesidades de una sociedad multicultural y diversa, ya que respeta las particularidades del individuo y lo ayuda a alcanzar el desarrollo de sus potencialidades.⁴⁶⁷

Además de grupos cooperativos, también se sugieren los grupos heterogéneos.⁴⁶⁸ Esta estrategia busca que todos los educandos convivan, se conozcan e intercambien experiencias: niños con niñas, grandes con pequeños, los del primer y último grado... En las escuelas Montessori, por ejemplo, los grupos son multigrado e interactúan estudiantes de diferentes edades. La idea es desarrollar su capacidad de tolerancia y fomentar las relaciones entre pares y dispares.

Otra estrategia didáctica para fomentar la participación, la democracia y la diversidad, son los círculos de estudio o de debate. Generalmente, estamos acostumbrados a una cátedra “tradicional”, positivista: el profesor es el que sabe y enseña; los alumnos, sentados, frente a él, aprenden. Los círculos de estudio pretenden romper esta verticalidad al tener relaciones más horizontales y más auténticas, donde el alumno es “igual” que el profesor y se miran cara a cara entre todos, en el mismo rango, sin jerarquías. El profesor no juega más aquí un papel central, ahora la atención está puesta en el alumno y su propio aprendizaje. Desde la metodología Montessori, se concibe al maestro como un guía, un facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje.⁴⁶⁹ La idea es que el ambiente sea tan emotivo y estimulante que los alumnos se concentren, colaboren y trabajen solos, sin que se note la presencia del guía.

Ahora bien, de manera particular, ¿cómo se puede enseñar la historia?, ¿qué estrategias se proponen?⁴⁷⁰ Si bien el positivismo tuvo un impacto importante en la educación y en la formación de distintas disciplinas y generaciones de finales del siglo XIX y principios del XX. No obstante, resultó insuficiente para las décadas posteriores, ya que devino en la enseñanza de una historia distante, enajenante, lejana, irrelevante e insignificante, con datos, nombres y fechas.

⁴⁶⁷ Sara Pérez Alarcón, “El aprendizaje cooperativo”, *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, núm.8, mayo, 2010, 6 p.

⁴⁶⁸ Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGrawHill, 2010, pp. 96-98.

⁴⁶⁹ Para Gadamer, la educación tiene un carácter horizontal y recíproco. Hans-Georg Gadamer, *La educación es educarse*. Barcelona, Paidós, 2010.

⁴⁷⁰ Para un estudio de la didáctica de la historia detallado y por edades escolares, véase: Cristófol A. Trepát, *Op. cit.*

El estudio de la Historia desde el enfoque hermenéutico se propone partir del presente inmediato de los estudiantes y poco a poco irse alejando al pasado. En primer lugar, se les invita a escribir una autobiografía. Así, reflexionan sobre su propia historicidad; y se dan cuenta que somos historia, que la historia nos constituye, conforma y da identidad.⁴⁷¹

Después de que los alumnos han escrito su autobiografía y esto contribuye a configurar su identidad personal, se les exhorta a construir un árbol genealógico que les permita reflexionar sobre su propia historia colectiva: antes de que nacieran ellos mismos, ya existían sus padres, sus abuelos, bisabuelos... Nuestra historia personal se explica por la historia familiar y de la comunidad. Precisamente, el estudio de la historia fomenta la “descentralización” del sujeto, ya que se es consciente de la diversidad de pueblos y culturas. La Historia nos permite ser más tolerantes al ser un “viaje al pasado”, a lo extraño, a lo remoto, a lo otro, cada vez más lejano y más distinto.

Por eso, el fin del estudio de la Historia no positivista es brindar al estudiante un sentido de pertenencia, una identidad, pero al mismo tiempo, “sensibilizarlo” ante otras temporalidades, personas o culturas; otras formas de ser, de actuar, de pensar y de percibir el mundo. En otras palabras, la Historia proporciona las bases para que los estudiantes comprendan el mundo, a los otros y a sí mismos, con respeto y tolerancia, en y para la diversidad.

Conclusiones

Hemos visto que la idea del tiempo y de la historia, implícita o explícitamente, afecta y determina las relaciones sociales y, en este caso concreto, la educación y la enseñanza de la historia. A diferencia de la visión lineal del tiempo y de la historia de la visión cristiana, implementada durante el periodo novohispano y el positivismo, con el consecuente discurso “colonialista” que reprodujo la desigualdad social; la hermenéutica nos invita a reflexionar sobre lo aprendido, a visibilizar las “normalidades” e identidades marginadas, a aceptar, reconocer y valorar la diversidad como una riqueza y no como un obstáculo para el desarrollo –para no decir progreso–. Es posible una educación decolonialista que busque mayor diálogo e intercambio, mayor participación y democracia, una educación en y para la diversidad.

