

Este libro tiene como objetivo reflexionar acerca de la problemática relacionada con los procesos de secularización, la instrucción laica, la educación sexual y las instituciones formativo-pedagógicas, que giraron en torno a la laicidad y a la nueva cultura escolar moderna en México. En su conjunto, los temas abordados buscan explicar proyectos educativos que aspiraban y aspiran a crear rasgos específicos en la formación de las nuevas generaciones y en la construcción de un país presuntamente mejor. Se parte de la convicción de que la problemática existente, sobre todo en la educación básica, requiere fortalecer la educación laica y brindar una atención decidida, profunda y amplia, a la educación sexual y sus secuelas socioculturales, tras detectar las causas históricas y las consecuencias actuales. El libro, en este sentido, pretende ser un andamiaje explicativo de fenómenos complejos y también un punto de partida que contribuya a generar soluciones integrales en educación. Las y los autores tienen la convicción de que, como lo señala George Santayana, “la historia no es solo pasado, sino también, y principalmente, presente y futuro, es proyección, es construcción social de la realidad futura”.



ISBN (UAA): 978-607-8834-50-1



9 786078 834501

ISBN (UAZ): 978-607-555-127-2



9 786075 551272

Secularización y laicización de la educación pública
en Aguascalientes y Zacatecas

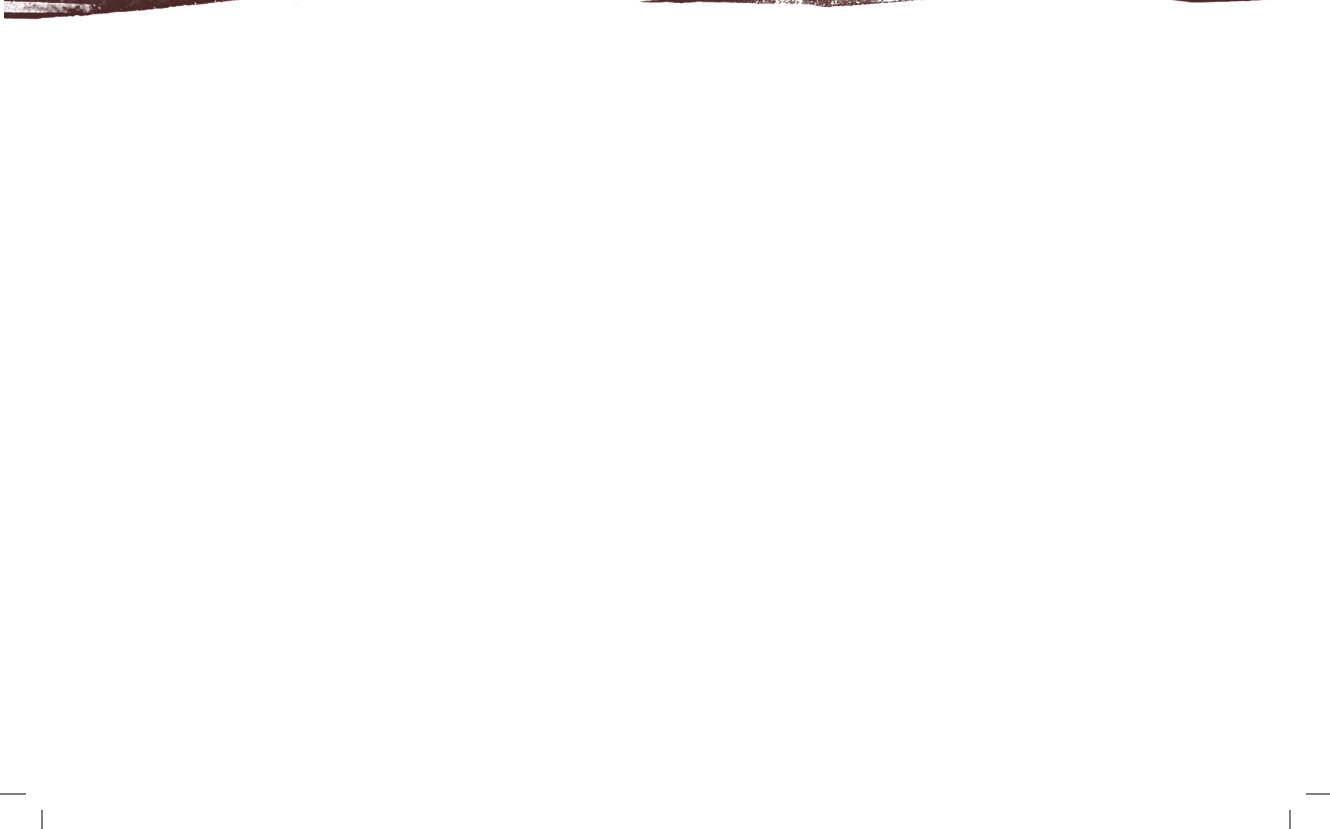


Secularización y laicización de la educación pública en Aguascalientes y Zacatecas

Educación sexual, institutos
científicos, mujeres, siglos XIX y XX

María del Refugio Magallanes Delgado
Laura Rangel Bernal
Salvador Camacho Sandoval
René Amaro Peñaflores
(Coordinadores)





Secularización y laicización de la educación pública en Aguascalientes y Zacatecas

Educación sexual, institutos
científicos y mujeres, siglos XIX y XX



Secularización y laicización de la educación pública en Aguascalientes y Zacatecas

Educación sexual, institutos
científicos y mujeres, siglos XIX y XX

María del Refugio Magallanes Delgado
Laura Rangel Bernal
Salvador Camacho Sandoval
René Amaro Peñaflores
(Coordinadores)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES



Zacatecas
GOBIERNO DEL ESTADO
2021-2027

INSTITUTO ZACATECANO DE
CULTURA
RAMÓN LÓPEZ VELARDE
ESTADO DE ZACATECAS

Secularización y laicización de la educación pública en Aguascalientes y Zacatecas

Educación sexual, institutos
científicos y mujeres, siglos XIX y XX

Primera edición 2022

D.R. © Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria,
Aguascalientes, Ags., C.P. 20100
<https://editorial.uaa.mx/>

D.R. © Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”
Torre de Rectoría 3er piso, Campus UAZ
Siglo XXI, Carretera Zacatecas-Guadalajara
km. 6, Col. Ejido La Escondida
Zacatecas, Zac., C.P. 98000
programaeditorialuaz@uaz.edu.mx

D.R. © Instituto Zacatecano de Cultura “Ramón López Velarde”
Lomas del Calvario 105
Col. Gustavo Díaz Ordaz
Zacatecas, Zac., C.P. 98020
<https://culturazac.gob.mx/>

COORDINADORES

- © María del Refugio Magallanes Delgado
Laura Rangel Bernal
Salvador Camacho Sandoval
René Amaro Peñaflores

- © Salvador Camacho Sandoval (PROLOGUISTA)
María del Refugio Magallanes Delgado
René Amaro Peñaflores
Laura Rangel Bernal
Sara Sofía Calvario Ruiz
Salvador Camacho Sandoval
José Luis Acevedo Hurtado
Marcela López Arellano
Norma Gutiérrez Hernández
Judith Alejandra Rivas Hernández

ISBN UAA: 978-607-8834-50-1

ISBN UAZ: 978-607-555-127-2

ISBN ICZ: 978-607-8743-46-9

Hecho e impreso en México / *Made and printed in Mexico*

Esta investigación está arbitrada por pares académicos y se privilegia con el aval de la institución que la edita.

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



Índice

Prólogo

El libro como resultado de un encuentro virtuoso

Salvador Camacho Sandoval

13

Introducción

Pasado y presente de la secularización
y las laicidades: los caminos de la modernidad

María del Refugio Magallanes Delgado

René Amaro Peñaflores

23

Capítulo 1

Secularización: orígenes del concepto,
acepciones y críticas

Laura Rangel Bernal

39

Capítulo 2

“La obediencia debe ser completa” laicidad e instrucción femenina en Aguascalientes: lecciones en la escuela de niñas No. 1 (1869-1871)

Sara Sofía Calvario Ruiz

Salvador Camacho Sandoval

59

Capítulo 3

Modernización y secularización de la instrucción primaria en Zacatecas: análisis desde las ceremonias escolares y los discursos, 1868-1889

Laura Rangel Bernal

87

Capítulo 4

La laicización de la infancia en Zacatecas. Enseñanza de virtudes morales y cristianas, 1870-1910

María del Refugio Magallanes Delgado

111

Capítulo 5

Formación para el trabajo en Zacatecas. Del modelo práctico a los fundamentos pedagógicos revolucionarios, 1862-1926

René Amaro Peñaflores

139

Capítulo 6

La formación de un plan de estudios en la preparatoria del Instituto de Ciencias de Zacatecas, 1843-1909

José Luis Acevedo Hurtado

162

Capítulo 7

El Instituto de Ciencias en Aguascalientes.

La secularización y la educación laica

en la memoria escrita de sus estudiantes (1889-1910)

Marcela López Arellano

203

Capítulo 8

La cultura escolar de las zacatecanas:
agentes y saberes de género a principios del siglo xx
Norma Gutiérrez Hernández

231

Capítulo 9

Eulalia Guzmán, entre la educación,
la arqueología y la microhistoria:
mujer ilustre de san Pedro Piedra Gorda
Judith Alejandra Rivas Hernández

251

Capítulo 10

“Pervertir la infancia temprana”. Laicismo y oposición
a la educación sexual en el México contemporáneo
Salvador Camacho Sandoval

277

Semblanzas curriculares

309



Agradecimientos

Queremos agradecer a personas e instituciones que han hecho posible la publicación de este libro colectivo. En la Universidad Pedagógica Nacional, Zacatecas, tenemos una deuda con su director y subdirector, maestro José Manuel Lara Pacheco y el doctor Víctor Manuel Fernández, respectivamente. Ellos, además, han respaldado diversas actividades académicas y publicaciones en vinculación con el Doctorado en Estudios Contemporáneos de la UAZ. También extendemos nuestro agradecimiento al Instituto Zacatecano de Cultura “Ramón López Velarde”, en especial a su titular, la licenciada en Historia, María de Jesús Muñoz Reyes. Asimismo, reconocemos el apoyo del ingeniero José Juan Martínez Pardo, secretario general del Sindicato del Personal Académico de la UAZ.

En la Universidad Autónoma de Aguascalientes, estamos en deuda con la maestra Martha Esparza Ramírez, Jefa del Departamento Editorial de la institución, y con su equipo, especialmente con Genaro Ruiz Flores González. Asimismo, deseamos agradecer a la Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño, Jefa del Departamento de Educación, por favorecer una ambiente propicio para la investigación educativa, sin el cual hubiera sido difícil escribir algunos de los capítulos aquí publicados.



Prólogo

El libro como resultado de un encuentro virtuoso

Salvador Camacho Sandoval

En 1999, los doctores Mariana Terán Fuentes y Edgar Hurtado Hernández nos invitaron a tres profesores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) a participar en el programa de Maestría en Humanidades, Área Historia, de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). A partir de aquel año inició un trabajo de colaboración muy importante. Allí conocí al doctor René Amaro Peñaflores, quien investigaba temas de historia de la educación. Desde aquel año, comenzamos a realizar un trabajo académico constante; por ejemplo, en lo individual y como cotutores, asesoramos a estudiantes en sus tesis de maestría y, años después, de doctorado, con temas de historia de la educación.

De aquel programa egresó María del Refugio Magallanes Delgado, quien ahora participa en la coordinación de este libro. Durante varios años estuve colaborando con este proyecto, que luego se transformó en un programa que integró la maestría a un

doctorado. Surgieron de allí muy buenas investigaciones y excelentes historiadores, algunos de los cuales ahora hacen aportaciones valiosas en los terrenos de la docencia, la investigación y la divulgación del conocimiento histórico.

En el año 2012, desde este posgrado de la UAZ, se acordó, junto los doctores Juan Alfonseca Ginger de los Ríos y Alicia Civera Cerecedo, entonces presidente y vicepresidenta, respectivamente, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), organizar en la ciudad de Zacatecas el XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación, el cual, entre otros temas, analizó la historia de la educación y la fragua del liberalismo en Hispanoamérica (Terán y Amaro, 2012). De aquel encuentro se recibieron colaboraciones sobre la configuración de los sistemas educativos estatales; las historias de la profesión docente; la de las relaciones interculturales y de género y, entre otras, sobre el patrimonio, las fuentes, las teorías y los métodos de esta disciplina. Los historiadores de la UAZ nuevamente dieron muestra de un buen trabajo académico, de su gran capacidad organizativa y de su buen poder de convocatoria.

Dos años después, en septiembre de 2014, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) iniciamos formalmente la doctora Yolanda Padilla Rangel y quien esto escribe un Seminario de Historia de la Educación. Pensamos que fuera un foro en el cual los participantes tuvieran oportunidad de presentar investigaciones terminadas, en proceso y en ciernes, abierto para investigadores ya consolidados y para los que apenas iniciaran. Desde la primera sesión, participó el maestro Christian Medina López Velarde, quien, en su calidad de subdelegado del Centro del Instituto Nacional de Antropología e Historia en Aguascalientes apoyó la propuesta dándole así un carácter interinstitucional. Al poco tiempo, pudimos insertar las actividades en el marco de los seminarios regionales sugeridos por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, de la cual varios integrantes del seminario era miembros activos y yo su presidente de 2014 a 2017.

En el seminario participaron profesores y estudiantes de los departamentos de Historia y Educación de la UAA; la Universidad Pedagógica Nacional (Unidades 011 y 321); la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Cañada Honda; El Colegio de San Luis y, especialmente, la Universidad Autónoma de Zacatecas, de donde venían investigadores y egresados de los posgrados que habían hechos sus tesis con temas de historia de la educación. El seminario terminó su ciclo en 2019 y representó una experiencia muy importante en varios

sentidos, siendo una de ellas el trabajo colaborativo entre los colegas de Zacatecas y Aguascalientes.

Los temas que se presentaron en el Seminario ampliaron nuestra visión sobre algunas problemáticas educativas y los entramados sociopolíticos y culturales en los que se enmarcaban. De este modo, se trataron los modelos educativos y los libros de texto; las emociones en la historia educativa; la enseñanza del arte y la profesionalización de actividades artísticas; el movimiento cristero, el conflicto religioso y la educación; el movimiento estudiantil de 1968 y, particularmente, el laicismo y la educación religiosa. A partir de estas reflexiones surgió la propuesta de convocar a los historiadores de la educación en la región a publicar artículos en el número 40 de la Revista *Caleidoscopio* del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAA (Padilla y Camacho, 2019). De esta publicación se dieron a conocer resultados de investigaciones sobre una importante temática que tiene relación estrecha con los tópicos que en este libro se presentan. Este número de *Caleidoscopio* es, por tanto, otro antecedente de esta publicación, en la medida que aportó nuevas aproximaciones teóricas, metodológicas y nuevos hallazgos, los cuales aumentaron la comprensión sobre la historicidad del fenómeno educativo.

Vale mencionar que varios integrantes del seminario organizamos dentro de la SOMEHIDE el XIV Encuentro Internacional de Historia de la Educación, que tuvo lugar en la UAA en noviembre de 2016 con el título de “Historia, narrativa y memoria de la educación: magisterio, reformas y conflictos”. En este encuentro algunos integrantes del seminario también participamos como ponentes y conferencistas, en especial colegas de Zacatecas, quienes también habían realizado previamente seminarios, conferencias y cursos relativos a la historia de la educación, desde la UAZ y la UPN 321.

La colaboración entre colegas de ambas entidades se concretó en la creación del Grupo de Investigación “Educación laica, secularización y educación sexual: procesos de enseñanza formal en Zacatecas y Aguascalientes, XIX-XXI”, en articulación interinstitucional con el Doctorado en Estudios Contemporáneos de la UAZ, la UPN Zacatecas y el Departamento de Educación de la UAA.

Una de sus actividades principales fue la participación de sus miembros en varios eventos nacionales e internacionales, tales como el III Congreso Internacional de Educación y Desarrollo Profesional Docente; el primer Coloquio Internacional de Análisis Curricular y Estudios Bibliográficos en torno a la Educación, siglos XVI-XXI; las primeras Jornadas de la Asociación Chilena de

Enseñanza de las Ciencias Sociales; el Tercer Encuentro Internacional de Educación Histórica e Historia de la Educación; el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, CIHELA 2021; el seminario de “Historia de la SEP, a sus 100 años”; el Taller de Historia de la Educación: “Aportaciones sobre educación laica, secularización y educación sexual desde México y Colombia, XIX-XXI”; el 41st Annual Conference of the International Standing Conference for the History of Education; el Encuentro Internacional de Historia de la Educación “Migraciones, fronteras y reformas educativas” y, entre otros, el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.

Integrantes de este grupo, de manera especial, han tenido publicaciones relativas a temas de laicismo, secularización, modernidad, educación sexual, enseñanza de la historia y educación histórica. Algunos títulos de artículos son: “Profesionalización de la enseñanza-aprendizaje de la historia y desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica con fuentes primarias”; “Laicidad, laicización y modernidad: configuración del Estado-educador, procesos de escolarización y construcción de un modelo escolar en Zacatecas, México (1831-1891)”; “Laicización de la Instrucción primaria en Zacatecas: polémicas en la enseñanza de la moral laica (1870-1912)”; “Profesionalización de la enseñanza-aprendizaje de la historia mediante el desarrollo de competencias docentes”; “Secularización de la educación sexual: contienda histórica entre laicidad y conservadurismo”; “Laicism and the dispute for sexual education in Mexico, 20th and 21th centuries”; y “Resistencia y oposición a contenidos de educación sexual en libros de texto gratuitos en México: 1974-2006”. A esta lista hay que agregar el libro de la Dra. María del Refugio Magallanes, *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica, siglos XIX-XX*.

Han transcurrido varios años desde aquel primer encuentro entre colegas de Zacatecas y Aguascalientes en 1999, pero nuestros trabajos sólo forman parte de una corriente historiográfica de la educación que viene dándose décadas atrás, tal como lo señaló Susana Quintanilla, al hacer un análisis acucioso del estado del conocimiento de los años ochenta del siglo xx, dentro del marco de la colección de nueve libros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), bajo el título de *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*. En el libro sobre historia e historiografía de la educación, la doctora Susana Quintanilla dio cuenta, entre otros aspectos importantes, de la presencia de los estudios regionales. Al respecto, escribió:

Nadie puede poner en duda los aportes de la historia regional al conocimiento histórico de la educación. Entre otras cosas, ha permitido llegar a profundidades antes sólo entrevistas, así como abordar problemas cuya comprensión requiere de microescenarios (Quintanilla, 1995, p. 164).

Al iniciar el siglo XXI, Luz Elena Galván Lafarga, Susana Quintanilla Osorio y Clara Inés Ramírez González se responsabilizaron del nuevo estado del conocimiento, que abarcó la última década del siglo XX, en él mostraron un incremento importante de estudios regionales y una diversidad temática (Galván, Quintanilla y Ramírez, 2003). En particular, Luz Elena Galván (2003), con el propósito de ubicar el desarrollo historiográfico de la educación en el país, recordó que el rompimiento con las “Grandes Historias” no era nuevo, porque “el regreso a las historias locales y nacionales y la búsqueda de temas y grupos sin historia como objetos de estudio”, de hecho, ha sido el resultado de un importante movimiento historiográfico que se inició en Francia con la revista: *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, en el año de 1929, bajo la dirección de Marc Bloch y Lucien Febvre, y en Inglaterra con la publicación *Economic History Review* (p. 86).

Posteriormente, en la elaboración del estado de conocimiento de la primera década del siglo XXI, María Esther Aguirre y Jesús Márquez Carrillo (2016) atinaron a describir la configuración histórica de la historiografía de la educación como un campo disciplinar en México y heredera de grandes transformaciones teóricas y metodológicas que sucedieron, como ya se dijo, en Francia e Inglaterra, y a partir de los años ochenta en Estados Unidos y algunos países europeos. Fue en esa década como la historia de la educación se convirtió en un campo de trabajo para un grupo heterogéneo de investigadores, no únicamente de Historia, sino también de Filosofía, Pedagogía, Antropología, Sociología, etc. Los temas tratados fueron creciendo y diversificándose con el tiempo: se pasó de una historia descriptiva de acontecimientos al estudio de los actores educativos, los procesos de la vida escolar, la construcción de discursos, las políticas culturales, las identidades individuales y colectivas, etc. (pp. 35-39).

En esta nueva ola historiográfica, la historia regional favoreció su permanencia y fortalecimiento. Los intereses ya no sólo eran de estructuras y decisiones gubernamentales, sino de procesos de largo aliento, como lo han sido los estudios de la educación dentro de grandes y lentas transformaciones modernizantes, en las que la secularización y el laicismo, por ejemplo, ha tenido lugar.

En 2016, en el XIV Encuentro Internacional de la Historia de la Educación, en su conferencia magistral, Anne Staples destacó la riqueza de aportaciones de la nueva historiografía de la educación, del protagonismo de las regiones, de la gran influencia de la educación no institucional y de otros aspectos que antes habían sido desdeñados. Y fue optimista:

Se va conociendo más a México en toda su variedad, sabores, texturas y demás características, en cuanto a la educación y a otros aspectos que van más allá de su historia institucional, lo que es un gran avance. Vamos penetrando en los vericuetos del desarrollo regional, en la personalidad de cada lugar, en la influencia de la vida cotidiana, de la geografía y del clima. Podemos contestar las preguntas de por qué la educación formal prospera en unas regiones y no en otras, porqué hay recursos y la voluntad de dedicarlos a la escuela en algunas partes y cómo se trasmite la educación informal, la iletrada, la que llega más a fondo a la gente en distintos tipos de comunidad (Staples, 2018, p. 67).

Es esta corriente investigativa se ubica este libro, el cual contribuye a una mayor comprensión de los procesos históricos de laicización y secularización como realidades complejas que forman parte fundamental de la modernidad, la cual concibe al sujeto como agente responsable de socialización, vinculado a procesos democráticos y plurales, con una postura que da relevancia a una ciudadanía con libertad de conciencia y limita la imposición de la agenda normativa legal y moral del Estado y, particularmente, de las iglesias. Este libro asume esta complejidad desde la realidad de la historia de la educación en una región, asumiendo que, en un Estado laico, la escuela ha jugado un papel central como impulsora de ideas nuevas que se enfrentan a antiguas tradiciones y concepciones del mundo, dando como resultado no el cambio radical, sino la presencia de ambas realidades, que conviven en tensión y, a veces, en relativa armonía.

En este libro la historia regional es importante, porque si bien no existe un concepto definitivo sobre ella, como afirma Eric Van Young (1987), sí se asocia a la división del territorio que está hecha a partir de la geografía económica, pero también política y cultural (pp. 257-258). Los estados de Zacatecas y Aguascalientes mantienen características comunes; de facto, política y económicamente, Aguascalientes perteneció a Zacatecas y ambas entidades tienen muchos rasgos en común.

En ocasiones, el área histórica seleccionada no puede ser necesariamente influyente ni trascendente, pero sí representativa. Luis González y González, quien reivindicó con vehemencia la importancia de los estudios locales y regionales, señaló que investigar un pueblo, como él lo hizo con San José de Gracia, Michoacán, al no ser único, sino uno de un conglomerado de tantos, puede llegar a ser una porción amplia del “subconsciente nacional”, que es de interés e importante en el mundo académico y más allá (González, 1995, p. 16); aunque, por otro lado, también este tipo de estudios permite conocer una realidad histórica diferente a otras realidades.

Los estudios que aquí se presentan también tienen singularidades que rompen con la visión unilineal de la historia mexicana. Ellos se suman, a la producción que desde hace décadas han ampliado el campo de investigación del historiador y también el análisis y la comprensión de la diversidad del país, así como el replanteamiento de una historia nacional marcada por el interés político legitimador (Serrano, 1994, pp. 151-153). Los trabajos aquí reunidos contribuyen a detenerse en la especificidad y la explicación de los porqués y cómo de fenómenos históricos de la educación. En su conjunto, ofrecen al lector una mayor comprensión de “la forma de ser” de la sociedad en un espacio y tiempo concretos.

Frente a la historia política y al análisis histórico de la educación desde las decisiones del gobierno, también aparecieron estudios de la educación elaborados desde la historia social y la historia cultural. En este sentido, se concibió a la educación en su articulación con las relaciones sociales, considerando que éstas se transforman y se dan en un sistema de valores, y que dentro de estas relaciones existen los estratos, las clases sociales y las comunidades con sus características particulares, de las cuales no siempre se tiene conciencia de ellas (Duby, 2004, pp. 67-68). Aquí el estudio de la educación, por tanto, se ve más cerca de lo que ocurre en y entre los grupos y clases sociales, abandonando o relativizando el poder del Estado.

Desde la historia cultural, el historiador de la educación logró llegar a “las partes del pasado inaccesibles para otros historiadores”, diría Peter Burke (2006). Ellos mantienen una preocupación por los símbolos y su interpretación (p. 13), y en el mundo de la educación los símbolos son muchos y se encuentran en los planes, libros de texto, material didáctico, en la relación entre los actores educativos y en la vida cotidiana de las escuelas. Es por medio de esta historia como se comprenden mejor ciertos conflictos, como pueden ser los ideológicos y pedagógicos.

En suma, estamos frente a un trabajo colectivo que ofrece una visión importante de fenómenos amplios, como son los procesos de secularización y laicización, expresiones ambos de un proceso más amplio que algunos llamamos modernización; pero que se estudian y analizan desde realidades acotadas, no sólo en lo geopolítico, sino también en su dimensión sociocultural e institucional, poniendo como centro de atención el mundo de la escuela, con sus dinámicas internas y sujetos activos.

En lo personal, además de celebrar este trabajo colectivo, invito al lector a que conozca los textos de este libro, los cuales han sido escrito por historiadores de la educación que investigaron con profesionalismo y con ese gusto de quien sabe compartir con generosidad sus hallazgos.

Fuentes

- Aguirre, M. E. y Márquez, J. (2016). Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2002. En M. E. Aguirre (Coord.). *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance*, Vol. I, Colección Estados del Conocimiento (pp. 35-39). México: ANUIES/ COMIE.
- Burke P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* España: Paidós.
- Duby, G. (2004). *Historia Social e Ideología de las sociedades. Obras selectas*. México: FCE.
- Galván, L. E., Quintanilla, S. y Ramírez, C. I. (2003). *Historiografía de la Educación en México*, Vol. X, Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE.
- Galván, L. E. (2003). Debates, enfoques y paradigmas teóricos. En L. E. Galván, S. Quintanilla y C. I. Ramírez. *Historiografía de la Educación en México*, Vol. X, Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002 (pp. 85-94). México: COMIE.
- González, L. (1995). *Pueblo en Vilo*. México: El Colegio de Michoacán.
- Padilla, Y. y Camacho S. (2019). En las raíces de nuestra educación. Frutos del Seminario de Historia de la Educación de la UAA, *Caleidoscopio*, (40), 9-16. Presentación del Congreso. Recuperado de <https://somehide.org/xiii-eihe-zacatecas/>
- Quintanilla, S. (Coord.). (1995). *Teoría, campo e historia de la educación*. México: COMIE.

- Serrano, P. (1994). Clío y la Historia Regional Mexicana. Reflexiones Metodológicas, *Estudios sobre las culturas Contemporáneas*, VI(19), 151-164.
- Staples, A. (2018). Apuntes sobre la nueva historiografía educativa. En S. Camacho (Coord.). *La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio* (pp. 67-84). México: UAA.
- Terán, M. y Amaro R. (2012). Mensaje del comité organizador. *EIHE: Zacatecas*. Presentación del Congreso. Recuperado de <https://somehide.org/xiii-eihe-zacatecas/>
- Van Young, E. (1987). Haciendo historia regional, consideraciones metodológicas y teóricas. En *Anuario IEHS 2*. EU: Universidad de California.



Introducción

Pasado y presente de la secularización y las laicidades: los caminos de la modernidad

*María del Refugio Magallanes Delgado
René Amaro Peñaflores*

El tema de la laicidad y la secularización de la vida social en México, que tratamos en este libro,¹ cobra mayor sentido en un entorno de crisis global que ha señalado en sus análisis sociológicos Alain Touraine (2005); una crisis además agudizada hoy

1 El libro *Secularización y laicización de la educación pública en Aguascalientes y Zacatecas: educación sexual, institutos científicos, mujeres, siglos XIX y XX* es producto del Grupo de Investigación: "Educación laica, secularización y educación sexual: procesos de enseñanza formal en Zacatecas y Aguascalientes, XIX-XX", que se formó en 2020 y cuyo objetivo planteó reflexionar acerca de la problemática relacionada con los procesos de secularización, la instrucción laica, la educación sexual y las instituciones formativo-pedagógicas que giraron en torno a la laicidad y a la nueva cultura escolar moderna en México. En su conjunto los temas y problemas abordados buscan explicar las cuestiones inscritas en los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES/ CONACYT), específicamente en el rubro de educación. Consideramos que la problemática existente, principalmente en la educación básica, requiere fortalecer la educación laica y brindar una atención decidida, profunda y amplia a la educación sexual y sus secuelas culturales, tras detectar las causas históricas y las consecuencias actuales que sirvan de andamiaje explicativo y generador de soluciones integrales (García Barrios, s. f.).

por la pandemia sanitaria y caracterizada por un rápido crecimiento de la incertidumbre y el riesgo, esto nos enseña que nuestro futuro está marcado por la destrucción del medio ambiente, por la ruptura de los procesos de socialización y de la violencia generalizada. Los elementos mencionados son parte de los continuos cambios, de los flujos sociales permanentes, donde lo imprevisible es regla y todo se fragmenta y se diluye (Rojo, 2005, pp. 512-513).