⁴⁷¹ Paul Ricoeur, *Sí mismo como otro*, *Op. cit.*, p. 107; Enrique Florescano, *Para qué estudiar y enseñar la historia*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 2000, pp. 37-40.

Bibliografía

- Ahúja Sánchez, Raquel et. al., *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*, México, Secretaría de Educación Pública/Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2007.
- Ainscow, M. et. al., *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*, Madrid, Narcea, 2001.
- Beuchot, Mauricio, *Interculturalidad y derechos humanos*, México, UNAM/Siglo XXI, 2005.
- Beuchot, Mauricio, *La querrela de la conquista. Una polémica del siglo XVI*, México, Siglo XXI, 2008.
- Beuchot, Mauricio, *Pedagogía y analogía: Temas de filosofía de la educación desde la hermenéutica analógica*, México, De la Vega Editores, 2012.
- Beuchot, Mauricio, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, Fondo de Cultura Económica/UNAM, 2013.
- Blanck de Cerejido, Fanny y Marcelino Cerejido, *La vida, el tiempo y la muerte*, México, FCE, 2003.
- Bonfil Batalla, Guillermo, *México profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo, 1994.
- Collingwood, R. G. *Idea de la historia*, México, FCE, 1989.
- Comte, Auguste, *Discurso sobre el espíritu positivo*, Madrid, Alianza, 2007.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGrawHill, 2010.
- Díaz-Aguado, María José, "Por una cultura de la convivencia democrática", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm 44, agosto, 2002, pp. 55-78.
- Dietz, Gunther, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, México, FCE, 2012.
- Dussel, Enrique, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid, Trotta, 2006.
- Ferraris, Maurizio, *Historia de la hermenéutica*, México, Siglo XXI, 2010.
- Florescano, Enrique, *Para qué estudiar y enseñar la historia*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 2000.
- Gadamer, Hans-Georg, *La educación es educarse*. Barcelona, Paidós, 2010.
- Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y Método I*, Salamanca, Sígueme, 2012.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *Educación y colonización en la Nueva España 1521-1821*, México, UPN, 2001.
- Grondin, Jean, *Del sentido de la vida. Un ensayo filosófico*, Barcelona, Herder, 2005.
- Grondin, Jean, *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Barcelona, Herder, 2002.
- Guedea, Virginia, *El historiador frente a la historia. El tiempo en Mesoamérica*, México, UNAM, 2004.
- Johnson, David W. et. al., *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Argentina, Paidós, 1999.
- Las Casas, Bartolomé de, *Doctrina*, México, UNAM, 1992.
- León, María del Carmen et. al., *Del Katún al siglo. Tiempos de colonialismo y resistencia entre los mayas*, México, CONACULTA, 1992.
- León-Portilla Miguel, *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*, México, UNAM, 2001.
- León-Portilla, Miguel, *Tiempo y realidad en el pensamiento maya. Ensayo de acercamiento*. México, Instituto de investigaciones Históricas/UNAM. 1968.
- Lobato Quesada, Xilda, *Diversidad y educación: La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*, México, Paidós, 2011.
- Martínez Buenabad, Elizabeth, "La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?", *Relaciones*, núm 141, invierno, 2015, pp. 103-131.
- Montessori, María, *Educación y paz*, Buenos Aires, Errepar, 1949.
- Montessori, María, *El niño. El secreto de la infancia*, México, Diana, 1994.
- Montessori, María, *La mente absorbente del niño*, México, Diana, 2005.
- O'Gorman, Edmundo, "Sobre la naturaleza bestial del indio americano", *Thesis. Nueva Revista de Filosofía y Letras*, núm. 01, abril, 1979, pp. 7-20.
- Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*, México, FCE, 2009.
- Pérez Alarcón, Sara, "El aprendizaje cooperativo", *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, núm. 8, mayo, 2010, 6 p.
- Ramírez González, Karen, "La educación positivista en México: la disputa por la construcción de la nación", *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de educación*, vol. 8, núm. 2, 2008, pp. 152-171.
- Ricoeur, Paul, *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, Buenos Aires, fce, 2010.
- Ricoeur, Paul, *Sí mismo como otro*, México, Siglo XXI, 2011.

- Scannone, Juan Carlos, "La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual", *Teología y Vida*, vol. 50, 2009, pp. 59-73.
- Sepúlveda, Juan Ginés de, *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*, México, FCE, 1996.
- Torres Santomé, Jurjo, "Diversidad cultural y contenidos curriculares", *Revista de Educación*, núm. 345, enero-abril, 2008, pp. 83-110.
- Zoraida Vázquez, Josefina, *La imagen del indio en el español del siglo XVI*, Xalapa, UV, 1962.

*Historia de la educación en México: instituciones, actores y
proyectos educativos, siglos XIX y XX*
editado por la **Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la
Historia de México, A.C.**,
se terminó de editar en abril de 2024,
versión digital

Diseño editorial (2024) por Dana Kinnereth Ramírez Díaz