En este marco empírico lo social entró en crisis, de allí la urgencia por reconceptualizar categorías y métodos que nos permitan volver a comprender lo social y, ahora, sobre todo, lo cultural. Debemos reconsiderar la escuela como un lugar de aprendizaje de convivencias multiculturales e interacciones democráticas, “[...] de maneras de combinar las cosas universales: derechos humanos, razón y ciencia, con la enorme diversidad de los procesos, de las historias personales y colectivas” (Touraine, 2019, p. 74).

Desde esta visión buscamos recuperar el potencial explicativo de la secularización y las laicidades como nuevas categorías que definen la modernidad, en donde el sujeto se convierte en autor (agente) de la socialización como sinónimo de “[...] aprendizaje de una vida responsable, de sí misma y de la de los otros” (Rojo, 2005, p. 515). Se trata de una lucha del sujeto, libre y creativo, por la institucionalización y la reivindicación de reglas de derecho, para reactivar las acciones desde la familia y la escuela, pues son el *enjeu* (objetivo) principal de las actuales batallas socio-culturales (Rojo, 2005, p. 517).

En este contexto, desde principios del siglo XXI, académicos de México, Francia y Canadá impulsaron una corriente de pensamiento que abogó por remplazar el concepto histórico de laicidad francés del siglo XIX, por uno que no tuviera como centro al Estado o las iglesias sino a la ciudadanía.² En esta propuesta subyace la reinención del espacio político y de la sociedad civil para dar respuesta al cumplimiento de la agenda de libertades y derechos civiles para una sociedad democrática, signada por la pluralidad religiosa y cultural, cuya mirada e interpretación se orientara desde una nueva secularidad (Gaytán, 2018). Para las y los participantes en este movimiento la laicidad era la condición necesaria para la conciencia democrática y la pluralidad, además de desempeñar una labor central en los contextos intelectual, político, histórico y teórico.

2 Los planteamientos teóricos de Alain Touraine se sitúan en un punto intermedio entre la estructura y la superestructura, entre el Estado y la sociedad civil. Es un punto que queda libre de las determinaciones económicas, políticas y de otras instancias privadas del sistema social (Touraine, 2005).

En lo intelectual, podía incorporar y promover un determinado acervo de principios que daban carta de identidad a la diversidad y la pluralidad, generando así un pensamiento laico y una visión del mundo más amplia; en lo político, creaba normas e instituciones orientadas a articular la separación entre el Estado y las organizaciones religiosas, es decir, entre iglesias, religiones y credos que profesan las personas con diferentes significados que pudieran alcanzar. En lo histórico, legitimaba al moderno Estado laico mexicano, proveniente del siglo XIX y con continuidad en el presente; y en lo teórico, orientaba los sentidos y significados posibles entre un marco interpretativo y la realidad social (Salazar, 2013).

El resultado de este movimiento fue la publicación en el 2002 de la *Declaración Universal para la laicidad del Siglo XXI*, la cual destaca tres principios de la laicidad moderna como espacio social de convivencia: 1. Respeto a la libertad de conciencia y de su práctica individual y colectiva; 2. Autonomía de lo político y de la sociedad civil frente a las normas religiosas y filosóficas particulares. y 3. No discriminación directa o indirecta hacia los seres humanos. Esta laicidad coloca al centro la libertad de conciencia y limita la imposición de la agenda moral del Estado y de las iglesias frente a los individuos y al ejercicio de sus derechos (Gaytán, 2018).

El carácter vanguardista de la laicidad para la convivencia demanda el cambio, pero también da cabida a la coexistencia de la laicidad de cooperación, al régimen laico que opera un financiamiento estatal a las iglesias, al laicismo con una religión oficial y a regímenes libres de laicismo, entre otros. La materialización e impacto de estas laicidades en el espacio público, es decir, su uso ideológico y jurídico fueron motivo de análisis continental y regional en la agenda de la laicidad de 2019 (Molina, M., Capdevielle, P., Gómez, H., García, B. y Martínez, A., 2020).

En esta agenda se encontró que, pese al acelerado proceso de modernización de las sociedades, la religión es un componente cultural que cumple eficazmente una función social; algunas veces con la colaboración de representantes públicos que, desde su posición de poder, desarrollan políticas que fisuran la neutralidad del Estado laico; otras, con la ayuda de las organizaciones conservadoras de la sociedad civil que defienden la vida social tradicional y combaten a los grupos integristas que se adhieren a principios morales más abiertos en favor del respeto a los derechos humanos y la pluralidad (Molina *et al.*, 2020). Como dice Alain Touraine (2019), los caminos de la modernización

son complejos, son una mezcla de elementos de modernidad y elementos de la tradición (Touraine, 2019, p. 67).

En México, la laicidad como régimen de convivencia puso en evidencia que, a partir del año 2000, se abriera la puerta a la intervención de diversos grupos religiosos en la esfera pública. Su participación se hizo notoria en asuntos como la familia, la educación y la salud y, en menor medida, en la migración. Sostener la forma nuclear de la familia frente a realidades inconclusas como la figura jurídica del matrimonio igualitario, la comaternidad y copaternidad, revitalizaron el retorno de algunos grupos conservadores que impulsaban su agenda política y, con ello, obstaculizaron la laicidad como una clave de la vida democrática del país (Molina *et al.*, 2020).

En materia de educación, ahora más que nunca, en el 2020, se asume que la escuela es el espacio en el que se entrecruzan, reproducen y asimilan prácticas públicas y privadas; se hace hincapié en que en la institución escolar se adquirieren conocimientos y herramientas para la vida profesional adulta, así como valores cívicos que trascienden la infancia a través de acciones políticas y sociales en la adultez. En consecuencia, las fricciones entre creencias, valores o conductas sociales que se enseñan en los centros educativos son inevitables (Molina *et al.*, 2020).

Las posturas conservadoras condenan la ideología de género en la educación por representar una amenaza a la secularización instituida, es decir, a la que sostiene una identidad nacional y valores morales dominantes. Los integristas denuncian que la reedición y la divulgación de la *Cartilla Moral*, escrita por Alfonso Reyes en 1944, vulnera el principio de la laicidad en la educación (Molina *et al.*, 2020). El antecedente de este movimiento en México aconteció en el 2012, con el afán de atender una crisis política³ que requería instituir la pluralidad, la tolerancia y la armonía; así se reformó el artículo 40 constitucional, introduciendo, de manera explícita, el término laico (Blancarte, 2013). Con esta enmienda la nación se definió como una república representativa, democrática, laica y federal, compuesta por estados libres y soberanos en todo lo concerniente a su

3 En México hay una crisis de la laicidad, pues las instituciones políticas, que en su conjunto hacen el Estado, acuden nuevamente y cada vez más a la religión como elemento de legitimación y de integración social, a pesar de que es evidente que éste no puede volver a ser un factor de unidad nacional, mucho menos expresión de soberanía. La recolonización confesional del ámbito público está propiciando el surgimiento de particularismos y reivindicaciones que no necesariamente conducirán a la construcción de una convivencia pacífica, alrededor de un proyecto común (Blancarte, 2013, p. 844).

régimen interior, pero unidos en una federación establecida según los principios de la ley fundamental (Blancarte, 2013).

Antes de esta reforma, la transversalización de lo laico en la vida pública se daba casi de manera encubierta, mas ahora la laicidad afloraba como un principio de legalidad democrática. La educación laica, la separación Estado e Iglesia, las garantías de libertad de culto y creencias, la separación entre esferas civil y religiosa, y las acciones de gobierno fueron parte de la cultura laica heredada del siglo XIX (Valdés, 2013); además, eran el precedente para repensar las características del Estado laico del futuro. La comprensión de éste, como un conjunto de instituciones de gobierno, obligó a la revisión conceptual de la laicidad como un ideal o deber ser, modelo original y auténtico; asimismo, condujo a la búsqueda de la excepcionalidad permanente y al reconocimiento de experiencias similares con una interconexión o retroalimentación en diversas partes del mundo. Con base en la metodología weberiana, se encuentran seis tipos ideales de laicidad: la separatista, la anticlerical, la autoritaria, la cívica, la de reconocimiento y la de colaboración⁴ (Blancarte, 2013).

Por otra parte, en el 2009, la celebración del 150 aniversario de las Leyes de Reforma renovó la historiografía política en torno al origen del Estado laico decimonónico, lo que reveló las diferentes vertientes de la historia política, social y cultural del país. Este nuevo interés historiográfico problematizó, desde diferentes aristas, la transición hacia la nación republicana en que se constituyó la sociedad civil, se institucionalizó la secularización y emergió la defensa de libertades constitucionales. Se llevó a cabo una revisión de conceptos como laico, laicidad y laicismo, su estrecha relación con la tradición política y jurídica que hunde sus raíces en el siglo XIX mexicano y el impacto que tuvo en todas las esferas de la vida social (Salazar, 2013). Se puso el acento en los primeros signos de la

4 La laicidad separatista radicaliza la división entre la esfera pública y privada; afecta los principios de libertad de conciencia y de igualdad y casi siempre a las religiones minoritarias. La laicidad anticlerical representa la emancipación política del Estado: la religión se excluye del espacio público, pero la libertad de conciencia puede sufrir más, en virtud de las posibles percusiones a los miembros del clero o a sus seguidores que se oponen al nuevo estado de cosas. En la laicidad autoritaria, el Estado se deshace de los poderes religiosos que considera amenazantes para la estabilidad política, la libertad de expresión o de manifestación, pero se limita el papel de la conciencia. La laicidad cívica aparece en contextos de valores compartidos por las mayorías religiosas, pues se mengua la libertad de expresión. La laicidad de reconocimiento privilegia la justicia social y el respeto de las decisiones personales, empero, la libertad de conciencia, religión e igualdad pasan a ser derechos inalienables. En la laicidad de colaboración, el Estado es autónomo de las autoridades religiosas, sin embargo, solicita la colaboración de éstas en diversos terrenos; se favorece la libertad religiosa, pero se debilita la igualdad (Blancarte, 2013, pp. 191-192).

secularización que remiten a finales del siglo XVIII, periodo en que se multiplicaron los espacios para la socialización de las ideas (tertulias familiares y de amigos; sociedades literarias y patrióticas) al margen de las corporaciones religiosas, se generalizó la circulación de periódicos, se creó el Hospicio de Pobres (1774) y se comenzó con la instrucción primaria pública. Con el tiempo, dichos elementos transformaron la mentalidad del ciudadano mexicano (Torales, 2010).

Las reformas liberales de los años cincuenta del siglo XIX iniciaron el proceso de sustracción de algunas funciones, hasta entonces en manos de la Iglesia, para transferirlas al Estado y a particulares; esto se logró mediante la eliminación explícita del reconocimiento del catolicismo como religión oficial. El republicanismo, el constitucionalismo y el federalismo caracterizaron la reforma mexicana, de ahí que el liberalismo político del siglo XIX enfatizara que la misión del gobierno republicano era: “[...] proteger al hombre en el libre desarrollo de sus facultades físicas y morales, sin más límite que los derechos de otro hombre, cuidar muy escrupulosamente que se conserven intactas las garantías individuales” (Hamnett, 2013, p. 74).

En esta historiografía, se enfatizó la relevancia de las Leyes de Reforma que establecieron el régimen de separación y nacionalización de los bienes del clero, crearon el matrimonio y registro civiles, la secularizaron de los cementerios y suprimieron las órdenes monásticas. La supremacía de la autoridad civil sobre la eclesiástica agudizó la oposición entre los valores políticos liberales y republicanos y la moral católica (Rivera, 2013). Asimismo, se ponderó el pensamiento laico como parte esencial en la ruptura histórica de la sociedad notabiliar en pro de una nueva sociedad civil, donde la educación laica fue la mejor manera de generar y preservar la libertad individual (Galeana, 2010).

El concepto *republicanismo laico* dio cuenta de la evolución del pensamiento liberal y de la separación del Estado e Iglesia, es decir, de una secularización de las fuentes de la soberanía. Con base en este enfoque, el republicanismo laico planteó dos pilares: la neutralidad y la defensa de la libertad de creencias. En consecuencia, en la medida en que el Estado obligó la conversión de la institución religiosa dominante en una asociación civil independiente de su esfera, se legitimó la neutralidad religiosa. Este arreglo institucional estableció límites para ambas entidades: el Estado no debía interferir en los asuntos internos del culto, mientras que las instituciones religiosas operarían en la esfera privada de las asociaciones civiles (Rivera, 2013). A partir de 1857, se conformaron las

instituciones civiles esenciales para la construcción del Estado moderno, la República fue un ente civil, que determinó la voluntad nacional, y sin religión de Estado (Blancarte, 2013).

Por su parte, la tolerancia religiosa abrió nuevas puertas a la laicización de la sociedad y el Estado (García, 2010). Las protestas por parte de la jerarquía católica no tardaron en llegar. Ya desde diciembre de 1856, el papa Pío IX dio continuidad a las condenas hechas al constitucionalismo liberal de 1833; luego, en diciembre de 1864, se publicó la encíclica *Quanta cura* y el *Syllabus errorum* para reprobar los principios liberales y aspiraciones democráticas: libertad de cultos, pase regio, laicismo en la enseñanza, matrimonio civil, divorcio, libertad de imprenta, sufragio universal como principio de soberanía, separación de la Iglesia y del Estado (Martínez, 2010). El concepto de secularización se interpretó de dos maneras: como el descenso de la participación de las iglesias en asuntos ajenos a sus atribuciones, es decir, una laicización de instituciones societales, o bien, como el cambio de algunos aspectos religiosos. La primera manera de entender la secularización permitió el desarrollo de la ciencia, la expansión de las iglesias protestantes, la multiplicación de las escuelas metodistas y oficiales y las asociaciones de masones; elementos que incidieron en la liberalización de las conciencias y la transformación de la vida cotidiana (Martínez, 2010).

Si bien la religión y el culto siguieron considerándose necesarios para sostener la moral pública de un pueblo civilizado, las diferencias se profundizaron después del triunfo de la República y el establecimiento del nuevo orden liberal en 1867. A partir de 1873, las Leyes de Reforma adquirieron rango constitucional, al ser incorporadas a la Carta Magna de 1857. Desde entonces y durante todo el Porfiriato (1876-1911), la Iglesia estuvo sometida políticamente, aunque era aceptada como una institución necesaria para la conservación del orden moral y social, lo que no la eximía de ser un obstáculo para el progreso. Gracias a la política de conciliación porfirista y la tolerancia de cultos, se reestructuró el poder eclesial; la Iglesia volvió a tener presencia en la vida social de la nación (Blancarte, 2013).

En esta historiografía que expone el Estado laico como parte de un proceso de modernización política y se configura la escuela laica moderna de Ramírez, Barreda y Sierra, la constitucionalidad de las Leyes de Reforma representó la expansión de las funciones sociales del Estado, las cuales encontraron en la laicidad escolar su principal manifestación, pues la independencia de las

instituciones educativas del ámbito eclesiástico no sólo significó la exclusión de todo contenido religioso dentro de sus recintos –proceso que culminó con el Decreto de 1874 expedido por Lerdo de Tejada–, sino el empeño de formar a la ciudadanía en los valores morales y políticos de una república laica y democrática, signada por la igualdad social, la libertad individual y la fraternidad (Rivera, 2013). En el Estado laico, la educación formal juega un papel fundamental, dada la formación moral de los futuros ciudadanos para que se conciban entre sí en un plano de igualdad, es decir, al margen de sus diferencias particulares, tanto religiosas como culturales (Rivera, 2013). Por lo tanto, la igualdad social, entendida como homogeneidad, engarza con la idea de neutralidad, porque ambas exigen la exclusión de todo contenido religioso en las escuelas oficiales.

Un elemento sustantivo en esta historiografía política fue la transición de la moral secular a la escuela laica que se desarrolló en explícita oposición a la religiosa, ya que uno de los valores centrales de esta moral fue la libertad individual, concebida como autonomía. En lugar de permanecer neutral de diversas nociones de carácter personal, la laicidad republicana tomó partido por la práctica de dicha autonomía, que en su sentido más amplio abarcó el valor de la crítica a la autoridad, el cuestionamiento de los prejuicios y la determinación de vivir de acuerdo con los propios valores y principios morales, debidamente reflexionados (Rivera, 2013).

La práctica de pensar por sí mismo equivalía a una emancipación, por ello la laicidad republicana favoreció una concepción perfeccionista del carácter individual y el Estado se convirtió en el educador y guía moral de las masas populares. La escuela laica desempeñó la tarea de promover la identidad nacional y una cohesión social centrada en el culto a la patria, pues la unidad en torno a los valores políticos se logró mediante la sacralización del orden social (Magallanes, 2016). Por ejemplo, la enseñanza de la moral práctica fue una herramienta esencial, pero era menester mostrar la naturaleza social de la moral, es decir, tener presente que “la sociedad define a la moral, a las religiones y al sentido del mismo patriotismo [...]” (Casillas, 2002, p. 154).

En la práctica, la homogeneización y cohesión social proporcionada por la escuela laica se concibió en una herramienta para ganar la batalla al catolicismo, ya que impulsaría la preservación del *establishment* republicano, al formar una ciudadanía leal, socavando la fuente tradicional de unidad social proporcionada por la moral católica (Rivera, 2013). La moral secular, cuyo propósito expreso fue extirpar la religiosa católica de la educación oficial, se conformó a partir de

varios elementos antirreligiosos; su misión fue emancipar a la población del oscurantismo católico y promover el uso de las libertades individuales básicas, de conciencia y de enseñanza. Así, surgió la tensión entre la educación oficial y la educación confesional, que cruzó el siglo XIX y XX, debido a que la enseñanza laica se concibió como una característica del liberalismo, por ende, en una acción monopólica del Estado laico (Rivera, 2013).

Por supuesto, el catolicismo opuso resistencia; los liberales doctrinarios negaron toda monopolización que pudiera interferir con las libertades individuales, tanto de las corporaciones religiosas como de manos del Estado. Eliminar las trabas legales a la iniciativa individual traería consigo el progreso social, por lo que la protección de libertad de enseñanza sería suficiente para elevar el nivel educativo de la población, aunque en última instancia la obligatoriedad educativa constituía una transgresión al ejercicio de dicha libertad (Magallanes, 2016). Incluso la postura conservadora entendía que era necesaria la función del Estado educador, pues la obligatoriedad escolar y la regulación ampliaban la educación laica y gratuita. Los conservadores veían una afinidad de la educación oficial con la libertad de enseñanza y aceptaban también la laicidad como neutralidad en materia religiosa, pero rechazaban la crítica contra la religión y el afán de emancipar a la población de lo religioso (Rivera, 2013), porque en estos elementos radicaba la cohesión social (Magallanes, 2016).

Este libro se suma pues a esta historiografía política y social de la “modernidad leída en tiempo largo”.⁵ La modernidad como una gran matriz que alberga y justifica diversos movimientos, que explica racionalidades –como el programa de la Ilustración y después el Positivismo– y sostiene la expresión de desplazamientos constantes que poseen nodos como la secularización y la laicización de lo político y lo sociocultural, categorías que ayudan a reconstruir realidades empíricas del mundo moderno. Una consecuencia de estos desplazamientos y nodos fue la modernidad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, que “acompaña[n] el despliegue de la fe, en la razón, en el poder de la ciencia y de la técnica [...]” (Aguirre, 2005, p. 17).

El libro comprende diez investigaciones que reconstruyen, desde la secularización y el laicismo, las formas en que el Estado o las iglesias incidieron en la modernización educativa en Zacatecas y Aguascalientes; modernización que se caracterizó por plantear, desde varias instituciones escolares, maneras nuevas

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

para ver y comprender el mundo y las formas jurídicas en que las instituciones estatales instituyen la sacralización de la organización social. Tales trabajos, con sus matices y explicaciones, buscan contribuir al fortalecimiento del Estado educador laico y secularizador, garante de los derechos humanos, con el afán de que la educación pública se convierta en sujeto histórico (agente), factor de movilidad e integración social (socialización) y, con ello, establecer un punto de quiebre con la desigualdad social. La laicidad y los procesos de secularización de la vida social y cultural deben de ser componentes-coadyuvantes de la educación de nuestros días, enfocados a recuperar su papel para aumentar el grado de autonomía, iniciativa, creatividad y sentido crítico de cada individuo, como acciones colectivas orientadas al cambio social (Touraine, 2019, pp. 69-71).

En el primer capítulo, Laura Rangel Bernal remite su análisis a la ruptura del sistema binario del mundo en la Edad Media, cuando la realidad religiosa y la civil empiezan a tomar rumbos diferentes, aunque no totalmente separados. La autora fundamenta esta primera idea a partir de una revisión de las implicaciones que tiene entender la secularización como cambio de racionalidad, es decir, la instauración de una nueva epistemología que permita la interpretación del mundo desde un modelo científico en lugar de paradigmas religiosos. Se sostiene que la secularización es un concepto polisémico, entendido como base de la modernización y emancipación de los Estados modernos que apelan a que las esferas de lo religioso y lo político se mantengan separadas en aras de redefinir los principios de una moral pública libre de preceptos religiosos y confinar la moral religiosa al ámbito de la vida privada. Desde una postura valorativa, la moral pública involucra a la libertad de conciencia y la apertura del pluralismo de creencias y religiones. Un pluralismo que remite a la secularización-conflicto, por ende, a las tensiones entre Estado e Iglesia. Empero, sin importar la forma que se adquiera la secularización, ésta es un proceso reversible que se nutre de los avances de la modernización.

En el segundo capítulo, Sara Sofía Calvario Ruiz y Salvador Camacho Sandoval analizan las prácticas escolares de la Escuela de Niñas No. 1 de la ciudad de Aguascalientes, entre los años de 1869 y 1871. Encuentran que la cultura escolar laica no siempre se dio en relación directa y armoniosa con la legislación educativa. Los instrumentos y estrategias de enseñanza que se utilizaron para la instrucción femenina, con contenidos sencillos como las lecciones de caligrafía, tenían una influencia religiosa, a pesar de que el gobierno buscó imponer un

plan de estudios con valores liberales y republicanos; si bien la influencia de la Iglesia no se hizo presente directamente, sí el peso de la cultura católica en las prácticas escolares. Incluso, dicha instrucción elemental femenina no estuvo exenta de los catecismos religiosos; en la práctica estos catecismos continuaron difundiendo los valores religiosos. Concluyen los autores que las razones por las cuales los preceptores(as) y la propia Junta de Instrucción Pública mantuvieron la enseñanza religiosa al mismo tiempo que entregaban cartillas políticas republicanas, residían en las convicciones que poseían los actores educativos acerca de la importancia de las “labores propias de su sexo” (bordado y costura) de las niñas acorde con la doctrina cristiana.

En una segunda colaboración, tercer capítulo, Laura Rangel Bernal analiza las ceremonias escolares como una práctica que incide en la secularización de los planteles primarios de Zacatecas en la segunda mitad del siglo XIX. Para la autora, el triunfo político e ideológico liberal provocó una modernización y secularización en este nivel escolar al integrar, en los propósitos curriculares, la intención de formar ciudadanos capaces de incidir en el progreso económico. Con las ceremonias escolares, los ritos y la retórica se utilizaron para difundir una nueva cultura política y escolar, la cual estuvo articulada en torno a las ideas de ciudadanía, progreso y libertad. Asimismo, plantea que los textos de naturaleza retórica que se escribieron y pronunciaron con motivo de las premiaciones de fin de cursos fueron dispositivos transmisores de ideas que tenían los liberales zacatecanos sobre la educación, cuyos objetivos eran formar un tipo de ciudadanos para promover el progreso del país. La instrucción pública era parte de un sistema escolar orgánico sujeto a control público del Estado educador que pugnaba por la gratuidad, obligatoriedad y por la secularización de los contenidos escolares y la enseñanza, introduciendo poco a poco el ideal de la enseñanza científica, empírica y práctica.

En el capítulo cuatro, María del Refugio Magallanes Delgado analiza la laicización de la infancia mediante la enseñanza de las virtudes morales laicas y cristianas en las escuelas primarias y el asilo de niños atendido por la iglesia católica en la segunda mitad del siglo XIX y primera década del siglo XX. La autora sostiene que la filosofía política del Estado moderno mexicano posterior a 1857, retomaron los fundamentos y justificación de la cohesión social, la estructura y las funciones públicas, la formación de la identidad de los sujetos y la naturaleza de la socialización escolar; la formación cívica y la educación moral, sobre todo el carácter social de esta última. En la moral práctica radicó una educa-

ción cívica para el progreso económico y la formación de la personalidad libre. Para el Estado, las y los niños de nivel primario tenían la necesidad de adquirir principios morales que ayudaran a formar sus conductas sociales con base en un modelo de moralidad que permitiera el perfeccionamiento individual y el progreso material de la patria. Para la Iglesia católica la moralidad de los niños pobres también se orientaba al perfeccionamiento, pero las virtudes cristianas eran un medio para la trascendencia espiritual.

René Amaro Peñaflores, en el quinto capítulo, analiza los procesos formativos técnicos para el trabajo, ejercidos desde los siglos XIX y principios del XX en México; hace énfasis en el modelo pedagógico implementado en la Escuela de Artes y Oficios del Hospicio de Niños de Guadalupe. Se sostiene que el aprendizaje de un oficio mecánico se sustentaba en la práctica y era parte de una formación técnica con preceptos cívicos-morales adscritos al mundo laboral manufacturero. El modelo pedagógico-formativo que operaba en los talleres tenía intenciones artísticas del saber-hacer. Dicho saber-hacer de los asilados transitó del formar potencialmente maestros artesanos a formar obreros calificados en la manufactura del porfiriato local. Si bien la tradición laboral le otorgaba sentido a la instrucción técnica en el Hospicio de Niños, dicha tradición se fisuró en la etapa posrevolucionaria; para entonces, el razonamiento científico se orientó al actuar pedagógico cargado de teoría para la reflexión y la concienciación, más allá del simple saber-hacer.

En el sexto capítulo, José Luis Acevedo Hurtado aborda la formación del Plan de estudios en la preparatoria del Instituto de Ciencias de Zacatecas. El autor revisa los años de 1843 a 1909 y encuentra en dicho currículo un equilibrio entre la educación humanista y el positivismo científico. El Plan Baranda (1843) tuvo una buena acogida en los institutos del país tras centralizar la enseñanza preparatoria; la centralización curricular en preparatoria continuó en 1855, con el Plan de estudios de Teodosio Lares. No obstante, desde 1857, los estados fueron adquiriendo autonomía para organizar sus estudios preparatorios. En Zacatecas tal instrucción se especializó en físico-matemáticas y ciencias naturales. Las leyes locales de 1868 y 1878 hicieron que sobresalieran la biología, la botánica y la zoología. Luego, en 1883, se dio el esplendor de los estudios preparatorianos, aunque fue hasta 1885 cuando dicho plan adquiere un carácter plenamente positivista. En 1891, en Zacatecas la instrucción preparatoria se definió como laica y gratuita y su plan de estudios abarcó hasta los primeros años del siglo XX; fue entonces, cuando el currículum se consolidó con la

química y la biología, y fortaleció disciplinas científicas como la mecánica y la mineralogía. Finalmente, concluye Acevedo Hurtado que, en 1909, a pesar de las vicisitudes y reformas escolares, las ciencias logran un estatus propio, una autonomía, al grado de incluir a la anatomía y la fisiología como parte del plan de estudios preparatorio.

El capítulo siete, desarrollado por Marcela López Arellano, se enfoca en la creación del Instituto de Ciencias en Aguascalientes (ICA) durante los años de 1889 y 1910. La autora analiza el inicio del ICA en 1867, con sus reglamentos, currículum, profesores y directores, pero, principalmente, a partir de las vivencias formativas de sus estudiantes. La autora encuentra que el ICA fue un espacio de élite por varias décadas y fue muy representativo de la educación superior secularizada en el estado. En su currículum de corte científico, en sus profesores (en su mayoría universitarios) y en los cuatro estudiantes analizados, se muestra cómo se fue experimentado el cambio moderno (secularizado y laico) en la sociedad aguascalentense, excluyéndose la educación religiosa en el ámbito de la formación profesional. El ICA inculcó las artes y la música, facilitó la imprenta para editar folletos, periódicos y pasquines, los cuales incrementaron la difusión y el debate de las ideas estudiantiles de la época y, por la solidez de sus estudios, abrió caminos a muchos estudiantes para que continuaran sus estudios en importantes universidades de otras ciudades.

Norma Gutiérrez Hernández analiza en el capítulo 8 la cultura escolar en Zacatecas con base en los saberes, conductas y prácticas educativas de género de las mujeres de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. La autora encuentra que el cuerpo profesional que articuló los dispositivos pedagógicos reproductores de la cultura sexista fueron los colectivos magisteriales, particularmente, el de las profesoras, sobre todo, en los niveles elementales de instrucción. La educación fue unisexual, las escuelas para niños y niñas estaban separadas; luego cuando la enseñanza se volvió mixta continuó tal separación: los niños asistían por la mañana y las niñas por la tarde. También apareció una feminización de la labor docente que reprodujo la idea de que las mujeres tenían una *disposición* innata para la atención y cuidado de la niñez.

La hegemonía femenina en el magisterio, sin embargo, no se reflejó en la mejora de las condiciones sociolaborales de las maestras. No obstante, nos dice la autora que, a principios del siglo XX en el contexto posrevolucionario, acorde con el proyecto de modernización, se advierten algunos cambios: las mujeres arriban fuertemente a los escenarios profesionales-laborales (maestras,

profesionistas y trabajadoras), con reconocimiento, autonomía y solvencia económica, factores que las impulsaban para cuestionar y, en algunos casos, ir a contracorriente cultural de lo que habían aprendido de la cultura sexista decimonónica. Se trató de un lento y gradual proceso de desarticulación cultural que aún prevalece.

En el capítulo 9, Judith Alejandra Rivas Hernández aborda el papel de la Profesora Eulalia Guzmán Barrón, su rol como docente y arqueóloga, enfocando la mirada desde el terruño, allí donde también se forjan identidades que trascienden y articulan ámbitos locales y nacionales. La autora sostiene que la trayectoria vital de Eulalia Guzmán no puede ser comprendida si no se parte de que las “nociones, desplazamientos y temporalidades subjetivas” operan “desde abajo”, de San Pedro Piedra Gorda, donde nació el personaje y cuya relevancia se alimenta de la memoria colectiva de los habitantes locales como del pensamiento nacional. La trayectoria como docente y arqueóloga, las acciones y obras relevantes, al margen de la certeza científica, cobran sentido en la “estructuración de lo vivido y su resignificación a la distancia”. Así, evocar el pasado de un personaje, enfatizando sus virtudes sociales para reconocerlo como parte de un territorio u de otros contextos, como “fragmento temporal”, es definirse a sí mismo mediante la reproducción de imágenes, ideas y experiencias. En este sentido, concluye Rivas Hernández, se requiere estudiar a la profesora Eulalia Guzmán en forma profunda e integral para superar la noción de acontecimientos desarticulados y “congelados” en el tiempo en torno a su vida.

Finalmente, en el capítulo 10, Salvador Camacho Sandoval se plantea el objetivo de explicar desde una perspectiva histórica y, particularmente, desde el estado de Aguascalientes, la oposición a la educación sexual que el Estado mexicano ha impulsado en las escuelas de educación básica. Se describe el pensamiento y acciones de grupos conservadores que asumen principios religiosos y violan los fundamentos laicos estipulados en la Constitución Política de 1917, específicamente en su Artículo Tercero relativo a la educación. El autor expone los antecedentes de la oposición a la educación sexual contenidos en los programas y libros de texto de educación básica durante el siglo xx, lo que propició una confrontación ocurrida entre 2016 y 2018, resaltando el protagonismo del Frente Nacional por la Familia. La premisa que sirve como eje analítico radica en los programas y libros de texto que han sido objeto de debates y de pugnas en las que participan actores diversos, cuyos fines no son precisamente educativos.

Referencias

- Aguirre Lora, M.E. (2005). *Puertos y mares. Navegar en las aguas de la modernidad*. México: Plaza y Valdés.
- Blancarte, R. (2001). Laicidad y secularización en México. En *Estudios Sociológicos*, XIX (57), pp. 843-855.
- Blancarte, R. (2012a). Prólogo. En Blancarte, R., Caro, N. y Gutiérrez, D. (Coord.). *Laicidad. Estudios introductorios* (pp. 9-14). México: El Colegio Mexiquense.
- Blancarte, R. (2012b). El porqué de un Estado laico. En Blancarte, R., Caro, N. y Gutiérrez, D. (Coord.). *Laicidad. Estudios introductorios* (pp. 39-53). México: El Colegio Mexiquense.
- Blancarte, R. (2013). La construcción de la república laica en México. En Salazar, P. y Capdevielle, P. (Coord.). *Para entender y pensar la laicidad* (pp. 183-248). México: Porrúa.
- Casillas, M. (2002). La enseñanza de la moral en la escuela primaria. Émile Durkheim. *Revista Sociológica*, (50), pp. 153-170.
- García Barrios, Raúl (s. f.). ¿Qué son los Pronaces? Disponible en: <https://conacyt.mx/que-son-los-pronaces/> (Consulta 13 de octubre de 2021).
- Galeana, P. (2013). El pensamiento laico de Benito Juárez. En Salazar, P. y Capdevielle, P. (Coords.). *Para entender y pensar la laicidad* (pp. 67-94). México: Porrúa.
- García, M. (2010). Liberalismo y secularización: impacto de la primera reforma liberal. En Galeana, P. (Coord.). *Secularización del Estado y la sociedad* (pp. 61-90). México: Editores Siglo XXI.
- Gaytán, F. (2018). La invención del espacio político en América Latina: Laicidad y secularización en perspectiva. *Revista Religiao e Sociedade*, 38(2), pp. 119-147.
- Hamnett, B. (2013). El liberalismo en la reforma mexicana, 1855-1876: características y consecuencias. En Blancarte, R. (Coord.). *Las leyes de reforma y el Estado laico: importancia histórica y validez contemporánea* (pp. 67-96). México: El Colegio de México/ UNAM.
- Magallanes, M. (2016). *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica XIX-XX*. México: Policromía.
- Martínez, C. (2010). Masones en defensa de la República y de la Constitución Mexicanas. Dos sociedades patrióticas paramasónicas en el siglo XIX. En

- Galeana, P. (Coord.). *Secularización del Estado y la sociedad* (pp. 133-140). México: Editores Siglo XXI.
- Molina, M., Capdevielle, P., Gómez, H., García, B. y Martínez, A. (2020). *La agenda de la laicidad en 2019*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas/ UNAM.
- Rojo, R. (2005). Alain Touraine: un nuevo paradigma o el fin del discurso social sobre la realidad social. *Sociología*, (14), pp. 510-519.
- Rivera, F. (2013). La laicidad liberal. En Salazar, P. y Capdevielle, P. (Coords.). *Para entender y pensar la laicidad* (pp. 361- 406). México: Porrúa.
- Rivera, F. (2010). Laicidad y Estado laico. En Galeana, P. (Coord.). *Secularización del Estado y la sociedad* (pp. 19-42). México: Editores Siglo XXI.
- Salazar, P. (2013). Un archipiélago de laicidades. En Salazar, P. y Capdevielle, P. (Coords.). *Para entender y pensar la laicidad* (pp. 31-66). México: Porrúa.
- Torales, M. (2010). Ilustración y secularización en México: antecedentes para la independencia. En Galeana, P. (Coord.). *Secularización del Estado y la sociedad* (pp. 43-60). México: Editores Siglo XXI.
- Touraine, A. (2005). *Un nouveau paradigme. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui*. Paris: Fayard.
- Touraine, A. (2019). Sociedad, movimientos sociales y educación. *Revista Vectores de Investigación. Journal of Comparative Studies of Latin America*. 14(14), pp. 61-78.
- Valdés, L. (2013). A propósito de: para entender y pensar la laicidad. En Salazar, P. y Capdevielle, P. (Coord.). *Para entender y pensar la laicidad* (pp. 23-30). México: Porrúa.

Capítulo 1

Secularización: orígenes del concepto, acepciones y críticas

Laura Rangel Bernal
*Maestría en Educación
y Desarrollo Profesional Docente, UAZ*

Introducción

El conjunto de creencias, símbolos, prácticas, ritos y demás elementos que conforman lo que conocemos de manera general como religión ha acompañado a las diversas culturas y civilizaciones que han ocupado un lugar en el mundo, muy probablemente desde su conformación como tales. Desde el punto de vista sociohistórico, el fenómeno religioso, que puede tomar infinidad de formas, puede ser analizado bajo la lente de dos categorías: laicización y secularización; ambas están íntimamente ligadas, tanto conceptual como históricamente, pero es necesario distinguir sus diferencias.

Si bien ambas categorías pueden ser pensadas como procesos, en términos generales, la secularización se ubica en el plano de lo sociocultural, de las maneras en las que las sociedades mo-

difican paulatinamente su forma de concebir el mundo, ya sea en estricto apego a concepciones religiosas, o en ideas cada vez más alejadas de estas últimas. La laicización, por su parte, comprende un proceso que atañe de forma particular a las instituciones estatales e implica adopción del principio de laicidad que es valor político propio del liberalismo (Llamazares, 2005; Rivera, 2010).

En adición a lo anterior se encuentra el asunto de la primacía temporal que lleva a preguntar: ¿qué ocurre primero: la laicización o la secularización?, ¿cuál antecede a cuál? Como veremos, la respuesta a estas preguntas depende del contexto histórico, político y sociocultural específico del país, región, etcétera, del que estemos hablando y que, en todo caso, pueden darse de manera simultánea.

En el caso mexicano, podemos adelantar que las medidas laicistas implementadas por los gobiernos liberales de mediados del siglo XIX, las cuales quedaron plasmadas en las leyes “Juárez” de tribunales (1855), “Lerdo” de desamortización de los bienes eclesiásticos (1856), “Iglesias” de erradicación del cobro del diezmo (1857) y, principalmente, en las Leyes de Reforma (1859), dieron inicio formalmente al proceso de laicización del Estado mexicano,¹ dando por resultado la separación del poder civil del religioso y el consecuente establecimiento del Estado laico.² En el ámbito de la educación, la secularización de la instrucción primaria inicia en España y los territorios americanos con la implementación de las reformas borbónicas a finales del siglo XVIII. Los objetivos en materia educativa incluidos en dichas reformas fueron “limitar los gremios [...] extender la enseñanza elemental a mayor número de estudiantes e incluir, además de la enseñanza religiosa, asignaturas técnicas y cívicas” (Tank, 1984, p. 9).

Un último aspecto que es necesario distinguir son los ámbitos de actuación de cada categoría, ya que ello nos proporcionará mayor claridad para su conceptualización. La división entre dichos ámbitos no es tajante e, inclusive, hay enfoques teóricos que postulan que una comprende a la otra al identificar a la laicización como una forma de secularización política (Dobbelear, 2004; Rivera, 2010). Si bien pueden estar imbricadas –y de hecho lo están–, la secularización

1 En el caso particular de la educación, Adelina Arredondo y Roberto González (2014) señalan indicios de secularización desde finales del siglo XVIII iniciados por las reformas borbónicas, sin embargo, en lo que concierne a las demás instituciones estatales el proceso no inició hasta la expedición de las mencionadas leyes.

2 Para un análisis de las limitaciones de este proceso, se sugiere la lectura del artículo titulado: *Las leyes de reforma: ¿Laicidad sin secularización?* de Corina Yturbe (2010).

se ubica en el ámbito sociocultural, mientras que la laicización está circunscrita al ámbito jurídico político institucional. Esta distinción es importante para el estudio de estas categorías, ya que como afirma Ana Teresa Martínez (2011): “[...] secularización cultural y laicidad institucional pueden ser analizados, así como procesos diferenciables, con ritmos distintos de desarrollo y analizables en diversas escalas, según diversos regímenes epistemológicos” (p. 66).

En las páginas siguientes se abordarán algunos puntos adicionales que pretenden abonar a una mejor comprensión del concepto de secularización para su aplicación como categoría analítica en el estudio de problemas históricos referentes a la educación. Iniciemos la revisión analizando el concepto que le dio origen: el de *secular*.

Secularización: origen del concepto, acepciones y críticas

Lo secular surgió en el seno del catolicismo como una categoría teológica. Esta palabra, derivada del latín *saeculum* (periodo de tiempo), fue utilizada para distinguir entre los dos grupos que formaban al clero en la Edad Media: el *regular* que, en su búsqueda por la perfección espiritual se recluía en monasterios perdiendo así todo contacto con el mundo exterior; y el *secular*, quien se ocupaba de asuntos más terrenales y estaba en contacto directo con la feligresía (Guerrero, 2010; Casanova, 2011; y Martínez, 2011). Con el tiempo, afirma José Casanova, este término pasó a formar parte de una:

[...] diada, religioso/secular, sirvió para estructurar completamente la realidad espacial y temporal medieval cristiana, creando un sistema binario de clasificación el cual separaba dos mundos: el mundo de la salvación, religioso, espiritual y sagrado, y el mundo secular, temporal y profano (2011, p. 73).³

Esta división teológica compuesta por *dos mundos* diferenciados y diferenciables, sentó las bases para que se empezaran a distinguir los asuntos terrenales o civiles de los asuntos puramente religiosos, por ello se le concibe como antecedente directo del proceso conocido como secularización, además de que de ella deriva su nombre.

3 Traducción propia.

Ahora bien, lo secular, según Casanova (2011), se ha convertido en una categoría central de la modernidad en la medida que se usa para construir, codificar, aprehender y experimentar un ámbito o realidad específica que está claramente diferenciada de lo religioso.⁴ Esto lleva a entender lo secular como una concepción o actitud epistémica con base en la cual “[...] los órdenes cósmico, social y moral son entendidos puramente como órdenes inmanentes seculares, vacíos de trascendencia, por tanto, funcionan *etsi Deus non daretur*, ‘como si dios no existiera’” (Casanova, 2011, p. 75).⁵ Se trata de una forma de percibir el mundo, de un tipo de experiencia fenomenológica que, de acuerdo con Taylor (2011), “[...] constituye nuestra era como una era paradigmáticamente secular, no importando la medida en la que la gente que vive en esta época pueda aún mantener creencias teístas o religiosas” (Casanova, 2011, p. 75).⁶

Evidencias de este cambio se observan en ámbitos como el científico, filosófico, jurídico, literario, etcétera, donde la existencia de deidades y su intervención en este mundo deja de ser un asunto prioritario o, inclusive, relevante al momento de hacer planteamientos y elaboraciones, pues la mirada se enfoca en asuntos meramente humanos.⁷

Diferentes formas de entender la secularización

Tomando como base la estructura espacio-temporal de la realidad tal como era concebida en la Europa cristiana de la Edad Media, Casanova (1994) define la secularización como:

[...] proceso histórico mediante el cual este sistema dualista entre “este mundo” y las estructuras sacramentales de mediación entre éste y el otro mundo se rompe progresivamente hasta que el completo sistema medieval de clasifica-

4 Es importante señalar que dicha distinción corresponde a una visión “occidental” u “occidentalizada” del mundo, dado que en culturas que se ubican otras latitudes, dicha distinción no existe por lo que no es posible experimentar lo religioso como ajeno a las otras esferas de la vida.

5 Traducción propia.

6 Traducción propia.

7 Weber denomina a este fenómeno *desencanto* del mundo y lo considera como “una tendencia unidireccional y universalizante de la modernidad” (Jenkins, 2000, p.11), mientras que otros autores también los denominan *desacralización* o *des cristianización* (Rubio, 1998).

ción desaparece para ser reemplazado por nuevos sistemas de estructuración espacial de esferas (p. 15).⁸

Retomando los puntos más importantes de esta definición, la secularización como concepto y como categoría analítica comprende un proceso histórico de larga data que han experimentado las sociedades cristianas o cristianizadas, el cual redundó en cambios culturales, estructurales y epistemológicos que han dado pie a la existencia de una clara diferenciación –en todos los niveles–, entre los planos de lo religioso (sagrado/trascendente) y lo secular (profano/inmanente). Esta reestructuración total de la realidad que se encuentra en el centro del proceso histórico-social de la secularización implica fenómenos y procesos derivados muy particulares que son necesarios identificar pues sus especificidades le otorgan diferentes matices a este concepto que, por tanto, lo vuelven polisémico.

Para Malcolm Hamilton (1995) las diferentes formas de entender la secularización dependen de dos cosas: primero, de cómo se defina a la religión y, en segundo lugar, del tipo de teoría que se tenga sobre el rol que tiene la religión en la sociedad, objeto de nuestro estudio (p. 170). En este escrito, que no pretende ser exhaustivo, se abordarán solamente algunas de estas formas generales de entender la secularización por considerarlas relevantes en el contexto de las investigaciones de las cuales derivaron los capítulos que conforman este libro.

Secularización como cambio de racionalidad

Como se vio en un apartado anterior, la división entre lo religioso y lo secular trajo consigo la instauración de un nuevo régimen epistemológico, el cual implicó un cambio de racionalidad. En lo concerniente a la explicación del mundo, tanto social como natural, dicho cambio se observa en la sustitución de los elementos mágicos, míticos, sobrenaturales o extraterrenos por conceptualizaciones e hipótesis cuya verificación sólo puede basarse en evidencia empírica y, con ello, adquieren el rango de conocimiento científico. Es así que “la secularización fungió más como el cambio de racionalidad, el tránsito de

8 Traducción propia.

una comunidad sustentada en lo religioso a una sociedad plural y moderna” (Gaytán, 2013, p. 350).⁹

Dicho cambio ha sido promovido fundamentalmente por el desarrollo científico que se ha venido dando en los últimos siglos y, de manera más acelerada, en las últimas décadas. Este desarrollo es consecuencia de lo que Peter Berger (1981) llama un “[...] despertar de la ciencia como una perspectiva respecto del mundo autónoma y eminentemente secular” (p. 155). Este *despertar*, al que alude al autor citado, explica que, al adquirir su autonomía, la ciencia, que hasta ese momento se había desarrollado muy poco, pudo librarse en gran medida de las limitaciones que el catolicismo medieval le había impuesto éste al restringir la innovación y generación de nuevas ideas (Hamilton, 1995) mediante la censura y vigilancia inquisitorial, pues veía a ambas con recelo dadas las implicaciones que podrían tener respecto a la preservación de su credo y de su estatus hegemónico. Por tanto, se asume que en la medida en que la ciencia se fue secularizando, esta pudo avanzar y desarrollarse de manera más acelerada.

Esto, hay que entenderlo, no significa necesariamente que la ciencia haya desplazado por completo a la religión en todas las esferas de la vida, ni que el pensamiento científico haya desbancado en las interacciones cotidianas a otras formas de interpretar la realidad que no necesariamente se fincan en conocimiento empíricamente verificable, tal como los mitos, las supersticiones, etcétera. Éstas, claramente, aún perviven y más adelante se hablará de las implicaciones que tienen estas permanencias en los procesos de secularización de las sociedades actuales.

Secularización como modernización

Desde esta perspectiva se entiende al proceso de secularización como paralelo a los procesos de industrialización y urbanización que experimentaron las sociedades europeas, particularmente la inglesa, durante el siglo XIX y que fueron producto del auge económico del capitalismo (Gaytán, 2013). Asimismo, la secularización se asocia con la modernidad, concebida ésta como un periodo histórico o era reconocible y diferenciada del Antiguo Régimen, pues en ella surge el estado-nación como producto de la separación de las esferas

⁹ En este contexto se entiende por *plural y moderna* una sociedad que no admite dogmatismos y, en cuya estructura, los ámbitos de lo religioso y lo científico se encuentran claramente diferenciados.

de lo religioso y lo civil-político. En este orden de ideas, los estados modernos son “entendidos como unidades administrativas centralizadas e independientes, asentadas en un territorio geográfico, con funciones legislativas y jurisdiccionales y, para parafrasear a Weber, capaces de monopolizar la fuerza por medios legítimos,” (Salazar, 2010, p. 201). Con ello, se inaugura una era de transformaciones sociales importantes que, aunadas al cambio de racionalidad del que se habló en el apartado anterior, implica también a nuevas formas de concebir al Estado y los poderes que lo conforman, la participación de la población en el gobierno, los límites territoriales y las identidades nacionales.

Por su parte, autores como Hamilton (1995) señalan que no debe entenderse la relación entre secularización, industrialización y urbanización como simple y directa, sino que se trata más bien de una relación muy compleja que suele estar condicionada por otros factores como son el grado de “occidentalización” de dichas sociedades, así como la religión mayoritaria, puesto que la interrelación entre estos tres procesos es más factible que suceda en países con una mayoría protestante, dadas las tendencias racionalizantes que presentan las denominaciones cristianas protestantes como el calvinismo. Por tanto, dice Hamilton, “la secularización, aunque está ligada a la industrialización y a la urbanización [...] debe ser vista en términos de un cambio social más amplio y fundamental que, al mismo tiempo, ha promovido y resultado de estos desarrollos” (1995, p. 170).

Secularización como emancipación

Como resultado de la distinción entre los mundos de lo religioso y lo secular que se explicó en páginas anteriores, la Iglesia católica, en tanto que organización con una estructura administrativa, burocrática y financiera particular, atravesó por un proceso de especialización institucional mediante el cual se reorganizó de modo que sus dependencias se dedicaron a tratar asuntos vinculados exclusivamente con su credo. No obstante su especialización, como lo señala Omar Guerrero (2010), mientras permaneció fusionada la esfera del poder político con la del poder religioso en tanto que emperadores y monarcas del Antiguo Régimen se apoyaron en la religión para legitimar sus gobiernos, la Iglesia operó como un Estado cumpliendo funciones entre las que se encontraban cobrar impuestos, legislar, juzgar y castigar a los infractores de la ley; educar a la población, proporcionarle servicios básicos de asistencia y salud,

así como llevar un padrón demográfico mediante el registro de nacimientos, matrimonios y defunciones.

No fue sino hasta la conformación de los estados democráticos modernos¹⁰ cuando la Iglesia abandonó casi en su totalidad el ejercicio de estas funciones, las cuales, a partir de entonces, fueron asumidas por el Estado; proceso que implicó pasar de gobiernos basados en la legitimidad que les otorgaban las instancias religiosas a gobiernos fundados en la soberanía popular, es decir, en la que emana del voto ciudadano. Por ello se consideraba como un proceso de emancipación que permitió que las diferentes esferas que componen a la sociedad adquirieran autonomía respecto de la religión.

Dadas sus características y el alcance que tuvo este proceso emancipatorio derivado de la división de esferas claramente diferenciables entre sí, se ligan directamente con el cambio de racionalidad del cual se habló en un apartado anterior. Hamilton (1995) explica esta relación en los siguientes términos:

Las implicaciones fueron que las esferas de la vida podían ser y estaban siendo relegadas a un ámbito separado de lo profano y, por tanto, removido de jurisdicción de lo sagrado. Esto significó que esas otras esferas podían más fácilmente ser objeto de procesos de racionalización y de aplicación de nuevas ideas, conocimiento y ciencia. La Iglesia y la religión se volvieron cada vez menos significativas para conducir la vida de las personas y cada vez menos convincentes como interpretaciones del mundo (p. 172).¹¹

Se habló ya de la secularización de la ciencia, pero otro de los ámbitos o esferas cuya emancipación de la religión redundó en cambios importantes para la sociedad en su conjunto y que sirve para ilustrar el proceso que describe Hamilton en la cita anterior, es el Derecho.

Previo a la separación entre el Estado y la Iglesia, la unión y simbiosis de ambas instancias implicó que la moral católica se impusiera como base de la legislación y que faltas consideradas pecado o herejía fueran consignadas y perseguidas como crímenes según lo establecido por el derecho canónico (Guerro, 2010). La secularización del Derecho, que en México comenzó con la promulgación de la ley “Juárez” (1855), en la que se estableció la separación de los juzgados civiles regidos por el derecho positivo y de los tribunales eclesias-

10 En el caso mexicano, del Estado laico cuyos antecedentes se encuentran en la Constitución Política de 1857.

11 Traducción propia.

les regidos por el derecho canónico, y que suprimió la posibilidad de que la moral religiosa, en su calidad de moral privada, se impusieran a la totalidad de la población, estableciendo así a la moral pública, definida como “mínimo común ético de la sociedad” (Llamazares, 2005, p. 14) como base de las leyes civiles.

En el caso de la educación en México y otros países latinoamericanos, su secularización ha comprendido un proceso que la ha llevado de estar controlada y administrada casi en su totalidad por instancias confesionales, a ser regulada e impartida mayormente por el Estado. Dicho proceso ha comprendido, además, modificaciones curriculares y transformaciones en la práctica docente que implicaron una completa reestructuración mediante la cual, en primera instancia, se dejaron de lado contenidos teológicos y de historia sagrada, para dar paso a “la enseñanza técnica con un espíritu utilitario” (Arredondo y González, 2014, p. 145), y más adelante, para el caso mexicano, a la completa erradicación de contenidos vinculados con credos religiosos, según quedó estipulado en el artículo tercero constitucional en el año de 1917.

Secularización como pluralización de posturas valorativas¹²

La secularización como proceso que ha implicado la emancipación del Estado del poder religioso, ha conducido además a abandonar la práctica de reconocer a una única religión como religión de sus gobernantes y, por tanto, como religión de estado.¹³ Esto, a su vez, ha permitido la pluralización tanto de las creencias como de las confesiones religiosas cuyo ejercicio es actualmente reconocido en los estados democráticos dentro de los márgenes del derecho a la libertad de conciencia y del derecho de libertad de culto.¹⁴

Este pluralismo religioso no sólo tiene que ver con la defensa de los derechos de la ciudadanía que todo Estado democrático está obligado a garantizar, sino que también es considerado un factor que ha promovido la secularización en las sociedades que lo han experimentado en los últimos tiempos. Al respecto, Hamilton (1995) señala que el pluralismo, en tanto que implica la pérdida del

12 Retomo este término que es empleado por Faviola Rivera Castro (2010) para referirse a “cualquier doctrina o conjunto de ideas y valores que una persona afirme como convicciones propias. Pueden ser ideas morales, estéticas o religiosas” (p. 35).

13 Esto, por los menos, ocurre en los Estados reconocidos como laicos, como es el caso de México y Francia.

14 También se pueden considerar otros derechos relacionados como lo es el derecho a la libertad de asociación y el de libre expresión.

monopolio religioso a cargo de una sola iglesia, ha ayudado a que el protestantismo se expanda por el mundo junto con sus tendencias racionalizantes lo que, como vimos, tiende a promover el avance de la secularización en tanto que, bajo este modelo de racionalidad, el ámbito de lo sagrado se reduce (Berger, 1973, p. 117, citado por Hamilton, 1995, p. 171). Esto significa que ya no incide de la misma manera en la vida cotidiana de la forma en que lo hacía anteriormente cuando, por ejemplo, el tañido de las campanas de la iglesia ubicada en el centro del pueblo, marcaba el ritmo de las actividades diarias.

Adicionalmente, en condiciones plurales, donde prima la libertad de conciencia, cada persona tiene la posibilidad de escoger su propia religión, del mismo modo que pueden decidir no profesar ninguna, lo cual da paso a la adopción de concepciones o posturas valorativas no asociadas con ningún credo religioso y, por lo tanto, plenamente seculares, como puede ser el ateísmo.¹⁵ Todo ello suele ser inconcebible en espacios en los que domina una única religión dado que en estas circunstancias la religión dominante, para mantenerse como tal, excluye e, inclusive, combate a otras confesiones, en tanto que rara vez tolera la emergencia de visiones no religiosas (Hamilton, 1995, pp. 172 y 173). En este sentido, el pluralismo religioso promueve y ha promovido la secularización sobre todo en países que han experimentado una pluralización de confesiones religiosas a raíz de la Reforma Protestante, movimiento iniciado en Alemania en el siglo XVI, así como a partir del establecimiento de los estados laicos, por ello, debe ser visto como parte importante en este proceso.

Secularización como proceso conflictivo

Desde el punto de vista histórico, político y social, los cambios promovidos por los procesos de secularización, tales como la diferenciación de esferas –que a su vez derivó en la separación del Estado y la Iglesia– y la consecuente pérdida del poder e influencia política de esta última, así como su pretendido confinamiento a la esfera privada, han tenido como consecuencia innumerables conflictos que atañen a la opinión pública en los que ambas instancias se disputan el derecho de definir, de acuerdo con sus propios principios y valores,

15 Para un análisis del papel del ateísmo y el laicismo en la democracia véase Alegre, 2013.

los límites entre lo secular y lo religioso, es decir, entre lo que compete al Estado y lo que compete a la Iglesia.

A simple vista, parecería que, una vez separadas las esferas, los límites de la competencia o jurisdicción de cada una de estas instancias quedarían claros y perfectamente delimitados para futuras referencias, sin embargo, la línea trazada entre ellas es borrosa en algunos casos, sobre todos en aquéllos que tienen que ver con las diferentes dimensiones de la vida humana, como lo es la sexualidad; por ello, distintos grupos, organizaciones y personajes públicos intervienen en el plano de lo político para tratar de establecer esta demarcación en función de sus propios intereses y de las iglesias a las que se afilian o representan.

Con base en estas consideraciones, autores como Fenn citado en Hamilton (1995) examinan el concepto de secularización “[...] en términos de los límites entre lo que se considera sagrado y profano en una sociedad” (p. 179). Secularización es entonces, para este autor:

[...] un proceso de lucha, disputa, conflicto o negociación, que involucra actores sociales que intentan impulsar sus propias proclamas y visiones de la realidad, y no un proceso automático o evolutivo. Es un proceso complejo y contradictorio el cual, en cada etapa, es proclive a tendencias conflictivas y, por dicha razón, es reversible (Fenn, parafraseado por Hamilton, 1995, p. 179).

El autor citado considera al proceso de secularización como reversible en la medida que diferentes fuerzas políticas buscan restaurar la deteriorada legitimidad de sus gobiernos recurriendo al poder de convocatoria de las instancias eclesiales y religiosas, con lo cual se da entrada para que estas últimas intervengan en asuntos públicos que no son de su exclusiva competencia, lo cual debilita al Estado laico y puede redundar, en casos extremos, en la instauración de teocracias.¹⁶

Si bien este autor describe el caso específico de Estados Unidos, considero que dadas las similitudes que guarda con el caso mexicano,¹⁷ esta conceptualización puede ser aplicada para analizar, por ejemplo, el proceso de secularización

16 Aquí cabe recordar el caso de Irán con todas sus particularidades, incluyendo que no se trata de un país mayoritariamente cristiano o vinculado históricamente al cristianismo, sino de un país musulmán que, de una incipiente democracia, pasó a un sistema teocrático al incluir a la Ley Sharia, que deriva del Corán, en su legislación actual.

17 Para más detalles sobre la búsqueda de legitimidad en instancias religiosas que se han dado los gobiernos mexicanos recientes en los niveles municipal, estatal y hasta federal, véase Salazar, 2010.

de la educación sexual en este país, sobre todo el elemento de la discusión de los límites entre lo “sacro” y lo “profano” que, en materia de sexualidad, corresponde a lo que según la Iglesia católica y otras denominaciones cristianas, es admisible o moralmente aceptable enseñar a menores de edad en las escuelas; esto frente a las necesidades de información que presenta este sector de la población y acceso a dicho conocimiento puede garantizar el respeto de los derechos sexuales y reproductivos de todos los ciudadanos sin importar la edad que tengan.

La teoría de la secularización y sus críticas

La revisión que se ha hecho hasta este punto ha sido en torno del concepto de secularización. Ahora bien, es necesario distinguir entre éste y lo que se ha denominado *teoría de la secularización*, la cual ha sido sometida a revisión por diversos autores sobre todo del campo de la sociología en las últimas décadas, los cuales han emitido una serie de críticas hacia dicha teoría que es necesario conocer a fin de tener una visión completa que nos permita valorar la utilidad del concepto de secularización como categoría analítica.

Las principales críticas que se le hacen a la teoría de la secularización es su pretensión profética y universalista, por la cual se le ha tachado de tener una visión evolucionista errónea y de ser eurocéntrica.¹⁸ Asimismo, se le acusa de carecer de fundamento empírico y de contener un trasfondo ideológico anti-religioso lo cual vuelve problemático sostener su validez actual. En las líneas que siguen se abordarán estas críticas, así como los planteamientos que hacen diversos autores para afrontarlas.

Uno de los elementos primordiales de la llamada teoría de la secularización es la distinción tajante que establece entre fe y razón. Por una parte, se encuentra la fe, asociada con la religión, la superstición, la magia y otras formas de interpretar la realidad y darle sentido al mundo que comparten la característica de estar fundadas en elementos de tipo sobrenatural o extraterreno. Por otro lado, está la razón, asociada a la ciencia y ligada al desarrollo de

18 El eurocentrismo es una forma particular de etnocentrismo, término que se refiere a “la tendencia de ver al grupo étnico propio y a sus estándares sociales como la base para los juicios evaluativos concernientes a las prácticas de otros, con la implicación de que cada quien ve sus propios estándares como superiores” (Reber, 1985, citado por Ghevergese, Reddy y Searle-Chatterjee, 1990). En este caso, se entiende a la cultura europeo occidental como el pináculo de la civilización y, por tanto, como modelo para las demás culturas.

la inteligencia y el entendimiento que responde solamente a hechos empíricamente verificables. Esta distinción, junto con una revisión de las circunstancias socio-históricas que se presentaron en algunos países del norte de Europa a finales del siglo XIX derivó en una especie de profecía que, como lo explica Lioger (2013), postulaba que “el progreso de la Razón, cuya expresión social más característica es la Ciencia, se traduciría en una desaparición progresiva de la Fe, cuya expresión social más característica es la Religión” (p. 9).¹⁹ Este razonamiento se basa en una visión evolucionista o progresiva lineal según la cual “habríamos pasado de una edad de ignorancia dominada por las creencias (las supersticiones, la magia, las religiones, etcétera) a una edad cada vez más iluminada por el saber (la ciencia, la racionalidad, la lógica)” (Lioger, 2013, p. 9).

Siguiendo esta tesis, se auguraba el declive y eventual desaparición de la religión como consecuencia de un repliegue de al ámbito privado dado que se esperaba que fe fuera reemplazada por la ciencia, sobre todo en lo que respecta a dar explicaciones convincentes sobre el mundo. Dicho repliegue ha sido seriamente cuestionado al confrontarse con el denominado “*revival* de las religiones”, un fenómeno contemporáneo que ha consistido en un resurgimiento de lo religioso en el ámbito público y cuyas manifestaciones más evidentes son la aparición y proliferación de nuevas sectas y cultos, el avivamiento de activismos religiosos y fundamentalismos, así como la creciente y cada vez más notoria participación de las religiones tradicionales (como el catolicismo, los protestantismos y el islam) en el ámbito político (Casanova, 1994 y Rubio, 1998).

A este respecto, Casanova (1994) señala que la llamada teoría de la secularización tiene la particularidad de haber adquirido el estatus de paradigma en las ciencias sociales debido a que las principales figuras (*los padres fundadores*, como los denomina este autor) de la sociología concordaban con sus supuestos básicos. “El grado de consenso fue tal [dice Casanova] que no sólo la teoría permaneció incuestionada, sino que aparentemente, no era necesario ponerla a prueba” (Casanova, 1994, p. 17). Dicho consenso entre las figuras de renombre de la sociología clásica provocó que, por principio de cuentas, la “teoría” de la secularización no fuera formulada de forma explícita y sistemática y que, adicionalmente, no fuera sometida a comprobación empírica, sino que, simplemente, se le diera por sentada siguiendo a sus proponentes. De este modo, se asumió

19 Las mayúsculas son del autor.

la desaparición de la religión como consecuencia directa del avance del proceso de secularización, la cual acompañaba al progreso científico, a la implantación del capitalismo como sistema económico mundial y al establecimiento y consolidación de los estados modernos (Martínez, 2011), sin contar con datos sólidos que corroboraran dicha tesis.

Esta falta de fundamento empírico la hizo objeto de diversas críticas entre las que destacan el señalamiento de que esta “teoría”, al no estar basada en hechos, reflejaba más bien los deseos y aspiraciones de sus autores las cuales derivaban de una ideología marcadamente antirreligiosa y que, a su vez, se asocia a ideologías como el cientificismo y al “ateísmo militante”.²⁰ Independientemente de la postura ideológica de sus proponentes, queda claro que, así planteada, la llamada teoría no podía tener ningún poder predictivo.

Otra de las críticas frecuentes a la teoría de la secularización es su carácter eurocéntrico, en tanto que alude a acontecimientos y procesos sociales y culturales específicos del territorio europeo que se dieron en el marco del cristianismo que se erigió como religión hegemónica durante la Edad Media, por lo tanto, su aplicabilidad a otros contextos que tienen una historia diferente y en donde se han desarrollado religiones distintas al cristianismo y a las diversas denominaciones que de él derivaron, es muy dudosa. Esta crítica se enuncia principalmente cuando se pretende usar al patrón de secularización que ha tenido lugar específicamente en el norte de Europa y que se ha extendido a la región conocida como “el occidente”,²¹ no como particular de estas regiones, sino como

20 Entre los autores que cita Casanova se encuentran Karl Marx, John Stuart Mill, Auguste Comte, Herbert Spencer, Georg Simmel, Emil Durkheim, Max Weber y George H. Mead. Señala también como excepciones a Alexis de Tocqueville, Vilfredo Pareto y William James, quienes no se adhirieron a esta tendencia (1994, p. 17). Es este sentido, Casanova habla de dos tipos de ideología secularista a la cual denomina *secularismo*. La primera de ellas refiere a visiones evolutivas de la historia que relegan a la religión a un estadio o etapa primitiva de la humanidad que, se supone, ya ha sido superada, al menos en las sociedades modernas. El segundo tipo es más de corte político y asume que “[...] la religión es una fuerza irracional o bien una forma no racional de discurso que debe ser eliminada de la esfera pública democrática” (p. 86). Por su parte, Marcelo Alegre (2013) define al *ateísmo militante* como una “actitud activamente crítica de las religiones” entre cuyos principales representantes se encuentran personajes como Christopher Hitchens, Richard Dawkins y Daniel Dennett, entre otros (p. 499).

21 Es importante señalar que el término *occidente*, como es utilizado en países de habla inglesa (*the west*), no remite necesariamente a un referente geográfico, sino que, en la actualidad se emplea para distinguir a los países europeos (y otros adyacentes) que comparten bases culturales y un nivel de desarrollo económico y social similares. Así, el *occidente* comprende principalmente a los países que se ubican en el oeste y norte del continente europeo, así como a aquéllos que, en su momento, fueron colonizados por países anglosajones como fueron Australia, Canadá y Estados Unidos.

la única forma de concebir la secularización y, por tanto, como la norma para el resto del mundo. Casanova expresa esta crítica en los siguientes términos:

La categoría *secularización* se vuelve profundamente problemática cuando se le conceptualiza, de forma eurocéntrica, como un proceso universal de desarrollo humano progresivo que va de la ‘creencia’ a la ‘no creencia’ y de una ‘religión’ tradicional a una ‘secularidad’ moderna; lo mismo cuando se le transfiere a otras religiones [no cristianas] y a otras áreas de la civilización con dinámicas de estructuración de las relaciones y tensiones entre la religión y el mundo o entre la trascendencia cosmológica y la inmanencia mundana que son muy diferentes (Casanova, 2011, p. 82).²²

En lo que respecta a la privatización de la religión que redundaría en un decremento de la religiosidad, Hamilton (1995) señala que existen limitaciones metodológicas que impiden que se pueda obtener una medición exacta de la religiosidad por lo que es recomendable tomar con ciertas reservas todas las afirmaciones de un decremento de ésta asociado con el avance de la secularización. Lo que sí se puede confirmar, dado que es lo que se puede medir con mayor precisión, es el descenso en las prácticas institucionalizadas y en las vocaciones religiosas, lo cual, según algunos autores, apunta a una desinstitucionalización de las religiones y hacia una individualización de las creencias que ha dado pie al surgimiento de hibridaciones y de manifestaciones de religiosidad popular alejadas del canon, entre otros fenómenos.

De lo anterior, se infiere que es necesario mantener un postura crítica y cuestionar la premisa de que el declive de las creencias y prácticas religiosas son una consecuencia natural de los procesos de modernización, ya que se ha visto en el caso de diversos países, México incluido, que la modernización por sí misma no produce dicho declive, sino que, la secularización como *vaciamiento* de la religión requiere de ser mediada fenomenológicamente por otras experiencias históricas particulares (Casanova, 2011).

Esto implica, de acuerdo con Charles Taylor, el desarrollo de una conciencia colectiva en la que la secularización se vive como “[...] una progresiva emancipación de lo religioso y como un rechazo crítico a la trascendencia que está más allá de lo humano” (citado por Casanova, 2011, pp. 76 y 77).²³ Dicha

22 Traducción propia.

23 Traducción propia.

consciencia, que estos autores denominan *secularista estadial*, es pues un factor crucial para el avance de la secularización dado que en países en los que no está presente, al menos no de forma extendida, es poco probable que los procesos de modernización desencadenen el declive de las religiones y, en cambio, se experimenten resurgimientos religiosos que, como ya se mencionó, pueden tomar la forma de activismos, nuevas sectas y cultos o movimientos fundamentalistas.

Esto plantea preguntas, ya que, en el caso mexicano se puede decir que existe dicha consciencia, puesto que el principio de la laicidad en la educación se estableció en el siglo XIX como parte de medidas dirigidas a debilitar el poder de la Iglesia católica, además de que, históricamente, la separación de la Iglesia y el Estado se ha entendido como una emancipación del poder civil del religioso. Sin embargo, que la secularización no se haya extendido al grado que han experimentado otros países, específicamente del norte europeo, a pesar de contar con estos antecedentes, puede explicarse por el hecho de que la religión católica sigue siendo mayoritaria y hegemónica.

En este sentido, es necesario recordar que la religión mayoritaria es uno de los factores que promueven o, por el contrario, limitan el avance de la secularización. Se ha encontrado evidencia al respecto en el contexto europeo donde los países del norte, que tienen una mayoría protestante, tienden más a la secularización que los países ubicados al sur, donde la mayoría de la población es católica, como es el caso de España e Italia (Hamilton, 1995). Aunque cabe decir que, en los últimos años, en gran parte de los países europeos se ha observado una tendencia a la baja en el número de las personas que afirman practicar una religión y un aumento considerable en quienes se identifican como ateas (véase Mathers, 2020). En el caso mexicano se observa una tendencia similar en la última década, aunque no tan acelerada: el porcentaje de personas católicas se redujo en 5% (de 82.7 a 77.7%), porcentaje que no ocurre en Colombia (Díaz, 2021).

Valoración del concepto de secularización como categoría analítica

A pesar de las numerosas críticas que ha recibido este término en los últimos treinta años, los teóricos de la secularización no proponen desechar este concepto dada su difusión en el ámbito de las Ciencias Sociales y dada la dificultad

de sustituirlo por otro, pues ello podría generar confusiones (Hamilton, 1995). Asimismo, es necesario reconocer que, como concepto, la secularización sigue siendo “una herramienta analítica muy importante para entender los cambios en el rol que la religión tiene en la sociedad” (Pérez, 2014, p. 3).²⁴ En este sentido, lo que plantean son varias alternativas o consideraciones que han de tomar en cuenta quienes decidan trabajar con esta categoría.

Por principio de cuentas, lo que se plantea frente al “revival” de las religiones que pone en tela de juicio a una eventual desaparición de éstas, es que no se trata necesariamente de un proceso contrario a la secularización, sino más bien evidencia de un proceso de adaptación o evolución ante dicho proceso, lo cual, en algunos casos, implica un proceso de secularización que se da en el seno de las propias iglesias y demás organizaciones religiosas (Hamilton, 1995).

En lo que respecta a considerar al patrón de secularización europeo como la norma para el resto del mundo, José Casanova propone “pensar en procesos de secularización en plural”, es decir, cada uno con sus características contingentes particulares y con patrones propios, así como “[...] de transformaciones religiosas y resurgimientos, y de procesos de sacralización como procesos actuales globales que se constituyen mutuamente, y no como desarrollos mutuamente excluyentes” (Casanova, 2011, p. 82).²⁵ Es decir, los resurgimientos religiosos no como procesos ajenos a la secularización, sino como derivados de ella, como respuesta, contraposición y reacción directa al paulatino avance de la secularización.

Con respecto a la visión evolucionista que plantea a la secularización como un proceso lineal, de implicaciones teleológicas, Hamilton propone tener en cuenta que:

El patrón de la secularización no ha sido parejo ni homogéneo en las diferentes sociedades, sino que se ha visto afectado y, por tanto, condicionado por diversos factores como son el contexto social y la historia religiosa y política de cada país (Hamilton, 1995, p. 175).

Esta observación se suma a la propuesta de Casanova de hablar de secularismos en plural, para lo cual plantea la necesidad de examinar los casos particulares de cada país e inclusive, dentro de los confines de un estado-nación,

24 Traducción propia.

25 Traducción propia.

de cada región de la cual se hable. Este enfoque es precisamente el que consideramos más recomendable para el estudio de problemas históricos vinculados con la educación, pues partiendo de él se pueden describir y analizar las características y circunstancias específicas en las que ha tenido lugar la secularización de la educación en sus diferentes áreas, tanto en México como en otros países latinoamericanos con los cuales compartimos bases culturales.

Referencias

- Alegre, M. (2013). Laicismo, ateísmo y democracia. En Salazar, P. y Capdeville, P. (Coords.). *Para entender y pensar la laicidad II* (pp. 497-537). México: UNAM/ Miguel Ángel Porrúa.
- Arredondo, A. y González, R. (2014). De la secularización a la laicidad educativa en México. *Historia de la Educación, Anuario SAHE*, 15(2), pp. 140-167.
- Berger, P. (1981). *Para una teoría sociológica de la religión*. Barcelona: Kairós.
- Casanova, J. (1994). *Public Religions in the Modern World*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Casanova, J. (2011). The Secular, Secularizations, Secularisms. En Calhoun, C., Juergensmeyer M. y VanAtnwerpen, J. (Eds.). *Rethinking Secularism* (pp. 71-95). Nueva York: Oxford University Press.
- Díaz, A. (2021). ¿Qué nos dice el Censo 2020 sobre religión en México? Obtenido de: <https://datos.nexos.com.mx/que-nos-dice-el-censo-2020-sobre-religion-en-mexico/>
- Dobbelaere, K. (2004). *Secularization: an analysis at three levels*. Bruselas: Peter Lang.
- Galeana, P. (Coord.). (2010). *Secularización, Estado y la sociedad*. México: Senado de la República.
- Gaytan, F. (2013). Laicidad y secularización en el marco de la modernidad. En Salazar, P. y Capdeville, P. (Coords.). *Para entender y pensar la laicidad*, Volumen III (pp. 327-367). México: UNAM/ Miguel Ángel Porrúa.
- Ghevergese, G., Reddy, V. y Searle-Chatterjee, M. (1990). Eurocentrism in the social sciences. *Race & Class*, 31(4), pp. 1-26.
- Guerrero, O. (2010). El estado moderno, estado laico. En Galeana, P. (Coord.). *Secularización, Estado y la sociedad* (pp. 175-210). México: Senado de la República.

- Hamilton, M. B. (1995). *The Sociology of Religion. Theoretical and Comparative Perspectives*. Londres: Routledge.
- Jenkins, R. (2000). Disenchantment, Enchantment and Re-enchantment: Max Weber at the Millenium. *Max Weber Studies*, (1), pp. 11-32. Obtenido de: <http://maxweberstudies.org/kcfinder/upload/files/MWS-Journal/1.1pdfs/1.1%2011-32.pdf>
- Llamazares Fernández, D. (2005). *Libertad y conciencia y laicidad en las instituciones y servicios públicos*. Madrid: Dykinson.
- Martínez, A. T. (2011). Secularización y laicidad: entre las palabras, los contextos y las políticas. *Sociedad y religion*, 36(21), pp. 66-88.
- Mathers, C. (2020). Religiosity and atheism in 2020. Obtenido de: <https://colinmathers.com/2020/09/05/religiosity-and-atheism-in-2020/>
- Pérez-Agote, A. (2014). The notion of secularization: Drawing the boundaries of its contemporary scientific validity. *Current Sociology*, 62(6), pp. 886-904.
- Rivera, F. (2010). Laicidad y Estado laico. En Galeana, P. (Coord.). *Secularización, Estado y la sociedad* (pp. 19-39). México: Senado de la República.
- Rubio, J. M. (1998). ¿'Resurgimiento religioso' versus secularización? *Gazeta de Antrología*, (14), pp. 1-19. Obtenido de: <http://hdl.handle.net/10481/7541>
- Salazar, P. (2010). Notas sobre el Estado laico. En Galeana, P. (Coord.). *Secularización, Estado y la sociedad* (pp. 333-367). México: Senado de la República.
- Salazar, P. y Capdeville, P. (Coords.). (2013). *Para entender y pensar la laicidad II*. México: UNAM/ Miguel Ángel Porrúa.
- Tank, D. (1984). *La educación ilustrada, 1786-1836. Educación primaria en la Ciudad de México*. México: El Colegio de México.
- Yturbe, C. (2010). Las leyes de reforma: ¿laicidad sin secularización? En *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, (33), 65-91. México: Instituto Tecnológico Autónomo de México. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=363635646001>



Capítulo 2

“La obediencia debe ser completa” laicidad e instrucción femenina en Aguascalientes: lecciones en la escuela de niñas N° 1 (1869-1871)

Sara Sofía Calvario Ruiz
Salvador Camacho Sandoval
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Introducción

La escuela mexicana de la segunda mitad del siglo XIX asumió como uno de sus rasgos principales las ideas liberales, propias de gobiernos que procuraron dar nuevos rumbos económicos y sociales al país. Dichas ideas transformaron aspectos de la cultura escolar, entendida como un conjunto de prácticas, tradiciones y costumbres, que tiene una relación no siempre directa y armoniosa con la legislación educativa. Es la práctica escolar, finalmente, la que construye los rasgos específicos y co-

munes que le dan un sentido propio en el contexto de lineamientos de política educativa y mandatos normativos. Existe un marco definido por autoridades gubernamentales, encargados de la educación, pero existen procesos particulares en las escuelas que las hacen únicas, toda vez que en cada una de ellas los recursos e indicaciones oficiales se aplican de manera distinta (Ezpeleta y Rockwell, 1996).

En este sentido, como parte del desarrollo complejo y no lineal, al interior de las escuelas, el proceso enseñanza-aprendizaje, con sus métodos y materiales, es heterogéneo y dista de seguir mecánicamente las obligaciones legales y las indicaciones de las autoridades educativas. Más aún, el perfil de los docentes y los estudiantes hace más compleja esta dinámica escolar. Específicamente, si nos referimos a la educación de niñas, entonces la realidad educativa adopta un rostro muy especial y, en aquellos años, muy diferente a la educación de los niños.

El presente capítulo analiza instrumentos y estrategias de enseñanza que se utilizaron para la instrucción femenina en la Escuela de Niñas No. 1 en la ciudad de Aguascalientes, entre 1869 a 1871, mostrando la complejidad que tuvo el tránsito de la moral religiosa a la moral laica en esta escuela y en varias de su tipo, como parte de una tendencia de laicización de la educación dentro de un proceso paulatino de secularización de la sociedad mexicana. El análisis se hace a partir de contenidos aparentemente sencillos y sin mayor pretensión ideológica y valoral: las lecciones de caligrafía. En la Escuela de Niñas No. 1 era común usar material escolar con una influencia religiosa, específicamente textos relativos a una moral cristiana, a pesar de que el gobierno buscó retirarla de la currícula. En este trabajo se pone atención especial en ese proceso lento y dilatado de una educación liberal y laica que no nació completa y no desplazó de inmediato contenidos y métodos de una educación católica.

Como soporte de algunas afirmaciones aquí vertidas, es necesario precisar conceptos. El término laicidad, para empezar, nos remite “desde una perspectiva durkheniana, a un hecho social, al de encontrarnos con estructuras políticas estatales independientes de cualquier religión y con dinámicas sociales en las que la referencia a lo divino ha desaparecido” (Perrupato, 2013, p. 2), aunque, de acuerdo con Arredondo y González (2014) el concepto de laicidad:

No se agota en la idea de la mera separación entre la Iglesia y el Estado, o entre la religión y la política, tampoco se queda en la demarcación del papel del Estado en tanto árbitro, y mucho menos en la idea de un Estado que garantice el

ejercicio libre de todas las prácticas religiosas, sino que este precepto coloca formalmente al Estado fuera de todo asunto que tenga que ver con las creencias y las prácticas religiosas, y a la vez lo coloca como garante de que las instituciones educativas públicas cumplirán con el ordenamiento de mantenerse ajenas a las religiones (p. 140).

Rivera (2010), por su parte, no se fija tanto en la relación Estado e Iglesia y mejor refuerza la tesis de que “[...] la laicidad debe entenderse como un sinónimo de tolerancia, neutralidad o libertad de conciencia” (Ruiz, 2007 citado en Rivera, 2010, p. 32). Con un afán más normativo, González y Arredondo (2017) indican que la laicidad “[...] refiere a procesos jurídico-administrativos [que, como] político e institucional, se propone dirigir conductas, modelar costumbres, establecer reglas de juego” (p. 29).

Blancarte (2001) establece que el concepto de laicidad “es el de la soberanía popular o el de la legitimidad constitucional” (p. 847) y que “es un régimen social de convivencia, cuyas instituciones políticas están legitimadas principalmente por la soberanía popular y no por elementos religiosos” (p. 847), originando el surgimiento del Estado laico al establecerse la soberanía ya no como algo sagrado, sino popular.

En México, la laicidad se ha concebido como la separación de esferas “[...] netamente marcada en el campo educativo y una ‘no injerencia’ en el ámbito del mercado de bienes de salvación, acompañada en la práctica por un relativo ‘jurisdiccionalismo’ en los efectos sociales de las manifestaciones religiosas” (Blancarte, 2001, p. 848). Años después, este investigador señaló que la laicidad se debe entender como “una transición en las formas de legitimidad del poder político, [puesto que esto] permite comprender que la laicidad, como la democracia, no tiene una forma fija y unívoca, y que, así como no puede afirmarse la existencia de una sociedad absolutamente democrática, tampoco existe en la realidad un sistema político que sea total y definitivamente laico” (Blancarte, 2013). Por todo esto, sugiere que lo ideal para abordar el concepto de laicidad es insistir en “la idea de una verdadera autonomía del ámbito político respecto al religioso” (Blancarte, 2013, p. 18).

Desde esta perspectiva, el proceso de laicización se define como el “[...] proceso mediante el cual las diversas instituciones sociales conquistan su autonomía y se denotan de ideologías, de referencias y de reglas de funcionamiento propias” (Dobbelaere, 1981 citado en Blancarte, 2001, p. 851). En este proceso, la

lucha y confrontación de ideas e intereses están presentes y cada sociedad tiene su propia historia, puesto que son determinados grupos sociales quienes buscan imponer sus sistemas de valores, entrando en conflicto con las instituciones religiosas, que, de múltiples maneras, defienden sus intereses y su propio sistema de valores y creencias, que fueron dominantes por siglos.

La laicización, a su vez, es una dimensión del proceso de secularización, el cual es un proceso histórico que incide en aspectos políticos, sociales y culturales, y que establece patrones de diferenciación (Casanova, 2011) entre lo religioso (instituciones eclesíásticas) y lo secular (Estado, economía, las ciencias, etc.). Por lo tanto, en una sociedad secularizada, señala García (2010), el papel de la Iglesia pierde terreno y dominio de la conciencia individual y las reglas morales y canónicas dejan de regir a la sociedad. El concepto “tiene una raíz religiosa, puesto que se refiere a la separación entre lo secular, no consagrado, y lo regular consagrado, establecida desde tiempos muy antiguos” (García, 2010, p. 65). En la actualidad, el concepto de secularización “ha sido un concepto útil para explicar los procesos emancipadores de la sociedad y el Estado respecto del control eclesíástico”. Asimismo, en México el concepto de secularización “conlleva el fortalecimiento del Estado laico que respeta la vida interna de las sociedades religiosas existentes en el país” (García, 2010, pp. 65-66).

Desde esta misma perspectiva, Bastian (2013) señala que el concepto de secularización remite a un doble proceso: por un lado, al de diferenciación funcional que transforma la sociedad autonomizando, en campos distintos, las actividades sociales: la separación de lo político y de lo religioso; por el otro, “[...] al proceso de la reducción de lo religioso a un espacio específico autónomo de los demás campos políticos, económicos, estéticos, culturales” (p. 141). El término de secularización también dirige a un proceso de distinción interna de lo religioso y a su vez, se caracteriza por pluralizar a actores religiosos y privatizar las creencias que se vuelven una opción individual. En este sentido, las creencias ya no son impuestas socialmente, sino que son elegidas por el acto social (Bastian, 2013). Con una conceptualización semejante, Blancarte (2001) establece que la secularización es un proceso que reorganiza el sistema de creencias que incluye la individualización de las mismas o el abandono de la trascendencia como norma determinante de las religiones.

Desde esta conceptualización de la secularización y el laicismo se analiza un proceso sencillo pero significativo de actividades escolares, en el cual se perciben rasgos del proceso de laicización en el mundo de la educación en México

en la segunda mitad del siglo XIX. En esta exploración adelantamos una conclusión, la cual señala que en la educación de las niñas de esta escuela pública de la ciudad de Aguascalientes coexistieron en un dinamismo singular contenidos católicos y valores liberales y republicanos al impartir las lecciones de caligrafía. En este caso, la intervención de la Iglesia católica no se hizo presente directamente, pero la fuerza de la cultura católica arraigada en la tradición escolar se expresó, paradójicamente, en las iniciativas de las autoridades escolares. Con este tipo de experiencias formativas aparentemente insignificantes es posible observar una confrontación de ideas e intereses de grupos e instituciones que buscan imponer sus sistemas de creencias y valores.

De la moral religiosa a la moral laica

El siglo XIX se caracterizó por una lucha constante no sólo de caudillos aspirando a llegar al poder, sino también por un enfrentamiento ideológico que se expresó en la educación de las nuevas generaciones. Después de muchos años de violencia e inestabilidad política, diversos grupos buscaron crear y consolidar un Estado liberal dentro de un proceso largo de secularización que influyó en el sistema de instrucción pública en el país y que, a la vez, permitió que los gobiernos buscaran hacer cambios e intentaran dejar atrás antiguas instituciones tradicionales. Adoptar el liberalismo en la instrucción pública requirió de la participación de las autoridades de los gobiernos estatales, a las cuales se les decía que esta nueva corriente de pensamiento en educación llevaría al país a mejores niveles de progreso.

La instrucción pública, al ser una herramienta o dispositivo de poder y un medio de formación de valores y lealtades, y no sólo de transmisión de conocimientos, fue una actividad de interés tanto para la Iglesia católica como para el Estado mexicano. Por esto, el propósito educativo de algunos gobiernos liberales, unos más radicales que otros, fue controlar la educación pública y excluir toda influencia religiosa. A mediados del siglo, estos gobiernos fueron ganando mayor terreno, aunque no se logró eliminar del todo la intervención clerical en el ámbito escolar, de tal suerte que durante las últimas décadas del siglo XIX todavía existían escuelas confesionales con gran presencia en la sociedad y, más aún, escuelas públicas que impartían religión a sus estudiantes.

Como parte del largo y paulatino proceso que implicó la secularización, la escuela pública se convirtió en un espacio privilegiado para continuar consolidando una cultura cívica con nuevos contenidos que permitieran crear una identidad nacional en la población mexicana (Bastian, 2013). La tarea no fue sencilla, sobre todo porque la república mantenía gobiernos estatales y municipales desorganizados y sin dinero, cuyas tareas educativas estaban dispersas y no mantenían la unidad necesaria para cumplir con tan complicada y ardua empresa. En definitiva, para consolidar una cultura cívica en las escuelas de primeras letras se necesitaron, por un lado, reformas que impulsaran una educación moderna y, por el otro, retirar los contenidos religiosos de la currícula escolar.

En Aguascalientes, a pesar de los intentos por incorporar una visión liberal, la instrucción religiosa siguió siendo impartida en establecimientos de instrucción pública y, por si fuera poco, en 1853 se expidió un decreto el cual determinó que la instrucción religiosa fuera obligatoria y que, mediante diversos mecanismos como la recitación de la doctrina cristiana, se le dedicara media hora en la mañana y media hora en la tarde. Quizás éste fue el último esfuerzo por inculcar desde las leyes mexicanas el catolicismo como factor de moralización nacional y también como medida de control social. En 1857, la nueva Constitución, en su Artículo 3º, estableció que la enseñanza era libre, que consistía en suprimir las restricciones gremiales y liberarse de la obligación de enseñar la religión católica, y que las escuelas podrían o no impartir el catecismo (Bastian, 2013). A partir de este momento y sustentándose en la libertad de enseñanza, el gobierno federal se encaminó a retirar la instrucción religiosa de los planes de estudio.

Estas medidas se toparon con una falta de alternativas, por lo que se continuó distribuyendo material escolar anterior, por ejemplo, el libro del Padre de Ripalda fue distribuido por los gobiernos liberales y los preceptores tuvieron acceso y mayor conocimiento de él. Se continuó utilizando este catecismo para instruir a la población, pero esto no implicó que la Iglesia como institución estuviera a cargo de las escuelas públicas, sino que dependió de este tipo de materiales de enseñanza y de directores y maestros de convicciones religiosas que decidían qué impartir en sus escuelas, tal como ocurrió en Aguascalientes. Este planteamiento se apoya en lo que señala Staples (2010) cuando dice que “el hecho de que la cultura fuera católica no significaba que la Iglesia, como institución, monopolizara la transmisión del saber” (p. 101), sino que ello dependía del uso y distribución que tuvieron los catecismos por parte de los gobiernos liberales.

En 1861 la ley educativa que impulsó el ministro de Instrucción Pública, Ignacio Ramírez, propuso retirar las materias de doctrina cristiana para sustituirlas por clases de moral y urbanidad desde una perspectiva laica (Staples, 2010). Se entiende que la moral laica o secular se refiere a la filosofía que enseña la moralidad o el conjunto de costumbres y normas para el comportamiento de una persona sin seguir una tradición religiosa. Además, esta moral se asoció en estos años a una moral basada en la formación de ciudadanos fundada en la soberanía del pueblo (Arredondo y González, 2010). Era, por tanto, un deber de los individuos para alcanzar la independencia política y para construir un Estado democrático y una identidad nacional. Por ello, si bien la educación moral era un asunto de las iglesias, también era un proyecto de ciudadanía y una actividad política que reflejó la idea liberal del tránsito de postulado filosófico de la libertad (el derecho) al principio de la identidad social del alumno-ciudadano. A partir de estos planteamientos, la concepción del individuo cambió y ahora era considerado como un sujeto político que se fundamentaba en postulados morales laicos, de los cuales la libertad era prioritaria (Barba, 2006).

Pese a las intenciones de la *Ley de Instrucción Pública* de 1861 por incorporar la urbanidad y la moral laica en la enseñanza elemental para lograr una laicización en la educación, la normativa no logró ponerse en marcha. No fue sino hasta 1865, dos años después de que inicio el imperio de Maximiliano, cuando mediante una Ley se consideró organizar la instrucción pública para que fuera accesible para todos, pública y gratuita, al menos en el nivel elemental, y se prohibió la injerencia de la Iglesia en la educación pública (Meneses, 1983). En la República Restaurada, Juárez promulgó la *Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal* en 1867, conocida como la Ley Barreda, y luego se reglamentó el Artículo 3º de la Constitución de 1857, el cual determinó que la educación era el medio más seguro y eficaz de moralizar y establecer de una manera sólida la libertad y el respeto a la Constitución y a las leyes. La nueva legislación señaló que ni la Iglesia católica ni ninguna religión eran indispensables para la existencia de una ética social, y que la ilustración laica y positiva se encargaría de atender esta tarea (Meneses, 1983, p. 170).

Esta Ley consideró dividir la instrucción pública en tres niveles: instrucción primaria, instrucción secundaria y enseñanza terciaria o superior. Conservó las materias fundamentales: lectura, escritura, aritmética, gramática castellana, moral y urbanidad. Reafirmó la libertad, gratuidad y obligatoriedad de la instrucción pública. La novedad de la Ley fue la conciencia con que se aplicó una doctrina

filosófica al problema educativo: el positivismo, el cual cubrió las exigencias políticas sociales en el momento del triunfo definitivo de la república. Asimismo, la nueva legislación educativa del país buscaba consolidar las premisas principales de la educación moderna: gratuidad, obligatoriedad y uniformidad. Al mismo tiempo, la Ley pretendía retirar la doctrina cristiana del currículo y reemplazarla por materias de urbanidad y moral. Fue en 1874, con el decreto promulgado por Sebastián Lerdo de Tejada, cuando surgió la connotación de la educación laica como un ataque a la Iglesia católica por parte del Estado liberal, reafirmando el laicismo en el país (Gómez y Pérez, 1874).

En este decreto se estableció un laicismo explícito de la enseñanza al prohibir a los establecimientos públicos de educación impartir la materia de doctrina cristiana o de cualquier culto, aunque de manera paulatina este hecho se venía concretando con la Ley Ramírez en 1861 y la Ley Barreda en 1867, donde se introdujo implícitamente el laicismo. De manera más contundente, el término de educación laica se utilizó oficialmente en la ley del 21 de marzo en 1891 durante el gobierno de Porfirio Díaz. Con esta nueva tendencia en leyes y decretos se sustituyó la enseñanza de la doctrina cristiana, la historia sagrada y el catecismo del Padre Ripalda por el catecismo político, la historia nacional, la urbanidad y la moral. El medio se dio a través de cartillas políticas que fueron proliferando en México durante el siglo XIX, bajo el supuesto de que materias como las de urbanidad y moral permitían a la población tener un acercamiento a los derechos y obligaciones que promovía el Estado.

Además, con esta educación, por medio de manuales y otras estrategias, se dotó a los alumnos de civilidad y buenas maneras para convivir en sociedad, entendiendo civilidad como las nociones éticas de moral, virtud y honor; aunque para cumplir con tal propósito, la tarea le correspondía a la familia y al Estado mexicano, dejando atrás la participación de la Iglesia católica (Torres, 2001).

Catecismos religiosos y políticos en las escuelas de primeras letras

La función histórica de los catecismos siguió la técnica de instruir a la población por medio de preguntas y respuestas sencillas, así como ejercicios de repetición y memorización. Existieron los catecismos religiosos y los políticos, los primeros se distribuyeron en México y fueron reediciones de publicaciones hechas en otros países, en especial de España (1808-1812). Los que llegaron

a circular en el país fueron: la *Cartilla de la Doctrina Cristiana* de Jerónimo Martínez de Ripalda (1591), el *Catecismo de Doctrina Cristiana* de Gaspar Astete (1599) y el *Catecismo Histórico de Claude Fleury* (1863). Los catecismos políticos se manifestaron en oposición al supuesto derecho divino de reyes y demás autoridades y buscaron difundir nuevas ideas sobre el ciudadano moderno, el pueblo como depositario de la soberanía popular y el pensamiento ilustrado liberal. De manera concreta, este tipo de catecismos con contenidos políticos y cívicos buscaban que las personas conocieran sus derechos y obligaciones con la nación (Sánchez, 2008).

En la segunda mitad del siglo XIX, existió una confrontación entre el uso de catecismos religiosos y políticos: éstos difundieron entre la población el conocimiento de sus derechos y obligaciones con el fin de crear y formar al ciudadano moderno; algunos fueron *La Cartilla social o Breve Instrucción sobre los Derechos y Obligaciones del Hombre en la Sociedad Civil* de José Gómez de la Cortina (1833) y el *Catecismo Político Constitucional* de Nicolás Pizarro (1861). Los catecismos católicos, por su parte, continuaron inculcando la doctrina cristiana, especialmente en las escuelas de primeras letras, con preceptoras que habían sido formadas para impartir dichos contenidos religiosos.

La tensión entre las dos tendencias no fue dificultad para que coexistieran; aunque paulatinamente la educación pública laica fue ganando terreno para que entre los padres de familia se respetara la libertad de conciencia, y que la enseñanza de la moral universal en las escuelas de primeras letras expresara las características de un país republicano en el que se inculcara a los niños el respeto a la leyes y demás obligaciones ciudadanas (Díaz, 1875), lo que llevaría a impulsar el progreso de la sociedad y la construcción de un Estado-nación más fuerte y con mayor presencia en la sociedad.

En Aguascalientes, la Junta de Instrucción Pública indicó que a pesar de que estuviera considerada en la normativa de 1861, la enseñanza de la doctrina cristiana no sería obligatoria para los niños y sería sólo si los padres o tutores llegaban a manifestar interés por que sus hijos la aprendieran (AHEAA, 1861). De igual manera, esta Junta recomendó utilizar el *Catecismo Político Constitucional* de Nicolás Pizarro Suarez para contribuir a formar en los niños un pensamiento laico y de compromisos ciudadanos con el gobierno y la sociedad (AHEAb, 1861). Los acuerdos de las autoridades gubernamentales y las normas así lo manifestaban; sin embargo, en los hechos ocurría otra cosa: los maestros mezclaban enseñanzas de cristianismo, moral y urbanidad laica.

En 1869, el presidente de la Compañía Lancasteriana en México informó al gobierno del estado de Aguascalientes que le haría llegar ejemplares de la obra titulada *La familia*, que había sido adoptada como texto de moral en las escuelas que sostenía dicha Compañía. Se creía que esta obra tenía las características adecuadas para adoptarla como libro de asignatura en las escuelas gratuitas de la entidad. Además, los interesados consideraban que, si la reimpresión de la obra era costosa, la Compañía podría proporcionar los ejemplares que desearan por la cantidad de 25 centavos cada uno (AHEAC, 1869).¹

Instrumentos de enseñanza: lecciones para la instrucción de las niñas

Los libros de texto y manuales educativos, junto con otros recursos de enseñanza, fueron herramientas que buscaban favorecer la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes en los alumnos, en este caso, en las niñas. Seleccionamos una serie de lecciones que tenían como objetivo formar una moral cristiana en las niñas. Aun cuando se buscó retirar estos contenidos de la currícula escolar, en Aguascalientes siguieron existiendo contenidos católicos en escuelas públicas de la ciudad. El resultado fue una especie de hibridación de contenidos políticos, cívicos y religiosos.

El aprendizaje de esas lecciones posiblemente se utilizó para regular la práctica de la cultura escrita y los contenidos que debían aprender las niñas generando un control en el conocimiento que se iba a transmitir, es decir, se controlaba el qué, para qué y porqué enseñar ciertas palabras y/o textos y no otros. A partir de estas lecciones se hace una comparación entre los ideales que se sustentaron en los discursos y los contenidos de las lecciones, para así dar cuenta de una dicotomía en la vida cotidiana de la Escuela para niñas No. 1; por una parte, en los discursos oficiales se enaltecía la importancia de incluir elementos liberales para formar a la niñez femenina; pero, por otra parte, en las lecciones que aprendieron las alumnas, entre 1867 y 1869, siguieron instruyéndose con base en contenidos del catolicismo. Por tanto, estaba lo que cabía esperar de la instrucción femenina en tiempos de laicización y, al mismo tiempo, lo que realmente se les enseñaba a las niñas.

1 El comunicado informa que se anexa la copia de la obra, pero no se encuentra en el folder.

El proceso para eliminar contenidos religiosos en escuelas públicas del país fue lento, tanto en la formación de las preceptoras como en la instrucción de las niñas, ya que para el caso de Aguascalientes es posible observar una incipiente laicización en el contenido de las lecciones escolares, aunque también es visible la influencia de la Iglesia católica en el mundo de la educación, sobre todo de las niñas. Fueron siglos de la presencia casi absoluta de la enseñanza religiosa en las nuevas generaciones, puesto que el clero regular y el clero secular por muchos años, antes y después de que México fuera una nación independiente, se hicieron cargo de la educación de las y los niños. Los procesos de secularización eran pausados y no siempre lineales, y en ellos la laicización se desarrolló a este ritmo.

El Estado laico de la segunda mitad del siglo XIX procuró que en las escuelas de primeras letras se implementaran las materias vinculadas a las ciencias, el idioma, la lectura, la escritura, los primeros rudimentos de los números y las ideas de moralidad y organización social, bajo la idea de que con ello se podía ayudar a que la gente viviera mejor en sus actuales condiciones (Ferrer, 2013). Así también, dicho Estado mantuvo este impulso político, cultural y pedagógico para su fortalecimiento como un Estado que estaba en construcción. Esto fue una tendencia que en Aguascalientes tuvo contratiempos y mayor complejidad debido al poder que la Iglesia católica seguía teniendo en la sociedad y en las decisiones gubernamentales, incluyendo las escolares.

Los contenidos religiosos se dejaron ver en el modelo de Enseñanza mutua que imperaba en las escuelas de la ciudad de Aguascalientes. Este método consistió en multiplicar al maestro, es decir, poner en contacto las habilidades y conocimientos de estudiantes auxiliares con el resto de sus compañeros. La metodología era que el alumno que dominaba mejor un tema apoyara a los de menor aprendizaje, por ello era muy importante seleccionar cuidadosamente a los alumnos auxiliares o monitores, pues ellos debían recibir metódicamente las lecciones del preceptor para luego facilitar la enseñanza de contenidos a los compañeros (Díaz, 1875). Este diseño mostró por muchos años resultados positivos, de manera que trascendió las ideologías de los grupos que llegaron a gobernar el país y las entidades federativas.

En particular, las lecciones que se impartieron en la Escuela de Niñas No. 1 expresaron una parte del sistema educativo y favorecieron la construcción paulatina de una cultura escolar especial, entendida ésta como un conjunto de prácticas, tradiciones y costumbres compartidas por alumnas, maestros y

directivos de la escuela. En esta cultura escolar fue importante la convivencia y nuevas prácticas que se daban a partir del tipo de lecciones impartidas en el salón de clases, aunque las nuevas prácticas no eliminaron del todo las antiguas, lo que propició un proceso de aculturación por “impregnación cultural” que emergió a partir de la incorporación de nuevos conocimientos y métodos de aprendizaje. En este proceso, la construcción del sentido del texto también se dio con la inclusión de imágenes (láminas o ilustraciones), que modificaron la aprehensión de nuevos conocimientos y la adquisición de nuevos hábitos (González, 2004).

La nueva dinámica planteó la incorporación de valores cívicos y morales acordes a los intereses de la élite política en la construcción de lealtades al Estado. Esto implicó también creación de nuevos vínculos sociales que determinaron nuevos tipos de sociabilidades en la escuela, además de una serie de prácticas sociales o relacionales que redefinieron nuevos rasgos en la institución. El discurso gubernamental intervino una realidad que no coincidió del todo con él, presentando, por consecuencia, una dicotomía que se percibió claramente en la Escuela de Niñas No. 1, con lecciones muy bien identificadas y mecanismos formativos que influyeron en la sociabilidad de las niñas en la escuela.

La Escuela de Niñas No. 1 era una institución pública sustentada económicamente por los fondos del municipio de Aguascalientes. En 1865 se publicó que la Escuela de Niñas se ubicaría en la “calle 1ª del Obrador en la ciudad de Aguascalientes” (AHEAD, 1865) y fue hasta 1872 cuando se formalizó la pertenencia del edificio. En 1861 la dirección de la escuela estuvo a cargo de Antonia López de Chávez (AHEAE, 1861). Por algún tiempo se cerró por falta de recursos económicos y la inestabilidad política del estado, como ocurrió en 1863. En una ocasión, un grupo de personas envió una queja a las autoridades por el cierre temporal de la institución:

[...] llevamos más de un año y medio de no tener ni una escuela para niñas. La enseñanza de ellas es tan interesante como la de los hombres, y no hallamos razón por qué de preferencia se procura activar más la enseñanza de los niños que la de las niñas” (AHEAF, 1865).

De 1867 a 1870 fue directora Eduarda Leaton (1867-1870), quien durante su mandato gestionó, a través de la Comisión de Instrucción Pública, que la Tesorería municipal le otorgara la cantidad de 30 pesos mensuales para mejo-

rar la “práctica y enseñanza de la juventud” (AHEAg, 1867). La adquisición de este recurso y la buena administración escolar permitió que en las visitas de la inspectora Josefa Terán se notara el gran avance en la enseñanza de las niñas, señalando que ya se les daba lecciones de caligrafía por cuenta de la directora Eduarda Leaton. Asimismo, proporcionó a un número pequeño de niñas algunos utensilios para aprender y practicar las labores domésticas y se observó que se habían desempeñado regularmente (AHEAf, 1867). Al renunciar Eduarda Leaton, la preceptora Refugio Castellanos tomó la dirección de la Escuela de Niñas No. 1.

Esta escuela, quizás como muchas a lo largo y ancho del país, se convirtió en un lugar idóneo para la circulación de ideas y conocimientos nuevos, creando un espacio simbólico en una sociabilidad cultural formal. Los materiales de enseñanza con los que contaron las maestras para educar a las niñas de esta escuela fueron: juegos de carteles, catecismos de doctrina cristiana y cartillas políticas (AHEAi, 1869), medios que favorecieron el proceso de hibridación entre contenidos católicos y los de la cartilla política. A pesar de que en el siglo XIX el gobierno buscó retirar libros y material religioso en los planes y programas escolares en el país, en Aguascalientes se enseñó la doctrina cristiana a la par que se impartieron lecciones de urbanidad y moral laica con ayuda de la cartilla política.

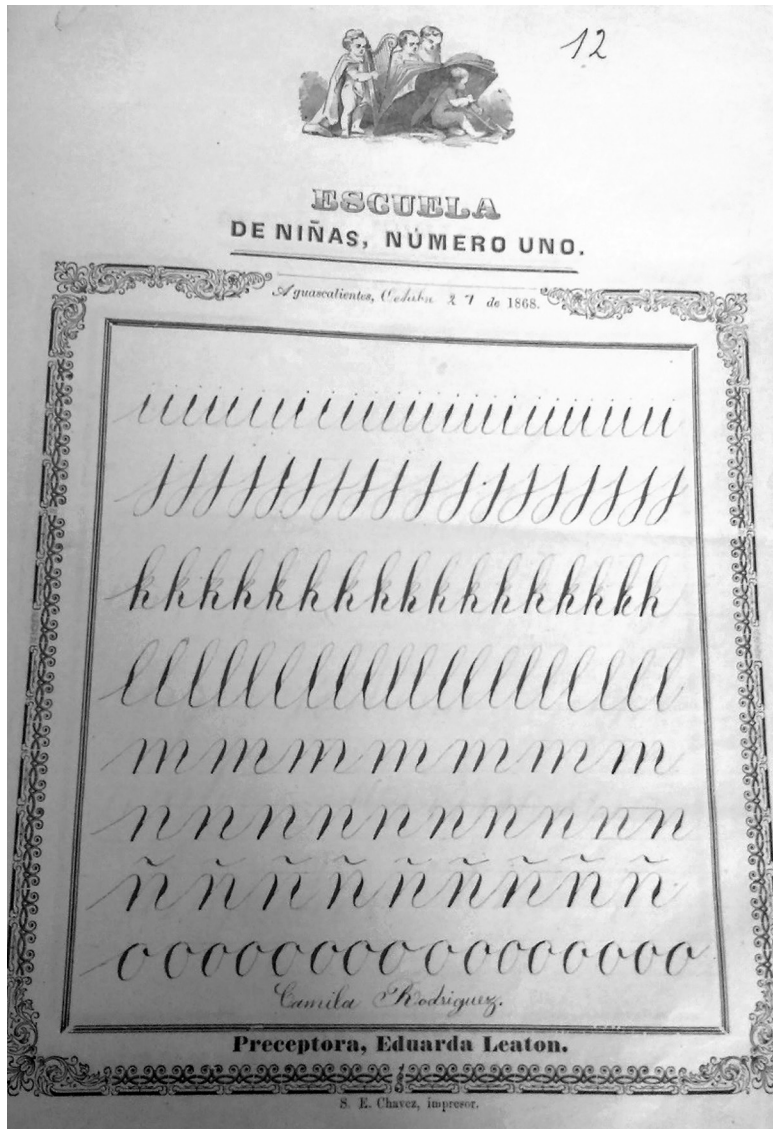
No hubo ocultamiento en ofrecer enseñanza religiosa en la escuela financiada por el gobierno. Las mismas autoridades lo propiciaron, por ejemplo, en las visitas que realizó la comisión para evaluar los avances de las niñas en una escuela a cargo de la preceptora Concepción Barruecos en 1868, donde integrantes de dicha comisión pidieron a las alumnas que recitaran de memoria y con claridad el catecismo histórico y algunos elementos de la doctrina cristiana. Los resultados se hicieron públicos y se supo que las estudiantes que tuvieron buenos resultados en estos exámenes fueron: Juliana Valderrama, Simona Aldama, Eulalia Mercado y Carmen Ortiz, Juan Navarro, Teodoro y Manuel Salado (AHEAj, 1868). Ellas atendieron las formas y asimilaron los contenidos.

La hibridez de una enseñanza católica en el contexto de una tendencia laica propiciada por el gobierno liberal se dio en las lecciones de caligrafía en un manual que hablaba de urbanismo y también de Adán y Eva. Este material de enseñanza consta de una serie de hojas sueltas que sirvieron para instruir a las alumnas en la escritura y la lectura. Tenía que ver con un aspecto gráfico y de destreza manual que se adquiría a partir de la mecanización. En este proceso se debían aprender los trazos correctos y las uniones de las letras, los espacios

y la puntuación. El método enfatizaba la secuencia ordenada y gradual en la que se demostraban trazos cursivos de escritura con elementos simples –letras del alfabeto– hasta elementos complejos –sílabas, palabras y – (Granja, 2004).

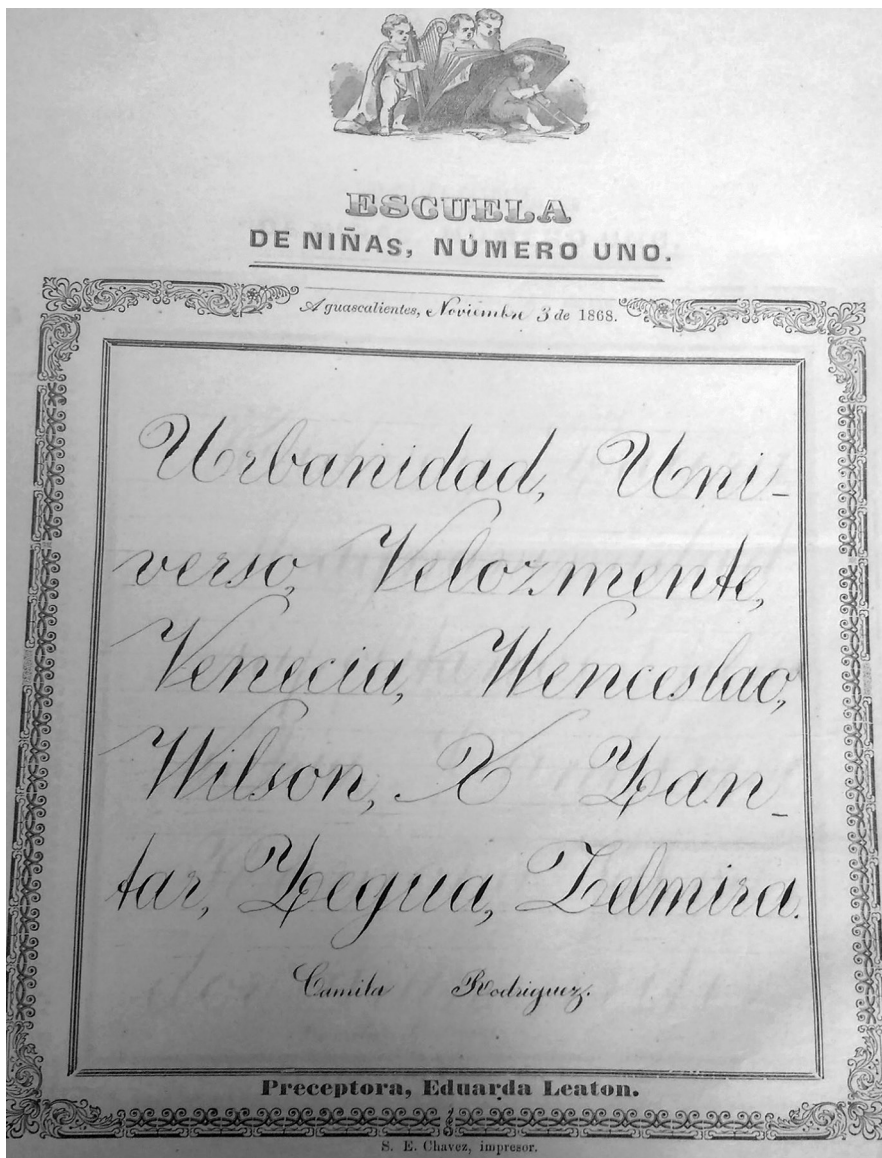
A continuación, se presentan algunas imágenes como un claro ejemplo de los elementos que se han mencionado anteriormente. Estos ejercicios realizados por las alumnas eran parte del método basado en la imitación y reproducción de un modelo organizado desde la lógica del deletreo.

Imagen 1. Ejercicios de trazos simples, 1868



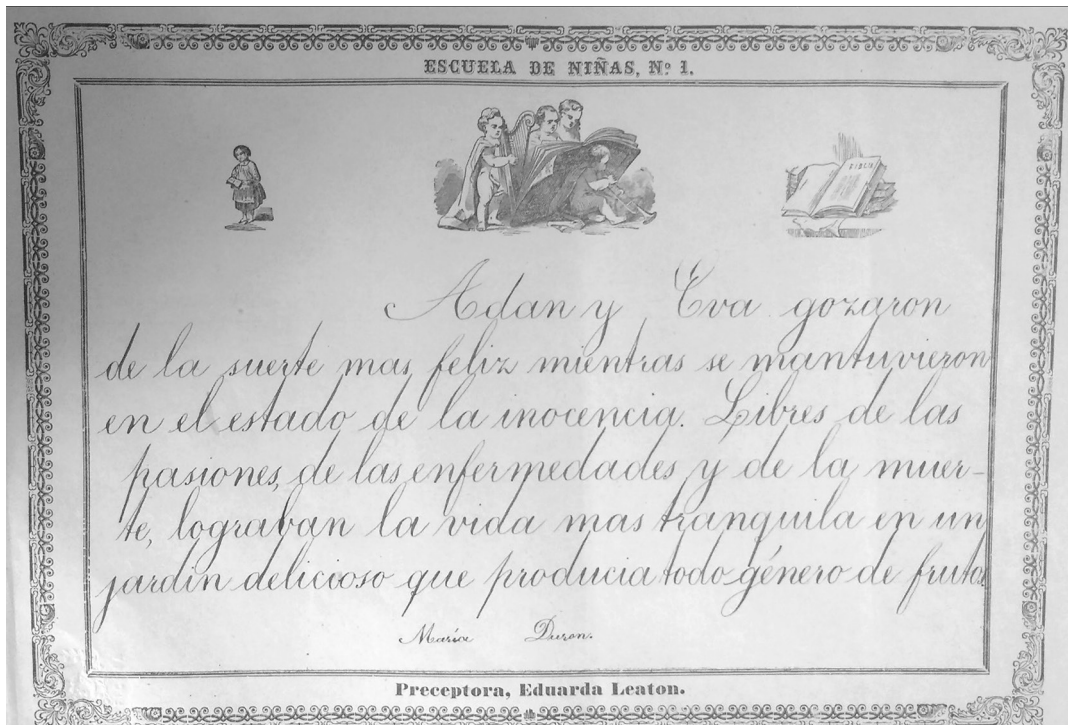
Fuente: AHEA, Fondo educación, expediente 54, caja 1, 1868.

Imagen 2. Ejercicios de caligrafía de palabras, 1868



Fuente: AHEA, Fondo educación, expediente 54, caja 1, 1868.

Imagen 3. Ejercicios de caligrafía de lecciones, 1868



Fuente: AHEA, Fondo educación, expediente 54, caja 1, 1868.

En estas ilustraciones se observa un diseño especial: como parte del encabezado están imágenes de ángeles tocando el arpa y observando un libro de música, y debajo del libro otro ángel tocando la trompeta; además, en un extremo está una niña sosteniendo un libro y en el otro un libro abierto. El diseño también incluye el nombre impreso de la escuela y, debajo de él, un recuadro con ligeras líneas para escribir sobre ellas y realizar los ejercicios de caligrafía. Al final del cuadro se encuentra una línea para colocar el nombre de la alumna que elaboró el ejercicio y también está el nombre de la preceptora, que además era la directora de la Escuela, Eduarda Leaton.

La impresión detallada de cada hoja o cartel hace suponer que los conocimientos de caligrafía que tenía la directora de la Escuela, Eduarda Leaton, y las relaciones sociales que logró establecer con otras personas de la ciudad fueron

útiles para contratar a la imprenta “S.E Chávez, impresor”,² haciendo posible la elaboración e impresión de los carteles con características muy específicas que les permitían ser reconocidos como propiedad de la Escuela de Niñas. La imprenta de la familia Chávez se caracterizó por fomentar y promover la literatura y la educación en la ciudad como parte de los ideales liberales de su fundador José María Chávez. Esto explica la diversidad de impresos que realizaron, pues no sólo se imprimieron textos de grupos políticos, sino que se puso al servicio de la población para publicar sus ideas y pensamientos (Martínez, 2018). José María Chávez fue gobernador juarista de 1862 y 1863 y murió luchando en contra del imperio de Maximiliano de Austria. Su esposa, Antonieta López de Chávez, compartía con su esposo el pensamiento liberal y llegó a ser directora de la Escuela para Niñas y la primera directora del Liceo de Niñas entre 1878 y 1895, dando un sello distintivo a la escuela, sin negar la cultura católica que existía entre las familias de las estudiantes (Terán, 2021).

La familia de los Chávez era reconocida dentro y fuera de Aguascalientes por sus trabajos profesionales de impresión. Introdujo la litografía y la fotografía, haciendo más llamativa la impresión en el papel. El encargado de la nueva tecnología fue Sóstenes E. Chávez, el hijo de José María y Antonieta, por ello, en las hojas de caligrafía se puede leer “S.E. Chávez impresor”. El trabajo de la imprenta no era un asunto menor, puesto que para entonces los grupos liberales le daban un valor especial a la cultura escrita, como un medio importante para educar a la población. Pudiera decirse que, con las relaciones de poder existentes, las imprentas de aquellos años contribuyeron a impulsar nuevas sociabilidades (Martínez, 2018).

Es posibles que con la adquisición de estos materiales de enseñanza para la Escuela de Niñas influyó la participación de Ignacio T. Chávez como encargado de la Comisión de Ornato, Fomento e Instrucción Pública del Estado en 1867 (AHEAK, 1867), así como su pertenencia a la familia de impresores de los Chávez. No se sabe con exactitud si hubo una aportación financiera o en materiales para

2 La imprenta fue fundada por José Ma. Chávez, quien se interesó por promover mecanismos que beneficiaran a la clase artesanal para lograr mejorar sus condiciones económicas y sociales. En esta imprenta se imprimieron los primeros libros de literatura y el primer periódico con una temática literaria y artística en Aguascalientes. La imprenta de los Chávez se convirtió prácticamente en un monopolio familiar (1849-1861). En este periodo se vivió una época de experimentación, innovación, producción y consolidación. Para más información consultar: Martínez, Calíope, *Imprenta y edición literaria en Aguascalientes. Siglo XIX*, en Enciclopedia de la literatura en México, México, Fundación para las Letras Mexicanas, en <http://gg.gg/w2tb2>, consultado el 20 de noviembre de 2018.

beneficio de la enseñanza de las niñas. También surgen nuevas interrogantes por resolver, en cuanto a las relaciones de poder que llegó a tener Eduarda Leaton con otros grupos sociales y culturales de la ciudad, porque ese mismo año recién iniciaba su cargo como directora después de haber ganado el concurso de oposición contra la preceptora Ma. Silvestre Navarrete.

Este tipo de materiales y estrategias de enseñanza formó parte de una dinámica compleja en cuanto a la creación de espacios de sociabilidades, las formas de vínculos interpersonales que se establecieron en su interior, las definiciones sociales de quienes se sentían dentro y fuera de la sociabilidad, el reconocimiento de autoridades y de pares, y las relaciones de amistad y de confianza que sostenían ciertos círculos o estilos de vida (Bruno, 2004), elementos que posiblemente determinaron nuevas dinámicas formativas en la Escuela de Niñas No. 1 como espacio de sociabilidad cultural.

En esta escuela se dejaron ver dinámicas escolares que para entonces se desarrollaban en otras culturas educativas de países occidentales, tales como la implementación de la lectura en voz alta, la memorización y la repetición de palabra por palabra del contenido de los libros (Borre, 1996), o para el caso que nos ocupa de las lecciones que contenían los carteles de enseñanza. Con base en este planteamiento, el método para las clases de escritura y lectura consistió en hacer lectura en voz alta utilizando las hojas sueltas antes mencionadas para realizar los ejercicios de caligrafía.

Suponemos que el día 27 de octubre de 1868 asistieron a la clase de escritura las alumnas María Durón, Antonia Aldama, Camila Rodríguez y Altagracia Aldama, quiénes eran las estudiantes más avanzadas en ese momento, su edad rondaba entre los 9 y 11 años. La sesión se realizó en el salón de lectura que había dentro de la Escuela de Niñas No. 1. Las niñas ocuparon su lugar y se sentaron sobre las bancas que había alrededor del salón. Eduarda Leaton inició la clase, posiblemente con ayuda de un dictado, o bien, con la copia de las siguientes palabras: *Antes, Beatriz, Columna, Dios, Edimburgo, Fortuna, Ganimedes, Hermosura, Inglaterra, Justicia*. Estas palabras se repitieron hasta completar las hojas sueltas de caligrafía. El siguiente ejercicio consistió en hacer planas donde realizaron trazos simples cursivos de las letras: i, r, m, u, v, a, b, c, p, r, s, f, u, v, d, e, f, g, h, i (AHEAL, 1868).

Las palabras que se utilizaron para llenar las hojas sueltas en planas fueron: “*Antes, Beatriz, Columna, Dios, Edimburgo, Fortuna, Ganimedes, Hermosura, Inglaterra, Justicia, Sidney, Laura, Magnanimidad, Napolitanos, Opera, Patria,*

Quintiliano, Ramona, Santuario, Teresa, Urbanidad, Velozmente, Venecia, Wenceslao, Wilson, Wenceslao” (AHEAL, 1868, p. 1). Con base en esta ejemplificación podemos señalar la presencia de indicios en el fomento del conocimiento de otras culturas y de la adquisición de un lenguaje más allá del rudimentario o común en la vida cotidiana.

Del instrumento de enseñanza, que se compone de una serie de hojas sueltas para los ejercicios de caligrafía, interesa para este capítulo centrarnos en las lecciones que aprendieron las niñas en las clases, pues observamos que en dichas lecciones se continuó impartiendo la doctrina cristiana. Estas lecciones estuvieron orientadas a formar a las niñas en la obediencia y responsabilidad, tanto con sus padres como con sus preceptoras y amistades, confiando en la fe de Dios. Al mismo tiempo, sin que pareciera mayor contradicción, se inculcó una moral laica en las niñas, tendiente a propiciar un buen comportamiento a favor del bienestar social. El laicismo avanzó, pero la cultura católica, formada durante siglos, siguió estando presente en las escuelas de Aguascalientes –quizás, hasta la preceptora Eduarda Leaton la propiciaba–. Algunos de estos propósitos eran: la adquisición de conocimientos de doctrina cristiana, la impartición de lecciones de moralidad y el fomento de buenos modales en las niñas.

Decidimos escribir las lecciones con el lenguaje original para permitirle al lector conocer los contenidos que aprendieron las niñas entre 1867 y 1869:

Lección 1. Adán y Eva gozaron de la suerte más feliz mientras se mantuvieron en el estado de la inocencia. Libres de las pasiones, de las enfermedades y de la muerte, lograban la vida más tranquila en un jardín delicioso que producía género de frutos. Elaborado por María Durón.

Lección 2. La niña que ejecuta lentamente lo que se le manda, que obliga a repetir dos o tres veces las órdenes que se le dan y que manifiesta mal humor al cumplirlas es un ser muy desagradable: da motivo a dudar que tiene buen corazón. La obediencia debe ser completa, es decir, debe obedecer a los padres en todo excepto en lo que se oponga a la ley de Dios. Elaborado por María Durón.

Lección 3. Nada contribuye tanto a nuestra felicidad en esta vida como la amistad, cuando es sincera. El amigo fiel, dice el autor del Eclesiástico, es una defensa fuerte: y quién lo halló un tesoro. Si llegas pues, hija mía, a tener una buena amiga, serás feliz, mas la dificultad está en encontrarla. Muchas te dirán que quieren,

pero tú no creas en las apariencias más lisonjeras: al contrario, estas mismas han de servirte para que camines con más precaución. No te apresures, y tómate algún tiempo para conocer la verdad. La experiencia te enseñará sobradamente, que la mayor parte de las mujeres abrigan un corazón doble, y que hay muy pocas cuya ligereza o cuya envidia no sea temible, pórtate de modo con ellas, que les impidas en lo posible causarte algún prejuicio. Elaborado por María Durón.

Lección 4. La buena discípula respeta y ama a su preceptora; recibe con docilidad sus preceptos y consejos y se muestra reconocida a sus cuidados. Jamás murmura de su serenidad ni pone en duda su imparcialidad y justicia. La buena discípula respeta y ama a su preceptora. Elaborado por Altagracia Aldama.

Lección 5. La severidad de los padres para con sus hijas es una prueba de amor; están encargados de dirigir las por el buen camino: este es un deber y un derecho suyo. La naturaleza, la patria y la religión les imponen este deber; justo es, pues, someterse sin reserva a su voluntad. Es preciso oír sus represiones con corazón dócil; no diré sin orgullo e insolencia. Elaborado por Altagracia Aldama.

Lección 6. Son pocos los niños que conocen la importancia de la ciencia, y son pocos por consiguiente los que se aplican a adquirirla: porque si todos supiesen las grandes ventajas que trae consigo, no podrían menos de anhelarla con mayor ardor. La ciencia es para nuestra alma lo que la luz para nuestros ojos: nos ilumina y dirige en todos nuestros pasos. Elaborado por Antonia Aldama.

Lección 7: La instrucción es casi tan necesaria como el alimento que nutre y el aire que se respira. Para que disfrutemos de este beneficio nos envían nuestros padres a la escuela. A ella debemos concurrir con satisfacción y alegría, porque la niña, aunque joven para comprender. Elaborado por Antonia Aldama. (AHEAL, 1868).

A partir de estas lecciones se puede observar que el contenido se centraba en el comportamiento individual y social de las alumnas que debían tener con sus preceptoras, padres de familia y amigas. Estas niñas también debían mostrar docilidad, obediencia, respeto y amor a los otros, sobre todo a los mayores. Era obligada la sumisión hacia sus padres, porque ellos sabían llevarlas por el buen camino y esta virtud era otorgada por “la naturaleza, la patria y la religión”. Ha-

bía que obedecer de manera “completa”, siempre y cuando no se opusiera a la ley de Dios, la cual era determinada y defendida por la jerarquía católica.

En estas lecciones también hay contenidos de urbanidad, entendida como el conjunto de contenidos que se enseñan para comportarse con civilidad. En este caso, las niñas adquirirían una formación individual encaminada a mejorar y perfeccionar su comportamiento en la vida privada y normar su comportamiento público. En este conjunto de hojas, además, se propuso fijar límites y las condiciones para que los individuos, en este caso las mujeres, se ajustaran al imaginario social de la mujer civilizada (Torres, 2001, p. 102). Estas lecciones definían la conducta que debían seguir las niñas tanto en el espacio privado como en el público, pues se les inculcaba el hábito del respeto a los mayores, la obediencia, la tolerancia, el amor y la disposición hacia los mandados que se le encomendaban.

En las lecciones utilizadas en la Escuela de Niñas No. 1 se alentó una instrucción femenina en beneficio de otros (padres de familia, preceptores y amigas), dentro de un marco de moralidad y urbanidad. Junto a ello, sobresalía la doctrina cristiana que fundamentaba el ejercicio de control en el comportamiento de las niñas: Adán y Eva tuvieron suerte mientras obedecieron, porque una vez que sobrepasaron los límites rebelándose dejaron de tenerla. Asimismo, se promovió una serie de virtudes que las niñas debían cultivar considerando como obligaciones de la conducta femenina, como la caridad, humildad, prudencia y resignación (Torres, 2001). En definitiva, estas lecciones fueron un medio de enseñanza por el cual las niñas se instruyeron en la concepción de civilidad regida por la obediencia y la gracia de Dios.

Cada día y en cada lección, las niñas adquirirían un saber nuevo, controlado y repetitivo, lo que permitía la posibilidad de adquirir otras capacidades, un nuevo poder, el de relacionarse y comunicarse de manera especial con familiares, amigos y otras personas del lugar. Las niñas se iban formando para asumir roles específicos en los espacios públicos y privados; era claro que ese tipo de lecciones contribuían a lograrlo. La intención de construir un “ideal de mujer” basado en el buen comportamiento y en el conocimiento del mundo occidental con la incorporación de ciertos contenidos propiciaron que el futuro de estas niñas fuera el de mujeres creadoras y conservadoras de espacios de sociabilidad, ya fuera el círculo de amistad o contrayendo matrimonio, dentro de una jerarquía social y cultural en la comunidad.

Conclusiones

En el México de la segunda mitad del siglo XIX se vio un proceso importante de secularización, en el cual las ideas liberales de los grupos en el poder favorecieron procesos de laicización en el mundo escolar. Las nuevas leyes favorecieron esta tendencia, aunque en los hechos seguían estando presentes antiguas prácticas y contenidos educativos. Los gobiernos liberales proyectaron la idea de una ciudadanía concededora y respetuosa de sus derechos y obligaciones, así como vinculada al fortalecimiento de un Estado moderno y a un país en progreso, para lo cual la educación era un medio obligado desde la instrucción de las primeras letras para niños y niñas. De aquí la importancia de hacer cambios en la educación pública, por ser el dispositivo de poder idóneo para la formación de futuros ciudadanos.

En el estado de Aguascalientes, como seguramente ocurrió en otras entidades del país, se trabajó para que en las escuelas de primeras letras para niñas se enseñara escritura, lectura, gramática española, aritmética y sistema de pesos y medidas, moral y urbanidad, agregando las “labores propias de su sexo”, tales como: bordado y costura. Inicialmente se necesitaba que la educación elemental se concibiera ajena a los catecismos religiosos, que serían sustituidos por la moral universal, dejando la instrucción religiosa a las familias para respetar la libertad de conciencia, pero en los hechos, siguió ofreciéndose en las escuelas públicas.

Los catecismos políticos laicos fueron el medio para inculcar los principios republicanos y los valores morales correspondientes a la formación de personas con el modelo del ciudadano respetuoso, honrado y obediente. Sin embargo, en la práctica estos catecismos convivieron con los valores religiosos heredados de la época colonial que se inculcaban con catecismos como el del Padre de Ripalda. La Ley impulsada por Ignacio Ramírez en 1861 rechazó cualquier enseñanza de la doctrina cristiana, pero esta obligatoriedad para autoridades, directivos y maestros parecía ser tan sólo una sugerencia.

Sin atender el espíritu de la Ley Ramírez, el Reglamento de Instrucción Pública de Aguascalientes, de ese mismo año, condicionó la enseñanza religiosa a la decisión de los padres de familia, por lo que se continuó impartiendo contenidos de la doctrina cristiana en el currículum oficial. Para las escuelas municipales de niños, además de contar con la influencia católica, se llevaron las materias de: lectura con pronunciación castellana, escritura, urbanidad y

moral, curso práctico de aritmética y nociones sobre el sistema métrico, gramática castellana, nociones de geometría práctica y dibujo lineal a regla y compás, cartilla política, compendio de la historia y geografía del país. Para la escuela de niñas, además de llevar estas materias, se adicionaron: higiene, costura, economía doméstica, bordado y “otras labores mujeriles”.

En Aguascalientes, por lo tanto, los intentos de los gobiernos en turno para retirar el contenido religioso fue una labor compleja y no tuvieron el éxito deseado. Una de las razones por las que se continuó impartiendo la enseñanza religiosa en las escuelas públicas fue que los preceptores mantuvieron la convicción de mantener esta enseñanza, además de que los gobiernos, a través de la Junta de Instrucción Pública, favorecieron la difusión de la doctrina cristiana al mismo tiempo que entregaban cartillas políticas, tal como ocurrió en la Escuela de Niñas No. 1 y en la escuela particular de la preceptora Concepción Barruecos.

Entendida la Escuela de Niñas No. 1 como “ámbito de la vida social homologable” y las prácticas de la enseñanza como “ámbito propicio para las innovaciones” (Granja, 2004, p. 135), las lecciones para la instrucción de las niñas fueron especialmente promovidas por la directora, Eduarda Leaton, como “conocimiento necesario” para que las niñas logaran hacer consciente el rol que tenían en la sociedad, es decir, ser buenas discípulas: obedientes, responsables y seguir las normas que establecían las personas mayores.

Lo ocurrido en esta escuela de Aguascalientes nos refiere a una realidad que estaba ajena a la idea de un Estado educador laico, toda vez que no era garante de que las instituciones educativas públicas cumplirán con el ordenamiento de mantenerse al margen de las religiones. Más bien, como lo señala Blancarte, la laicidad en aquellos años se debe entender como “una transición en las formas de legitimidad del poder político”, y comprender que la laicidad no tiene una forma fija y unívoca, y que no existe en la realidad “un sistema político que sea total y definitivamente laico” (Blancarte, 2013, p. 18). Tuvieron que pasar muchos años para que la laicidad en México y en sus entidades federativas se viera y desarrollara en una autonomía del ámbito político respecto al religioso.

Referencias

- Arredondo, A. y González, R. (2014). De la Secularización a la laicidad educativa en México. *Historia de la Educación*, 15(2), pp. 140-167.
- Arredondo, A. y González, R. (2017). 1861: la emergencia de la educación laica en México. *Historia Caribe*, pp. 39-40. Obtenido de: <http://gg.gg/w2tbo>
- Barba Casillas, B. (2006). La educación moral como asunto público. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), pp. 95-117, Obtenido de: <http://gg.gg/w2tbk>
- Bastian, J. P. (2013). Leyes de Reforma. Ritmos de secularización y modernidad religiosa en México, siglo XIX. En R. Blancarte (Coord.). *Las leyes de reforma y el Estado Laico: importancia histórica y validez contemporánea* (pp.143-171). México: El Colegio de México/ UNAM.
- Bastian, Jean-Pierre (2013). Leyes de Reforma, ritmos de secularización y modernidad religiosa en México, siglo XIX. En Roberto Blancarte (Coord.). *Las Leyes de Reforma y el Estado Laico: importancia histórica y validez contemporánea* (pp. 141-164). México: El Colegio de México/ Centro de Estudios Sociológicos/ UNAM.
- Blancarte, R. (2001). Laicidad y secularización en México. *Estudios Sociológicos*, 19(3), pp. 843-855.
- Blancarte, R. (2013). *Laicidad en México*. México: UNAM/ Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Borre Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Bruno, P. (2004). Introducción: sociabilidades y vida cultural en Buenos Aires, 1860-1930. En Bruno, P. (Dir.). *Sociabilidades y vida cultural* (pp. 9-26). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Casanova, J. (2011). The Secular, Secularizations, Secularisms. En Calhoun, Craig, Juergensmeyer, Mark y VanAntwerpen, Jonathan (Eds.). *Rethinking Secularism* (pp. 71-95). Nueva York: Oxford University Press.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1996). La relación estado-clases subalternas en la escuela. *Cuadernos Políticos* (pp. 70-80). México: Fondo de Cultura Económica/ Era.
- Ferrer Benimeli, J. A. (2013). *La masonería*. Madrid: Alianza Editorial.

- García, M. E. (2010). Liberalismo y secularización: Impacto de la primera reforma liberal. En Galeana, P. (Coord.). *Secularización del Estado y la Sociedad* (pp. 61-90). México: Siglo XXI Editores/ Senado de la República, Comisión Especial Encargada de los Festejos del Bicentenario de la Independencia y del Centenario de la Revolución Mexicana.
- Gómez y Pérez, C. (1874). Decreto del congreso número 7329-Sobre Leyes de Reforma. En Dublán M. y Lozano, J. M. (Comps.). *Colección Completa de las Disposiciones Legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, T. XII (pp. 683-688). Edición Oficial. México: Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez. Obtenido de: <http://gg.gg/w2tbg>
- González Bernaldo, P. (2004). La sociabilidad y la Historia política. En Pani, E. y Salmerón, A. (Coords.). *Conceptualizar lo que se ve. François-Xavier Guerra, homenaje* (pp. 416-460). México: Instituto Mora.
- González, R. y Arredondo, A. (2017). 1861: la emergencia de la educación laica en México. *Historia Caribe*, 12(30), pp. 25-49. Obtenido de: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.2>
- Granja Castro, J. (2004). *Métodos, aparatos y máquinas para la enseñanza en México en el siglo XIX. Imaginarios y saberes populares*. Barcelona/ México: Pomares.
- Martínez, C. (2018). La etapa de consolidación: hegemonía de la familia Chávez (1847-1873). *Imprenta y edición literaria en Aguascalientes. Siglo XIX*. Obtenido de: <http://gg.gg/w2tb2>
- Meneses Morales, E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: Porrúa.
- Perrupato, S. (2013). Secularización, Desacralización o Laicización. Aportes para un debate en torno a la cuestión española en el siglo XVIII [ponencia]. *XIV Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Rivera, F. (2010). Laicidad y Estado Laico. En Patricia Galeana (Coord.). *Secularización del Estado y la Sociedad*, (pp. 19-42). México: Siglo XXI/ Senado de la República, Comisión Especial Encargada de los Festejos del Bicentenario de la Independencia y del Centenario de la Revolución Mexicana.
- Sánchez Silva, C. (2008). Politizando al ciudadano: los catecismos oaxaqueños en el siglo XIX. En C. Sánchez Silva (Coord.). *Educando al ciudadano: los*

- catecismos políticos oaxaqueños del siglo XIX* (pp. 13-47). México: Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca/ Carteles editores.
- Staples, A. (2010). El entusiasmo por la independencia. En D. Tanck Estrada (Coord.). *Historia Mínima de la educación en México* (pp. 99-126). México: Colegio de México.
- Staples, A. (1979). Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país. *Historia Mexicana*, Vol. 29, 1(113), pp. 35-58. Obtenido de: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2686>
- Terán, A. (2021). *Mujer y educación. El Liceo de Niñas de Aguascalientes, siglo XIX*. México: UPN.
- Torres Septién, V. (2001). Un ideal femenino: los manuales de urbanidad: 1850-1900. En Cano, G. y Valenzuela, G. J. (Coords.). *Cuatro estudios de Género en el México urbano del siglo XIX* (pp. 97-127). México: Programa Universitario de Estudios de Género/ UNAM.

Archivo histórico

Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.

Impresos

- AHEAa. (1861). *El Porvenir*, 17 de marzo de 1861, Aguascalientes, p. 4.
- AHEAb. (1861). *El Porvenir*, 28 de marzo de 1861, fondo folletería, Aguascalientes, p. 4.
- AHEAc. (1869). *Comunicaciones del gobierno 1869*, Fondo educación, folder 44, pp. 1-3.
- AHEAd. *Libertad de México*, 22 de octubre 1865, fondo folletería, Aguascalientes, p. 4.
- AHEAe. *El Porvenir*, 12 de diciembre de 1861, fondo folletería, Aguascalientes, p. 4.
- AHEAf. *Libertad de México*, 30 de abril de 1865, fondo folletería, Aguascalientes, p. 4.
- AHEAg. *Comunicado de la comisión de instrucción pública*, Fondo educación, caja 1, expediente 24, foja 36, 1867.
- AHEAh. AHEA, *Comunicado de la comisión de instrucción pública*, Fondo educación, caja 1, expediente 24, foja 41, 1867.

- AHEAi. (1867). *Lista de materiales por Eduarda Leaton*, Fondo educación, foja 18.
- AHEAj. (1868). *Estado que guardan las escuelas de la capital*, Fondo educación, caja 2, folder 11.
- AHEAk. (1867). *El Republicano*, 4 de abril de 1867, fondo folletería, Aguascalientes, p. 3.
- AHEAl. (1868). *Carteles de caligrafía para niñas*, Fondo educación, caja 1, expediente 35.

Capítulo 3

Modernización y secularización de la instrucción primaria en Zacatecas: análisis desde las ceremonias escolares

Laura Rangel Bernal
Maestría en Educación
y Desarrollo Profesional Docente, UAZ

Introducción

La restauración de la República es un referente importante en la historia de la instrucción primaria en México, pues el triunfo político e ideológico liberal promovió que se dieran pasos importantes hacia la transformación de la educación en la segunda mitad del siglo XIX, transformación que estuvo marcada por dos procesos paralelos: la modernización y la secularización.

Por una parte, la enseñanza de las primeras letras se moderniza al integrar elementos pedagógicos novedosos; desarrollarse cada vez más en apego a los adelantos científicos desde una visión positivista y, al renovarse sus funciones sociales, se puede advertir un cambio respecto a las funciones que tuvo a finales del siglo XVIII y en los albores del siglo XIX, cuando prevalecieron ideas paternalistas y filantrópicas de asistencia a la infancia.

Dichas ideas, asociadas a la educación de la población infantil, se sustituyen a partir de los planteamientos ilustrados liberales debido a los objetivos de formar ciudadanía por medio de la educación y, por medio de la expansión de la instrucción primaria, orientar el rumbo del país por el camino del progreso.

De igual forma, en este periodo, la instrucción primaria, sobre todo la impartida en establecimientos públicos, se seculariza toda vez que se establecen mecanismos y prácticas que permiten que la sociedad y el Estado tengan mayor injerencia en los asuntos educativos, hasta el punto en que este último asume plenamente su control desplazando a la Iglesia católica de la función que había tenido por cerca de tres siglos. Factores determinantes en este proceso fueron el decreto de libertad de culto y el establecimiento del principio de laicidad que ayudaron a romper el monopolio religioso que prevaleció en el periodo novohispano.

Las ceremonias escolares, como aquéllas en las que se entregaban premios a las y los estudiantes que habían obtenido notas sobresalientes en los exámenes públicos, formaron parte importante en el desarrollo de ambos procesos, en tanto que se constituyeron como prácticas con componentes rituales y retóricos mediante los cuales se difundió una nueva cultura política y escolar, articulada en torno a las ideas de ciudadanía, progreso y libertad. Por ello, y dado que este tipo de ceremonias se realizaron a lo largo del territorio nacional, su estudio –junto con el análisis de las piezas oratorias que se pronunciaron en ellas– puede contribuir a esclarecer cómo se dieron los procesos antes mencionados en los estados que conforman las diferentes regiones del país.

Con dicho objetivo en mente, en este capítulo se analizan las ceremonias de distribución de premios, sus orígenes, las funciones que cumplieron y la forma en que se celebraron en las escuelas de primeras letras de Zacatecas en la segunda mitad del siglo XIX. Se plantea que la adopción de este tipo de prácticas fue un factor que contribuyó a la secularización y modernización de la instrucción primaria en el estado.

Sobre el componente retórico, y dado que al respecto se sabe poco, este trabajo se pregunta por la concepción de educación que se difundió a través de la pronunciación de discursos y alocuciones en el marco de dichas ceremonias. Se plantea que los textos de naturaleza retórica que se escribían en ocasión de ellas y que se pronunciaban durante los actos formales, fueron vehículos mediante los cuales se transmitieron las ideas que tenían los liberales zacatecanos sobre la educación, particularmente sobre cuáles eran sus objetivos y qué tipo de ciu-

dadanos debía formar para promover el progreso del país. De ello se infiere que estas ideas contribuyeron a impulsar los procesos de modernización educativa y de secularización de la instrucción primaria durante las últimas décadas del siglo XIX en esta entidad.

Antes de entrar en materia, cabe decir que en este texto se utiliza el término *instrucción primaria* para referirse al primer nivel educativo, tal como aparece en las leyes de 1868 y 1878, ambas decretadas por Trinidad García de la Cadena quien fue dos veces gobernador de Zacatecas.¹ En estas leyes se establecía que la instrucción primaria sería gratuita y obligatoria en todo el estado, que debía cursarse en 5 años e impartirse mediante el sistema lancasteriano, también llamado de enseñanza mutua. Tenía un currículo progresivo, pues se iban agregando más materias en cada grado, empezando por la lectura, escritura y nociones básicas de aritmética y urbanidad; además fue diferenciado ya que las niñas debían recibir clases de aquellas labores que se consideraban propias de su sexo, como la costura, manufactura de flores y economía e higiene domésticas.²

Por su parte, el término *secularización* alude a un proceso histórico y socio-cultural en el que se observa una progresiva separación de las esferas de lo civil, regido por el Estado, y lo religioso, regido por las autoridades de las distintas confesiones. En lo que respecta a lo educativo, el proceso de su secularización se ha caracterizado por subprocesos que consisten, entre otras cosas, en la eliminación de los contenidos religiosos y la introducción de contenidos científicos en los programas de estudio; el desplazamiento de las iglesias como instituciones encargadas de instruir a la población y la creación de sistemas de educación pública a cargo del Estado, con lo cual éste asume la administración de las escuelas, la formación de maestros y maestras, entre otras funciones. Finalmente, se encuentra la sustitución de la enseñanza de una moral religiosa por una moral o ética secular. En el caso mexicano, el motor que impulsó este proceso durante la segunda mitad del siglo XIX fue el establecimiento de la laicidad como uno de los principios rectores de la educación.

En cuanto a la *modernización de la educación* esta se entiende como el proceso mediante el cual se conformaron los sistemas educativos modernos tal

1 En la Ley para la Instrucción Pública de 1868 se diferencia a la instrucción primaria de la “secundaria, la superior de facultades y los estudios especiales”, que eran los niveles subsiguientes. En la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1878 los términos cambian y se establece que la instrucción pública comprende: 1) la primaria, 2) la preparatoria y 3) la superior o profesional (en Pedroza, 1889, pp. 46 y 58).

2 Ley para la Instrucción Pública en el Estado de 1868 y Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Estado de 1878 (Pedroza, 1889).

como los conocemos en la actualidad. Según Syomara Assuite e Irani Rodrigues (2009), esto se dio desde finales del siglo XVIII gracias a la implementación de las reformas borbónicas y la adopción de las ideas ilustradas por parte de las autoridades en materia educativa que, en conjunto, promovieron cambios radicales en varios niveles, sobre todo a partir de la consumación de la independencia de los entonces recién conformados países latinoamericanos. Entre estos cambios se encuentran los respectivos a:

[la] organización, delineando un “sistema escolar” orgánico sujeto a control público; de programas de enseñanza, acogiendo nuevas ciencias, idiomas nacionales y conocimientos útiles; de la didáctica dando lugar a procesos de enseñanza más científicos o más empíricos y prácticos. Se presta especial atención a la alfabetización y la difusión de la cultura como proceso de crecimiento democrático colectivo, que luego se conecta con la prensa y la difusión del libro, también para grupos populares (Assuite y Rodrigues, 2009, p. 127).³

Como puede verse, la secularización y la modernización de la educación son procesos adyacentes e interdependientes por lo que, metodológicamente hablando, resulta conveniente analizar su curso histórico de manera conjunta, en este caso, a partir de prácticas escolares específicas como fueron las ceremonias de premiación que se celebraron durante todo el siglo XIX, tal como se explica a continuación.

Orígenes de las ceremonias y funciones que cumplieron

Desde finales del siglo XVIII y a lo largo del siglo XIX, se realizaron exámenes públicos en las escuelas de primeras letras de México. Dichos exámenes tuvieron por objeto evaluar los adelantos educativos mediante la intervención de instancias externas a las escuelas, con la finalidad de ponderar y dar a conocer los avances logrados tal como se veían reflejados en los resultados de aprendizaje del alumnado. Un segundo propósito fue identificar a las y los pupilos más destacados para reconocer públicamente su esfuerzo y dedicación al estudio. Esto se hacía mediante la realización de ceremonias que tenían lugar, por lo

3 Traducción propia.

general, a finales del ciclo escolar, en las que se entregaban premios cuyo valor económico y simbólico era variable.

El origen de este tipo de prácticas⁴ se puede rastrear al xv. Fueron los Hermanos de la Vida en Común, una orden radicada en Alemania y los Países Bajos, quienes establecieron por primera vez medidas para el ordenamiento de la enseñanza, las cuales, aún en la actualidad, distinguen a las instituciones educativas y permiten explicar las dinámicas que tienen lugar en ellas. Entre estas medidas se encuentran la asignación de “un espacio destinado para cada clase y con un maestro específico”, la observancia de horarios y de normas estrictas de disciplina, así como “el pasaje de una clase a otra superior validado por un examen (*promotio*) a fin del semestre o año, en el que los alumnos más destacados recibían un premio” (Ginestet y Paredes, 2016, p. 70).

Para el siglo xvi, en la *Ratio Studiorum*, el documento en el que se plasmó el código pedagógico-escolar de los jesuitas y que fue publicado en 1599, ya se establecían normas sobre la realización de exámenes y el otorgamiento de premios (Lovay, 2019). Como afirma Padilla (2007), con la aparición de estos primeros reglamentos “[...] el examen comienza a ritualizarse y considerarse como un instrumento de penalidad y competencia” (p. 28). A partir de ello, las ceremonias de premiación fueron integrando componentes rituales y los premios escolares adquirieron una significación social que fue más allá de lo estrictamente educativo.

En lo que respecta a México, se sabe que los exámenes públicos aparecieron primero en las instituciones de segunda y tercera enseñanza, correspondientes a los niveles medio y superior. En el estado de Zacatecas se tienen como antecedentes los exámenes realizados en el Colegio de San Luis Gonzaga, el cual fue fundado por la Compañía de Jesús en 1784 (Ríos, 1994). Ya entrado el siglo xix, este colegio dio paso al Instituto Literario de Zacatecas donde surgieron los certámenes de la academia de Derecho y la de Humanidades en 1840 (Acevedo, 2017). Asimismo, se tiene registro de los certámenes del Instituto Literario de Jerez que fue establecido en 1832 (Ríos, 2008).

La realización de exámenes públicos y de ceremonias de distribución de premios se trasladó al nivel de la instrucción primaria a finales del siglo xviii.

4 En este trabajo se considera a los exámenes públicos, también llamados certámenes, y a las ceremonias de distribución de premios como prácticas escolares, pues formaban parte de las experiencias propias de la vida escolar de la época y constituían formas de socializar al alumnado en un modelo educativo y un sistema ideológico específicos.

De acuerdo con Eugenia Roldán (2010), es posible que el primer certamen de este tipo se haya celebrado en 1788 en la Escuela Patriótica de Veracruz. Dicho traslado fue producto de la aplicación de las políticas borbónicas (Martínez, 2018), las cuales dieron inicio a los procesos de modernización y secularización de la educación tanto en España como en los territorios americanos.

Un ejemplo de las primeras políticas referentes a este tema puede encontrarse en el decreto de 1800 que hizo obligatoria la realización de certámenes en las escuelas de la Ciudad de México. Detrás “se encontraba la intención del Gobierno borbónico de incrementar el poder de las instituciones estatales sobre la educación” (Roldán, 2010, p. 68). Uno de los efectos del incremento de este poder fue el establecimiento de mecanismos de rendición de cuentas, pues la celebración de exámenes o certámenes públicos exigía, a quienes estaban a cargo de las escuelas, que demostraran que se habían logrado avances a lo largo del año y que los recursos destinados a ello se habían usado como correspondía.

Otro efecto vinculado con la puesta en marcha de estas políticas fue legitimar a este primer nivel de enseñanza, a las escuelas establecidas y, sobre todo, a la figura docente. Se encuentran indicios de ello desde finales del periodo novohispano cuando surgieron las primeras instituciones educativas públicas: las escuelas fundadas por asociaciones filantrópicas. Este hecho generó un ambiente de competencia entre los maestros agremiados y los proyectos filantrópicos que precedieron a la creación del aparato educativo sostenido por el Estado. En estas condiciones, la realización de certámenes se convirtió en “un mecanismo de legitimación de los maestros mismos, que tenían que competir por la captación de alumnos en un contexto de proliferación de escuelas gratuitas y de devaluación del gremio de maestros como única corporación acreditadora de su profesión” (Roldán, 2010, p. 68).

Los intentos de legitimación mediante este tipo de prácticas continuaron en las primeras décadas de vida independiente. Según lo señala Martínez (2018), en este periodo “[...] a los maestros presentar certámenes les permitía legitimar su trabajo ante las autoridades y la sociedad, quienes por su parte podían demandar control, certificación, profesionalización y uniformidad de la enseñanza” (p. 94).

Tanto el control de las instituciones públicas sobre la educación, la certificación y profesionalización del magisterio mediante los estudios normales y la obtención de un título, el establecimiento del principio de uniformidad de la enseñanza, así como una mayor participación de la sociedad y de las

autoridades civiles en temas de educación, formaron parte fundamental de los procesos de secularización y modernización que experimentó la instrucción primaria desde finales del siglo XVIII y a todo lo largo del siglo XIX, por lo que se puede afirmar que la adopción de este tipo de prácticas contribuyó directamente a estos procesos.

En lo que respecta a la celebración de las ceremonias, éstas cumplieron diferentes funciones no sólo educativas, sino también sociales. Una primera y muy importante fue la de formar ciudadanía. Se sabe que la formación ciudadana fue una necesidad fundamental desde las primeras décadas posteriores a la independencia pues se trataba de un requisito para que el país pudiera funcionar bajo el nuevo orden republicano. Para ello se requería que la población tuviera al menos nociones básicas sobre la organización y funcionamiento de los sistemas democráticos y conocimiento de sus derechos fundamentales, así como de sus deberes cívicos.

Todo esto, obviamente, podía lograrse a través de la educación, pero, en este caso, no fue solamente en las lecciones que se revisaban en los salones de clase donde se aprendía qué significaba ser ciudadano,⁵ este aprendizaje también se lograba mediante la participación en prácticas escolares como las ceremonias de distribución de premios. Al respecto, Roldán (2010) señala que las ceremonias escolares tuvieron un papel central en la formación de la ciudadanía. En su análisis, la autora resalta el carácter performativo de estos actos y explica que mediante la recreación de su ceremonial se realizaba la “[...] dramatización de una concepción ideal de escuela, de responsabilidades políticas y sociales en educación y del orden social” (Roldán, 2010, p. 76).

En adición a lo anterior, dado que estas ceremonias eran públicas y se les consideraba como festividades que sobrepasaban los límites físicos de las escuelas, se convirtieron en “el marco adecuado para practicar y transmitir ritos, símbolos y la retórica de la nueva cultura política republicana” (Ríos, 2008, p. 213). En este caso, tanto los componentes rituales de las ceremonias como los textos retóricos que se escribían expresamente para ser leídos en ellas, fueron medios muy importantes para propagar las ideas de ciudadanía, ilustración e, inclusive, promover la secularización de los espacios académicos, tal como lo explica Rosalina Ríos (2008):

5 Se usa aquí exclusivamente el masculino, pues las mujeres no lograron la condición de ciudadanía sino hasta el siglo XX, aunque es claro que ellas también aprendían nociones básicas sobre el tema al recibir la instrucción primaria.

[las ceremonias] tuvieron un papel central en la construcción de una nueva cultura política; es decir, en la formación de “ciudadanos letrados” de la República, e incidieron también profundamente en la conformación del espacio público moderno durante la primera mitad del siglo XIX (p. 210).⁶

Continuando con las funciones que tuvieron este tipo de prácticas, se identifican algunas relacionadas con la regulación educativa. Martínez (2018) afirma que a partir de la década de 1840 las ceremonias tuvieron funciones reguladoras muy diferentes a las que se presentaron antes de la independencia, pues aquéllas tenían como objetivo mantener inalterado el orden social novohispano y consistían en “premiar la conducta, estimular a la juventud y promover el respeto por las jerarquías sociales” (p. 105).⁷ Una vez establecido el régimen republicano, estas formas de regulación se adaptaron a una nueva concepción de educación y de sociedad, ambas orientadas por el ideal de progreso por lo que fueron pieza clave en la construcción y difusión de una nueva cultura escolar que contó con elementos modernos y seculares. Estas nuevas funciones fueron:

[...] regular y sistematizar el trabajo escolar; medir y destacar el aprovechamiento de los alumnos; controlar a los maestros; transmitir esa nueva cultura escolar a las escuelas privadas que proliferaron sobre todo a mediados del siglo; e incluir a sectores marginados de la educación, lo que contribuyó a limar las diferencias abismales existentes entre los niveles educativos (Martínez, 2018, pp. 105 y 106).

Cabe señalar que, de acuerdo con el autor antes citado, la regulación de la que se habla operaba en el nivel de lo implícito al emplear primordialmente la persuasión mediante el uso de recursos retóricos en lugar de la coacción directa (Martínez, 2018). Este punto nos lleva a una tercera función que tuvieron estas prácticas en el periodo de la segunda mitad del siglo XIX, que fue la exhortativa.

6 Si bien Ríos (2008) estudia las celebraciones de fin de cursos de los Institutos Literarios de Zacatecas, es decir, de instituciones de nivel superior, sus planteamientos son aplicables al análisis de las ceremonias de escuelas de primeras letras esto, claro está, teniendo en cuenta que pueden existir diferencias y matices debido a las características propias de la población a la que se hace referencia.

7 Dichas jerarquías estaban representadas por las autoridades civiles y eclesiales que solían asistir a estos actos.

Mediante la lectura de piezas oratorias a lo largo de las ceremonias se daba pie a varios actos exhortativos.⁸ De este modo, se animaba al alumnado para que continuase sus estudios y evitara desertar, de manera que pudiera seguir preparándose y adquiriera los conocimientos y habilidades necesarios para contribuir al desarrollo del país. Por otra parte, se exhortaba a los padres de familia para que enviaran a sus hijas e hijos a la escuela, aun si para ello fuera necesario prescindir de la aportación que estos últimos pudieran hacer a los ingresos familiares. Finalmente, las exhortaciones se dirigían a las autoridades civiles a quienes se les pedía que no olvidaran su compromiso para con la sociedad, la patria y la población infantil, y que dispusieran de todo lo necesario para mejorar las condiciones materiales de las escuelas e impulsar la instrucción primaria en el estado.

Conseguir transmitir estos mensajes y que fueran captados de manera eficaz constituyó un elaborado trabajo de persuasión en el que participaban también elementos de naturaleza extralingüística. Dichos elementos, desde algunas perspectivas, pudieron haber tenido un mayor peso que lo estrictamente lingüístico como lo afirma Roldán (2010) basándose en Quantz (1999):

La función educativa de las ceremonias radica, mucho más en lo que en ellas “se dice”, en lo que “se hace”: por su carácter ritual y performativo, no simplemente “reflejan” un orden social o una cultura política, sino que ese orden es “encarnado” por sus participantes; a través de ellas “se conecta el cuerpo a los símbolos” y “las emociones a la mente” (Roldán, 2010, p. 72).

Si bien se reconoce la importancia de los elementos extralingüísticos, en este trabajo se plantea que, para la segunda mitad del siglo XIX, los textos retóricos que se escribían expresamente para ser leídos en estas ceremonias, tuvieron una función persuasiva fundamental, pues se parte del presupuesto de que estas manifestaciones literarias fueron vehículos mediante los cuales se difundió una nueva concepción de educación. Se plantea que la intención comunicativa de estos últimos no impactó sólo al alumnado y al profesorado, sino también al resto de las personas que asistían a dichos actos, además de que, al ser publicados los textos en el Periódico Oficial, sus mensajes pudieron llegar a la población que

8 En el marco de la teoría de los actos de habla (Austin, 1962, y Havertake, 1994, citado por Caldero 2016), “los actos exhortativos tienen como objeto ilocutivo que la intención comunicativa del emisor influya en el destinatario del acto para que este realice la acción” (Caldero, 2016, p. 106).

tenía acceso la prensa escrita en el estado, logrando superar así las limitaciones espacio-temporales de los actos mismos.

Realización de las ceremonias en Zacatecas

Conocer cómo se llevaban a cabo este tipo ceremonias, qué elementos entraban en juego, quiénes participaban en ellas, de qué manera lo hacían, etcétera, brinda elementos para entender el proceso mediante el cual se constituyeron como prácticas escolares en los planteles de enseñanza primaria de Zacatecas y para ponderar el papel que tuvieron en los procesos de transformación educativa que interesan a este trabajo. Asimismo, permite comprender más claramente el lugar que tenían en ellas la pronunciación de piezas oratorias como fueron discursos, alocuciones y algunos poemas.

En primera instancia cabe decir que estas prácticas se llevaban a cabo con toda solemnidad. Su celebración se apegaba a un ceremonial, esto es, a un conjunto de formalidades que implica una secuencia de pasos que se siguen estrictamente en la realización de actos, en este caso, de carácter público (Marianelli, 2006). Además, cuando las condiciones económicas así lo permitían, se desplegaba una pompa que ya no es común ver en las ceremonias escolares actuales.

A ellas asistían no sólo los actores educativos habituales (alumnado, profesorado, padres y madres de familia), sino también autoridades locales junto con lo que se consideraba “lo más selecto de la sociedad”, es decir, personas que destacaban, fuera por su estatus socioeconómico o por sus contribuciones en diferentes ámbitos. Según opiniones de la época, la presencia de estas personas “daba un testimonio inequívoco de su interés en todo lo que atañe a la educación” (Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 2/VIII/1876, p. 4). Ello es indicio de la participación de la sociedad de la época por los asuntos educativos y de los motivos que incentivaron dicha participación.

Las ceremonias solían realizarse en los propios establecimientos, aunque también hay registro de ceremonias colectivas, es decir, donde se entregaron premios a varias escuelas al mismo tiempo y que se realizaron en recintos que tenían la capacidad de albergar un número considerable de personas, como fue el Teatro Calderón de la ciudad de Zacatecas.

En cuanto a la configuración de los espacios destacan dos elementos: la iluminación y la decoración de las salas. Para lograr la primera se puede de-

ducir que se invertían recursos considerables. En cuanto a la decoración, se buscaba que fuera elegante, en concordancia con la solemnidad de las ceremonias y con la calidad de las personas invitadas. Junto con los habituales arreglos florales y varios adornos fabricados con papel, en las salas se exhibían mapas, cuadros caligráficos y carteles hechos por el propio alumnado. Estos objetos permitían mostrar a la concurrencia las habilidades adquiridas a lo largo del año escolar. Asimismo, desde la perspectiva del proceso de modernización educativa que se dio en este periodo, el despliegue de este tipo de objetos da cuenta de los nuevos elementos gráficos que se estaban integrando a los espacios escolares como parte de las novedades pedagógicas que estaban siendo adoptadas y que, aún hoy, forman parte de la decoración habitual de las escuelas.

Por lo general, las ceremonias se celebraban los domingos por la noche. El acto iniciaba con la presentación del comité que presidía el acto. Dicho comité solía estar conformado por el gobernador del estado, el jefe político y el presidente de la comisión examinadora. A continuación, intervenía la orquesta invitada para tocar una obertura, al término de la cual se leía el informe que había preparado la comisión antes mencionada.

La lectura de dicho informe era importante ya que mediante él se difundían los pormenores de la realización de los exámenes; las calificaciones obtenidas por el alumnado en los diferentes ramos de enseñanza; así como datos sobre la situación particular de las escuelas, sobre todo los relacionados con las condiciones en las que se encontraban y las carencias que presentaban. Por ello se afirma que la lectura pública de estos informes sirvió como mecanismo de rendición de cuentas para las instituciones de instrucción primaria y las autoridades educativas.

Concluido esto, alguno de los personajes invitados tales como diputados, magistrados y otros funcionarios, pronunciaban el primer discurso. Luego de un intermedio musical, se procedía a entregar los premios que en, un primer momento, consistieron en medallas de plata o cobre, libros y un diploma para cada persona premiada. A partir de 1878, cuando se expidió el Reglamento de la Ley Orgánica de Instrucción Pública, los premios se dividieron en dos clasificaciones: de primera y segunda clase. Para los primeros se disponía la entrega de “libros o instrumentos científicos por valor de treinta pesos y un diploma” (Reglamento de la Ley Orgánica de Instrucción Pública, 1878, Art. 45). Los segundos incluían los mismos elementos, pero por valor de 20 pesos. En las escuelas primarias dependientes del gobierno debían entregarse 5 premios de primera clase

a todos los alumnos que obtuvieran la calificación de “Perfectamente bien” y 10 de segunda clase a quienes obtuvieran la calificación de “Muy bien”. En ambos casos, debían aprobarse todas las materias establecidas por la ley para el año escolar correspondiente y recibir una calificación unánime por parte de la comisión examinadora (Reglamento de la Ley Orgánica de Instrucción Pública, 1878, Art. 44).

La recepción de un premio se ligaba directamente al mérito académico o, al menos, eso era lo que se expresaba en las leyes y reglamentos. Asimismo, se buscaba en todo momento evitar la prodigalidad, lo que implicaba entregar pocos premios y premiar solamente a quienes verdaderamente lo merecieran de acuerdo con los resultados obtenidos en los exámenes. La idea de evitar la prodigalidad tenía, según José E. Pedrosa, connotado docente de la época, una finalidad moralizante: se buscaba dar a los premios su justo valor para impedir que surgieran en el estudiantado actitudes contrarias a las virtudes que debía promover la escuela, entendiéndose la humildad, la constancia y la aplicación en los estudios.⁹

Al parecer, también el profesorado podía hacerse acreedor de un premio. En una de las Asambleas Municipales de la capital, Rómulo de la Rosa,¹⁰ argumentaba que era “justo y conveniente” que se premiara “a los preceptores y preceptoras de las escuelas municipales, así como a sus ayudantes, por los asiduos trabajos y empeño con que se han distinguido para conseguir el adelanto de sus alumnos” (Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 2/III/1868, p. 5). Para ello, propuso que se premiara a los preceptores de ambos sexos con medallas de oro y a las y los ayudantes con medallas de plata. No queda claro, según los documentos consultados, si se aprobó esta propuesta, pero cabe decir que aunque no recibieran un premio era frecuente que aparecieran felicitaciones y encomios al profesorado por su trabajo y dedicación, tanto en los discursos como en los informes que se leían en las ceremonias, con lo cual se reconocía públicamente la importancia de su labor.

9 Aunque, cabe decir, que el reducido número de premios también pudo haber obedecido a las limitaciones económicas de la época. Hay evidencia de ello en los informes de la Asamblea Municipal de Zacatecas de 1869, donde se llegó a discutir el número de premios por entregar y el cargo al erario que implicaría que dicho número fuera muy grande.

10 Rómulo de la Rosa fue un destacado preceptor, encargado de la Escuela municipal de niños Número 3 por varios años. También participó en numerosas ocasiones en las juntas examinadoras y otras comisiones que atendieron asuntos educativos en el estado.

Respecto a quiénes otorgaban los premios, previa realización de los exámenes, la misma ley mandaba que se procurara formar los jurados con personas “de las más distinguidas por su posición social, instrucción y aptitud” (en Amaro Peñaflores, 2017, p. 197) para el caso de las escuelas de párvulos. Podemos inferir que criterios similares se aplicaban para conformar las comisiones examinadoras que evaluarían al alumnado de nivel primaria. El énfasis en la aptitud, grado de instrucción, así como en el prestigio social con que contaran las personas que formaban los jurados como cualidades fundamentales para poder serle otorgado dicho rol, habla de la importancia que se le daba a la función de examinar los adelantos de la educación en el estado conforme se vieran reflejados en el aprendizaje del alumnado.

Para cerrar, se escuchaba nuevamente alguna pieza musical y se procedía a dar lectura a los discursos, alocuciones y uno que otro poema por parte de algún invitado, preceptor o alumno. El discurso final era pronunciado por el gobernador o, en su defecto, por la máxima autoridad que estuviera presente. Finalmente, parece que era costumbre que al término de las ceremonias se improvisara un baile con el cual se obsequiaba a las autoridades y demás concurrentes. Ello permitía romper la “circunspección y el silencio” que había prevalecido durante el acto previo y dar paso a la “cordialidad y alegría” que podían extenderse hasta horas de la madrugada.

Indicios de secularización y modernización en los discursos

La educación es un tema central en los discursos escritos en ocasión de las ceremonias de distribución de premios en el periodo estudiado. Como es de esperarse por la naturaleza de este tipo de actos, un lugar común en los discursos es celebrar los avances que se estaban logrando en materia educativa en el estado. Algunos, con una notable dosis de optimismo, alababan los alcances y beneficios que trajo consigo la expansión de la educación impartida por el Estado la cual, por ser de carácter público, finalmente podía alcanzar a los sectores más necesitados que, en otros tiempos, prácticamente tenían negado el acceso:

Sucedieron las épocas, y el progreso intelectual destruyendo cuál río caudaloso los obstáculos que a su paso se interponen, abre las puertas de la enseñanza a todas las clases de la sociedad y hoy la ciencia con su raudal de adelantos es

el patrimonio de determinado número de seres, pues participa de sus frutos lo mismo al niño que se ha mecido una brillante cuna, que al hijo del proletario que ha visto la primera luz en duro lecho (Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 9/IX/1880, p. 3).

Al generalizarse el acceso a la instrucción pública, las brechas entre clases sociales podían cerrarse, además la expansión de la cobertura educativa beneficiaba directamente a las masas, quienes por fin podían no sólo acceder al conocimiento científico y entrar a la modernidad, sino también conocer sus derechos y deberes sociales. Esto se consideraba fundamental en el proceso de ciudadanización de las clases populares que experimentó nuestro país en este siglo por lo que se convierte en un *topoi*, es decir, un lugar común que se repite con relativa frecuencia en los escritos analizados.

De igual forma, se comentaban con entusiasmo los frutos que comenzaban a dar las escuelas municipales, frutos que, se esperaba, la patria recogería en un futuro no muy lejano, “asegurando así su destino y prosperidad”. Pero no todo era entusiasmo y alabanza, hubo también algunos oradores que, manteniendo una postura más mesurada, calificaban los logros educativos como modestos y no dudaban en señalar lo mucho que aún quedaba por hacer, sobre todo en el ámbito de las segundas letras y de la educación femenina.

Un problema al que se aludía frecuentemente en los discursos era la inasistencia del alumnado y el hecho de que, aun con la creación de más escuelas y habiendo sido decretada la obligatoriedad, una cantidad considerable de niños y niñas se quedaran sin estudiar debido a que se encontraban trabajando ya fuera en el campo, la industria o en el ámbito doméstico:

Hay, sin embargo, un mal que lamentar y es: que aún no concurre a los establecimientos el número de alumnos que era de esperarse conforme al censo de población. De nada sirve que ellos se multipliquen, que estén bien surtidos de útiles e instrumentos y que el Gobierno cuide de que sean dirigidos por profesores hábiles y experimentados, si una gran parte del pueblo no hace concurrir a los niños de ambos sexos a recibir en las escuelas la instrucción que necesitan, por medio de la cual pueden elevarse y engrandecer a la sociedad a la que pertenecen (Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 11/VIII/1868, p. 4).

Cabe decir que el problema del trabajo infantil es mencionado en repetidas ocasiones en los discursos analizados en estos mismos términos: como un obstáculo para que el pueblo pueda ilustrarse, desarrollar sus capacidades intelectuales y contribuir al progreso del país; pero también se le señala como un mal social que llegaba a afectar la integridad física de la niñez zacatecana pues los trabajos a los que se podía someter debilitaban su salud, ofuscaban su razón y “relajaban” su inteligencia. Asimismo, el que la población infantil no acudiera a las escuelas con regularidad o se quedara del todo fuera de ella era considerado un óbice para la consolidación del sistema democrático en nuestro país, en un periodo en el que consideró fundamental formar ciudadanía a través de la educación, de modo que cada persona pudiera ejercer sus derechos y asumir sus responsabilidades cívicas:

Si el sufragio popular es la esencia del sistema que nos rige, ¿podrá este ejercerse libremente cuando la mayor parte de los electores, no solo no tienen las menores nociones de derecho político, sino que muchos de ellos no saben ni leer? [...] a los legisladores que se encuentran a la altura de su misión corresponde el procurar, por cuantos medios estén a su alcance la más amplia generalización de las luces, a fin de que México pueda entrar de lleno en la ancha vía de los adelantos, y de las mejoras útiles y necesarias para su consolidación (Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 18/II/1873, p. 3).

Si bien hay diferencias en la forma de percibir los logros educativos, algo que compartieron estos oradores fue la fe en la ilustración y en el progreso. Ello quedó expresado fehacientemente en sus escritos donde, casi de manera generalizada, compartieron la idea de que la nación mexicana sólo progresaría una vez que la totalidad de su población infantil ocupara las aulas de las escuelas de primeras letras y pudiera cultivar las ciencias, pues ello permitiría el impulso de la industria y del comercio, del mismo modo en que ocurrió en países europeos y en el vecino país del norte.

Por ello se afirma que el desarrollo industrial y comercial se convirtió en una de las principales motivaciones para impulsar la modernización y la secularización de la educación en Zacatecas en este periodo. En el plano discursivo, aparecen numerosas alusiones a los últimos adelantos científicos de la época, recursos retóricos mediante los cuales se pretendía mostrar a la audiencia aquello a lo se podía acceder una vez que la niñez desarrollara su potencial intelectual

y lo aplicara en beneficio del país. El cúmulo de conocimientos científicos y tecnológicos de los que se disponía hasta el momento se presentaban como maravillas modernas que vinieron revolucionar de diversas maneras la forma de vida y la manera de concebir al mundo en la segunda mitad del siglo XIX:

La civilización moderna señala sus magníficas olimpiadas con el descubrimiento de la brújula, de la pólvora, de la rotación de atracción universal de los globos celestes, de esa multiplicación asombrosa de la palabra que se llama imprenta; un mundo nuevo que está acá, los inexplorados desiertos del océano; con el vapor que acorta las distancias de mar y tierra; con la electricidad, fibra de la fraternidad universal de las naciones; con la iluminación magnífica de gas; con un rayo de luz, reproduciendo los distantes perfiles de la patria, las bellas perspectivas de la naturaleza, y la imagen de los seres más caros del corazón (Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 17/IV/1874, p. 4).

En el caso de Zacatecas, la intención de impulsar el desarrollo de la ciencia se vio reflejada en los cambios curriculares que se hicieron a partir de las leyes educativas de 1868 y 1878, en las cuales se incluyeron en los programas de estudio de primaria materias de corte científico como la geografía, e inclusive la cosmografía. Al mismo tiempo, se suprimió la enseñanza del catecismo católico y de la historia sagrada. Estos cambios se vinculan directamente con la modernización y secularización de la instrucción primaria en este estado.

En cuanto a este último proceso, cabe decir que en los discursos analizados son frecuentes las referencias a la divinidad y a figuras bíblicas, así como la presencia de metáforas, alegorías y otras figuras literarias cargadas de simbolismo religioso. También se advierte que, para esta época, la concepción de ciencia no estaba del todo secularizada, pues es frecuente encontrar alusiones religiosas al referirse a ella. Por ejemplo, en uno de los textos se habla de la ciencia como una “emanación divina” pues fue gracias a la inteligencia dotada por el “creador” que el ser humano podía dedicarse a su cultivo y, por ello, se le entendía como una vía para el “perfeccionamiento de la humanidad” (Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 12/XII/1875, p. 3). Se le entiende, por tanto, como una forma de cultivar la espiritualidad.

Las constantes referencias a la religión, ya fueran directas o mediante el uso de figuras retóricas, hablan de la centralidad que ésta mantenía en la cultura zacatecana y, se asume, en la cultura mexicana en general. Sin embargo, los

autores de estos textos hacían una distinción por medio de la cual diferenciaban la forma en la que se había profesado la religión en épocas pasadas y la manera en la que se profesaba en ese momento histórico. Por ejemplo, en 1868, en una ceremonia para la apertura de la escuela de niñas, el entonces presidente de municipio de Zacatecas, Jesús María Castañeda, expresaba lo siguiente:

La ignorancia simboliza el atraso, las preocupaciones y el fanatismo; la instrucción es el progreso, la felicidad pública, el mejoramiento de la humanidad. [...] En los siglos xv y xvii la educación del hombre era muy imperfecta; los conocimientos humanos estaban encerrados en los monasterios, el clero egoísta y ambicioso, guardaba los tesoros de la ciencia para sus protegidos [*sic*]; y la inquisición sanguinaria y bárbara, perseguía de muerte el progreso, la civilización, la luz, con que algunos genios privilegiados, querían iluminar la inteligencia de los pueblos (Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 11/II/1868, p. 8).

Las constantes referencias al fanatismo y a sus implicaciones negativas dejan ver la forma en la que se entendía la progresiva secularización de la educación y los objetivos que esta perseguía. No se buscaba erradicar la religiosidad del todo, lo que se buscaba era eliminar sus manifestaciones extremas, cuya principal encarnación era el fanatismo originado en la ignorancia, que era atizada por las intenciones perversas de algunas figuras de la jerarquía católica. Para combatirlo se abogaba por una fe más mesurada que se respaldara en la ciencia y en la razón y que permitiera el paso a la ilustración y al progreso.

Se esperaba que la erradicación de fanatismo, además, contribuyera a fortalecer el orden republicano, en tanto que las pasiones fanáticas que se toleraban e inclusive eran promovidas en los sistemas teocráticos de antaño, mantenían a la población sumida en la abyección dado que sus creencias la volvían susceptible de ser sometida por “ambiciosos e intrigantes que, engañando a la multitud inculta e ignorante, se arrogaban los derechos de los pueblos para establecer una dominación arbitraria”. Una vez que esta población fuera instruida, la enseñanza daría paso a la razón y haría “imposibles el despotismo y la abrogación de los derechos sagrados de los pueblos” (Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 04/VI/1868, p. 1).

De lo anteriormente expuesto puede inferirse que la postura que los liberales zacatecanos mantuvieron en este periodo respecto a la religión fue más bien neutral antes que combativa o intolerante. Ello se puede vincular con una

aceptación más o menos generalizada del derecho a la libertad de culto y de la tolerancia religiosa.

Lo anterior difiere de otras posturas a las que se les puede entender como más radicales, por ejemplo, Talia Meschiany (2016) afirma que para el siglo XVIII, con la expansión del pensamiento ilustrado:

La autonomía del pensamiento implicaba despojarse de los poderes eclesiásticos y el orden divino, para asumir el punto de vista de la razón, para lo cual, la educación era fundamental. Una nueva educación cada vez, más articulada en torno al Estado y menos vinculada a las órdenes religiosas que detentaban la educación de los niños y jóvenes, sobre todo de las clases populares (p. 101).

Si bien, en el caso de Zacatecas se buscaba que la educación estuviera articulada al Estado, para la cual se promulgaron varias leyes y reformas de ley en la segunda mitad del siglo XIX, lo que implicó separarla del poder eclesial; no se busca erradicar a la religión, sino promover un ejercicio distinto, orientado siempre por la razón y la medida.

Por otra parte, se aludía a una moral universal que se puede entender como secular, pues trasciende los límites de las diferentes las confesiones y denominaciones y aplica de igual manera al creyente que al ateo. Ello habla de una nueva concepción de moral que comienza a difundirse en este periodo, la cual, atendiendo al principio de laicidad, no necesariamente está ligada a algún credo religioso, lo que constituye otro indicio de secularización. Ejemplo de esto es lo expresado por el director del Hospicio de Niños en un discurso de 1880, cuando se refería a la enseñanza de la moralidad en los educandos:

Yo, pues, he dejado en completa libertad lo mismo al católico que el librepensador, para que en lo tocante al culto externo obren conforme a su voluntad o a la de su familia, siempre que no se infrinjan los eternos principios de moral universal, ni el régimen de la casa, pues no es sociedad sin moral, ni orden sin respeto (Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 15/VI/1880, p. 3).

Para cerrar este apartado cabe señalar que la concepción de educación que permea en los discursos es claramente moderna dado que se la entiende como un derecho, como una obligación del Estado y como un bien común. Respecto a este último punto resalta el hecho de que, al hablar de los premios, los oradores

destacan sus beneficios colectivos antes que los beneficios individuales, pues estos habrían de ponderarse en función del impacto que pudieran tener en favor de la nación. Esta concepción de educación como bien común forma parte de la ideología en la que se estaba socializando a los jóvenes estudiantes a través de la realización este tipo de prácticas, además da cuenta de la construcción de una nueva cultura escolar que está atravesada por los objetivos de la ciudadanía de clases populares y la producción del ciudadano modelo.

Consideraciones finales

Las ceremonias de distribución de premios que comenzaron a celebrarse a finales del siglo XVIII en los establecimientos de primeras letras pueden considerarse como ejemplos de prácticas escolares que contribuyeron a los procesos de modernización y secularización de la instrucción primaria. Mediante su participación en ellas, el alumnado pudo adoptar y hacerse partícipe en una nueva cultura escolar que los consideraba como individuos y futuros ciudadanos capaces de contribuir al progreso del país. De igual forma, su realización permitió el establecimiento de mecanismos de rendición de cuentas, como fue la presentación de informes por parte de las comisiones examinadoras, lo que permitió a las autoridades locales y a la sociedad zacatecana en general estar al tanto de los avances en materia educativa y tener la posibilidad de participar en los asuntos relacionados con el impulso a la instrucción.

Las piezas de oratoria que se escribieron en ocasión de dichas ceremonias contribuyó igualmente a dichos procesos, pues a través de ellas se pudieron difundir las concepciones que tenían los liberales ilustrados sobre los fines y objetivos que debía perseguir la instrucción primaria, que en este periodo se entendieron como directamente orientados a fomentar el desarrollo económico, de ahí que se hiciera patente la necesidad de integrar las más recientes aportaciones pedagógicas y científicas para modernizar la educación. Relacionadas con este último punto están las constantes referencias a la ciencia como tarea intelectual desarrollada en beneficio de la humanidad.

Respecto al proceso de secularización, se busca diferenciar en los discursos una forma positiva de profesar la religión, apoyada en la razón y la ciencia; y una negativa, por ser opuesta a la ilustración y al progreso. Para dejar en claro esta diferencia se hacían comparaciones entre una época pasada en las

que había prevalecido la ignorancia, en tanto que la jerarquía católica, resguardando sus propios intereses, le había negado casi por completo el acceso a la educación a las clases populares, orillándolas de esta forma al fanatismo. Una vez superada aquella etapa nefasta y habiendo asumido el Estado el control de la educación, la población instruida tendría las herramientas para paliar los efectos de esa religiosidad exacerbada y distorsionada por intereses egoístas. Este es un punto importante a resaltar pues demuestra que los liberales zacatecanos no mantenían, al menos no de manera generalizada, una postura en contra de la religión y a favor de su erradicación, sino que buscaban un ejercicio más racional y acorde con sus objetivos económicos.

Según se ha visto hasta este punto, el impulso a los procesos de modernización y secularización de la instrucción primaria en este periodo en el estado de Zacatecas estuvo motivado por un objetivo muy claro: el hacer avanzar al estado y a la nación entera por la vía del progreso. Los autores de estos discursos que fueron preceptores, alumnos, autoridades educativas y otros miembros destacados de la sociedad zacatecana de la época, expresaron abiertamente su fe en que la instrucción de la población infantil retribuiría en un corto plazo en su ilustración y, por consecuencia, impulsaría el desarrollo del país.

Es por ello que, en los discursos y alocuciones, se exhortaba frecuentemente a las alumnas y alumnos para que sigan estudiando y que lo hagan con todo su empeño de modo que, una vez instruidos, contribuyan en lo que puedan al desarrollo del país. Las aspiraciones económicas y el objetivo de alcanzar el bienestar material fueron las que inspiraron estas exhortaciones y fueron un motor para impulsar la instrucción de la población infantil en este periodo, sobre todo la esperanza de que vendría una “edad de oro del progreso y de la civilización”.

Estas aspiraciones, sin embargo, no llegaron a lograrse del todo. Los principales obstáculos fueron las múltiples carencias del sistema educativo que estaba aún en construcción, la permanente falta de recursos derivada de la inestabilidad política y económica, así como la ausencia de una cultura escolar adoptada por el grueso de población que ayudara a abatir los problemas del trabajo infantil, la inasistencia y la deserción escolar. Aun así, los avances que se dieron respecto a la modernización y la secularización educativas contribuyeron a transformar la enseñanza elemental en las últimas décadas del siglo XIX y sentaron las bases de lo que sería la educación primaria a inicios del siglo XX.

Referencias

- Assuite, S. y Rodrigues, I. (2009). A educação na modernidade e a modernização da escola no Brasil: século XIX e início do século XX. *Revista HISTEDBR On-line*, (36), pp. 124-135.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Acevedo, J. (2017). *Certamen académico en el Instituto Literario de Zacatecas, 1845*. México: UPN Unidad Zacatecas.
- Amaro, R. (2017). *La educación popular en Zacatecas. De las primeras letras a las escuelas de artes y oficios: trabajadores, pobreza y laicización (1767-1897)*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Caldero, J. (2016). *Percepción de la (des)cortesía de los actos exhortativos en la adquisición del español por dicentes de E/LE*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Ginestet, M. y Paredes, L. (2016). Regulación y disciplinamiento de los cuerpos en la conformación de la cultura escolar. En Ginestet, M. y Meschiany, T. (Coords.). *Historia de la educación. Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos* (pp. 63-79). Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de la Plata.
- Gobierno del Estado de Zacatecas (1878). *Reglamento de la Ley Orgánica de Instrucción Pública*. Periódico Oficial del Gobierno del Estado "El Defensor de la Constitución". [AHCEZ].
- Lovay, S. (2019). La *Ratio Studiorum* y su vínculo con la primera universidad argentina. *IHS. Antiguos Jesuitas en Iberoamérica*, 7(1), pp. 100-113.
- Magallanes, M. (2013). La educación republicana en Zacatecas, 1862-1912. Escuela pública laica y la escuela católica: visiones, acciones y conflictos. En Magallanes Delgado, M. del R. y Gutiérrez Hernández, N. (Coords.). *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX-XXI)* (pp. 75-118). México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Marianelli, R. (2006). *Protocolo, ceremonial y acontecimientos programados. Caso práctico* (Tesis de Licenciatura). Argentina: Universidad Nacional del Mar de Plata.
- Martínez, P. (2018). Exámenes, certámenes y distribución de premios en la ciudad de México y en Veracruz durante los dos primeros tercios del siglo XIX. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IX(26), pp. 88-108.

- Melo, J. (2008). La idea del progreso en el siglo XIX, ilusiones y desencantos, 1780-1930. Conferencia presentada en el XVI Congreso de Colombianistas, Charlottesville, 6 de agosto de 2008. Obtenido de: <http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/progreso1.pdf>
- Meschiany, T. (2016). Legados de la ilustración en la sociedad contemporánea. En Ginestet, M. y Meschiany, T. (Coords.). *Historia de la educación. Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos* (pp. 94-112). Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de la Plata.
- Padilla, A. (2002). Para una historiografía de la vida escolar en el siglo XIX. En Galván, L. E. (Coord.). *Diccionario de historia de la educación en México*. México: CONACYT/ CIESAS/ DGSCA. Obtenido de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_19.htm
- Padilla, R. (2007). El sentido del examen en la educación superior ¿Reproducción o demostración de lo aprendido? *Reencuentro*, (48), pp. 27-38.
- Pedrosa, J. (1889). *Memoria sobre la Instrucción Primaria en el Estado de Zacatecas 1887-1888*. Zacatecas: Imprenta del Hospicio de Niños de Guadalupe.
- Roldán, E. (2010). Enseñanza ceremonial: los exámenes públicos de las escuelas de primeras letras en la ciudad de México en el primer tercio del siglo XIX. *Bordón Revista de Pedagogía*, 62(2), pp. 67-79.
- Ríos, R. (2008). Rito y retórica republicanos. La formación de los ciudadanos en el Instituto Literario de Zacatecas, 1837-1854. En Alvarado, M. L. y Pérez Puente, L. (Coords.). *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México*, Vol. II (pp. 209-230). México: ISSUE/ UNAM.
- Ríos Zúñiga, R. (1994). La secularización de la enseñanza en Zacatecas. Del colegio de San Luis Gonzaga al Instituto Literario (1984-1838). *Historia Mexicana*, 44(2), El Colegio de México, pp. 299-322.
- Terán Fuentes, M., Hurtado Hernández, É, y Amaro Peñaflores, R. (2017). *La virtud de la administración pública. Tres ensayos sobre las Observaciones de Luis de la Rosa Oteiza*. México: Taberna Librería Editores.

Fuentes

Archivo Histórico del Congreso del Estado de Zacatecas.

Periódico Oficial del Gobierno del Estado “El Defensor de la Reforma” (1868-1869).

Periódico Oficial del Gobierno del Estado (1870-1876).

Periódico Oficial del Gobierno del Estado “El Defensor de la Constitución” (1877-1889).



Capítulo 4

La laicización de la infancia en Zacatecas. Enseñanza de virtudes morales laicas y cristianas, 1870-1910

María del Refugio Magallanes Delgado
*Maestría en Educación
y Desarrollo Profesional Docente, UAZ*

Introducción

La filosofía política del Estado moderno mexicano posterior a 1857 y las Leyes de Reforma retomaron los fundamentos y justificación de la cohesión social, la estructura y las funciones del Estado, la formación de la identidad de los sujetos y la naturaleza de la socialización escolar de la formación cívica y la educación moral y, sobre todo, el carácter social de esta última. Las autoridades liberales, al hacer del desarrollo moral una cosa pública,⁴³ convirtieron la enseñanza de la moral en educación

43 A partir de 1824, la educación como asunto público no fue explicitada en la Constitución, pero los principios constitucionales orientaron el desarrollo moral por la vía del buen gobierno y la ilustración de los ciudadanos. Asimismo, el ideal de una comunidad de derechos y de ciudadanos virtuosos, es decir, “una sociedad que se constituye por su soberanía que realice los principios constitucionales y dé forma a una eticidad [...] entendida como humanización de la vida y, al mismo tiempo,

política para la ciudadanía, el progreso económico y la formación de la personalidad articulada en dos principios: el deber ser y el bien, basamentos de los valores y las acciones humanas que se adaptan a las circunstancias de la época.

Asimismo, en el contexto del liberalismo constitucional de la segunda mitad del siglo XIX, la educación moral pasó a ser objeto de sospecha ideológica, y la infancia, periodo idóneo para el cultivo de valores básicos para alcanzar el bienestar social y reconocer el sentido político, social y existencial de los individuos en la familia, la escuela y la sociedad (Barba, 2014). Los fundamentos pedagógicos referían a la educanda y educando como sujeto poseedor de tres facultades elementales: la intelectual, la física y la moral. El desarrollo armónico de tales facultades tiene el propósito de formar la conciencia pública como asiento de las libertades y sustento de la autonomía personal.

En la visión liberal “el individuo es un sujeto político y su formación se fundamenta en postulados morales, la libertad el primero. Así, la educación es inherentemente un hecho moral” (Barba, 2006, p. 25). En dicho sentido, el Estado asumió el proceso educativo a través de la institucionalización de la enseñanza moral laica en la instrucción primaria elemental y superior; esta pretensión hegemónica desencadenó la oposición de la iglesia católica en todo el país. Se inició el debate y defensa de la libertad de creencias para ejercer la enseñanza de la moral religiosa como un derecho de la madre o padre de familia. La escuela laica, las disciplinas y los libros escolares fueron las vías que utilizó el Estado moderno para llevar a cabo la laicización de la infancia.

Para el Estado, las y los niños de nivel primario tenían la necesidad de adquirir principios morales que ayudaran a formar sus conductas sociales y políticas con base en un modelo de moralidad que permitiera el perfeccionamiento individual y el progreso material de la patria. La educación moral, en ese sentido, representaba un acto de responsabilidad social para integrar a nuevas generaciones a la vida cotidiana de un modo armónico, que diera lugar a una solidaridad orgánica, donde los individuos sostuvieran las reglas, tanto porque las respetaban como porque las quisieran y reconocieran en ellas una fuerza mayor a la cual debían someter sus intereses particulares.

En Zacatecas, la enseñanza de la moral práctica como disciplina escolar adquirió un estatus propio en la entidad desde 1888; las primeras discusiones se dieron en la Asociación de Preceptores de Primeras Letras en 1870 y en

proceso formativo del particular como ser genérico”, adquirió estatus en la segunda mitad del siglo XIX (Barba, 2014, p. 899).

1906 con Manuel Santini se editaron cuatro libros de texto: *Tratados de Moral Práctica*. Las lecciones de *Moral Práctica* dirigidas a las y los niños de primero a cuarto grado de primaria enfatizaban que el cumplimiento del deber ser decantaba en la construcción de una conciencia, bienestar y felicidad económica y moral en que iniciaba en la infancia, pero su disfrute se extendía a la adultez y toda la vida.

En este contexto, la Iglesia y los militantes católicos asumieron una postura política para protegerse del embate secularizador del Estado. Para ello, desarrollaron el proyecto sociopolítico de neocristiandad. El proyecto tuvo varios puntales: prensa, teatro, escuelas, organizaciones laborales, agrupaciones políticas y asociaciones de diversos tipos: literarias piadosas, moralizadoras, entre otras.

Una parte de la acción social se enfocó en la protección de los pobres y la buena educación cristiana; el propósito central era dignificar la condición humana mediante la instrucción para el trabajo y el fortalecimiento de la perfecta moralidad, a través de la práctica de normas de urbanidad religiosa, personal y social; en esta urbanidad, la y el niño católico fueron colocados como agentes capaces de regular su comportamiento religioso y social e integrarse a un orden establecido de forma virtuosa.

A partir de 1891 en la ciudad de Zacatecas, el presbítero José Anastasio Díaz López, inició la formación de la Congregación de las Hijas del Sagrado Corazón de Jesús y Santa María de Guadalupe en el barrio de La Estación del Ferrocarril, con los propósitos de salvar a los niños pobres de los vicios e inculcarles una buena educación cristiana mediante la apertura de un asilo. Este plantel brindó educación de primeras letras e instrucción para el trabajo en los talleres de imprenta, carpintería, herrería, encuadernación y zapatería. La conducta del asilado se cimentaba en los principios de la pedagogía de la prevención y las normas de moralidad cristiana.

En términos metodológicos, con historiografía de historia social de la infancia y de la educación, se contextualiza la secularización y laicización de la infancia y de la enseñanza de la moral; con fuentes primarias se describe el movimiento de laicización de la instrucción primaria en el que el Estado y la Iglesia pugnan por edificar a la niña y el niño virtuoso a través de lecciones y normas que frenan sus propensiones y fortalecen al ciudadano y cristiano perfecto que aprenderán el sentido trascendental del deber ser y del bien.

Si bien, la exigencia del buen comportamiento no era algo propio del siglo XIX, el código de preceptos y prohibiciones con el que se pretende ordenar a los individuos de acuerdo con las normas de la sociedad finisecular era una tarea pendiente de la escuela pública. En este sentido, los manuales de urbanidad y de moral práctica son instrumentos didácticos para condicionar y configurar la integración de los individuos a aquellas formas de conducta que son necesarias para una estructura y situación social específica y, al mismo tiempo, a través de lo que alaban y reprochan, trazan la distancia entre las buenas y las costumbres desde un punto de vista social (Torres, 1998).

Escuela y enseñanza de la moral

En México, la puesta en marcha de las Leyes de Reforma de 1855 hizo que el Estado se concibiera como una instancia que contrarrestaba el influjo económico de la Iglesia, frenaba sus pretensiones políticas de cogobernar con la autoridad civil y ofrecía una alternativa ideológica a los valores morales católicos, al instituir los valores cívicos de corte republicano. Las reformas a la educación que “acuñaron el principio de escuela laica, se convirtieron en un instrumento para quitar el lugar hegemónico de la Iglesia en la vida social” (Rivera, 2010, p. 23).

El avance del Estado laico estaba en estrecha relación con el progreso de la secularización de la sociedad y de la resistencia de la Iglesia católica. En 1859 se entendía que “la secularización separaba lo religioso de la razón y lo tradicional de lo moderno [...] la secularización era la diferenciación de esferas sociales, privatización, individualización, transposición de creencias y modelos de comportamientos de la sociedad por la religión y desacralización del mundo” (Staples, 2009, p. 273).

Para la desacralización y enseñanza de la moral práctica era menester mostrar la naturaleza social de la moral, es decir, tener presente que:

La sociedad que define a la moral, a las religiones y al sentido del mismo patriotismo [...] Deber y bien se explican históricamente, de acuerdo al desarrollo específico de las sociedades. En tal virtud, los únicos valores universales son aquellos que permiten el beneficio de la sociedad e impiden su destrucción (Casillas, 2002, p. 154).

Este proceso de secularización como ruptura ideológica amenazó la estabilidad de la Iglesia y de algunos sectores de la sociedad, que seguían añorando el pasado, sin rechazar el progreso ni los bienes materiales que pudieran adquirir (Staples, 2009). Dicho de otra manera, las fisuras no eran infundadas sino una realidad que abría paso a la laicidad y laicización de la política, el acontecer institucional y la vida cotidiana, entre ellas, la de la escuela.

“La laicidad como el estado de cosas en un régimen específico, y el laicismo como una actitud combativa para alcanzar o hacer permanecer este estado de cosas” (Blancarte, 2012a, p. 120), y la laicización como el conjunto de acciones institucionales provocaron posturas antagónicas entre bandos conservadores y liberales. Estos últimos, deseaban cumplir con la finalidad del laicismo, esto es, dejar a un lado la obediencia a la Iglesia y ser una cultura innovadora, con nuevos sueños y metas, que hicieran a un país crecer en el aspecto político, económico y educativo (Blancarte, 2012b).

La Iglesia interpretó la idea del laicismo como un acto antiliberal. Se trataba de una acción política que atentaba contra una garantía individual: la libertad de creencia. Por ello, las discusiones y acciones emprendidas por ambos actores políticos –Estado e Iglesia– se llevaron a la esfera educativa. Se revisó la composición de la educación y la escuela pública laica se hizo una crítica mordaz de los prejuicios de la educación confesional y al antiliberalismo por la apertura de escuelas sin dios ni religión (García, 2010).

Estas posturas encontradas se hicieron evidentes en el Segundo Congreso Científico Nacional de agosto y septiembre de 1897. Una parte de la discusión se centró en la laicidad y el enfoque de la enseñanza moral. Los puntos de vista del director de Instrucción Pública, Luis F. Ruiz, el ingeniero Manuel Torres Torija, los licenciados Miguel S. Macedo, Trinidad Sánchez Santos y Ezequiel A. Chávez marcaron dos tendencias: la de los partidarios de la enseñanza moral laica y los seguidores de la instrucción moral confesional. Los laicos partieron de que la religión era “un elemento moral de gran influencia en la sociedad, pero también era verdad que el grato perfume de su influencia se desvanecía por el huracán de las ideas y por la presencia de las pasiones humanas” (*Educación laica*, 1898, p. 3).

Igualmente, afirmaban que, en este proceso de pérdida, el Estado estaba exento de responsabilidad alguna porque para esos momentos, entre la Iglesia y el Estado se estaba dando una independencia, hecho que coartaba la intervención del Estado en los asuntos religiosos e incluso en la ciencia. En todo

caso, las causas que incidían en el detrimento de la religión como componente de la moral era la cerrazón de las diversas iglesias para incorporar a sus dogmas un elemento activador de la fe, como lo era la ciencia y la ilustración; todo indicaba que los dirigentes de las religiones centraban su preocupación en conservar sus adeptos o conseguir nuevos (*Educación laica*, 1898, p. 4).

Los laicos afirmaron que las familias estaban en la libertad de añadir a la moral que se enseñaba en la escuela, la más piadosa educación religiosa, pero era evidente que:

La mayoría de las familias mexicanas no podían instruir a sus hijos en la moral laica, por lo tanto, ¿quién debía asumir ese deber, el Estado o la Iglesia? Legalmente era imposible la enseñanza religiosa en la escuela; la única moral que podía darse en la escuela era la moral razonada o científica; además esta era la única eficaz en todo tiempo y a todos los hombres (*Educación laica*, 1898, p. 5).

A favor de la escuela confesional y la moral religiosa se pronunció Trinidad Sánchez Santos, quien apeló a la autocrítica y al cambio cuando se cometían errores en la sociedad, sobre todo si estas faltas provinieran del Estado. Más valía corregir, que padecer las consecuencias sociales, principalmente si éstas atentaban contra la felicidad humana. Él estaba convencido de que: “la escuela laica no había brotado de alguna convicción científica, ni descansaba en principios de una sociología racional, era puramente un sistema de propaganda anticristiana” (*Educación laica*, 1898, p. 16).

Sánchez Santos continuó con la aclaración de que no se pedía precisamente la escuela religiosa, sino que se solicitaba la escuela potestativa, es decir, la escuela confesional en que se enseñara la moral religiosa a las y los niños cuyos padres así lo pidieran. Además:

¿Por qué la enseñanza de la moral religiosa tenía que perder su carácter práctico?, ¿Por qué tenía que relegarse su enseñanza al hogar? O peor aún, ser calificada como una añadidura, ¿Por qué se le quitaba a la madre la enseñanza de la religión? Desde su particular punto de vista, ese conjunto de hechos representaba un ánimo sectario de la escuela laica (*Educación laica*, 1898, p. 39).

Cuando parecía que ya se habían enfriado los ánimos, el licenciado Ezequiel A. Chávez tomó la palabra y arremetió contra Sánchez Santos y reinició

la defensa de la escuela laica: ésta no era un sistema de propaganda anticristiana. Para aclarar toda controversia y alejarse de falsas inferencias, bastaba con leer las leyes elaboradas por Joaquín Baranda, y cómo entendió éste la expresión *escuela laica* durante el discurso inaugural del primer Congreso de Instrucción. Baranda señaló en dicho evento que:

El carácter laico de la enseñanza oficial, es el consiguiente esfuerzo de la independencia de la Iglesia y el Estado. La instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto, quedan prohibidas en todos los establecimientos de la Federación, de los Estados y de los Municipios, dice la ley; y los fundamentos filosóficos de esta prohibición son invulnerables. No los ha inspirado el espíritu de partido, la pasión política, la hostilidad sistemática a determinada secta, no, ningún sentimiento mezquino; obedece a más altos fines, significa el respecto a todas las creencias, la inviolabilidad de la conciencia humana. El Estado que garantiza el ejercicio de todos los cultos no es un ateo, y al extirpar de la escuela pública la enseñanza religiosa, se muestra consecuente con sus principios y la deja al cuidado de la familia y del sacerdote, al tierno abrigo del templo y del hogar (*Educación laica*, 1898, p. 61).

Chávez estaba convencido de que esta declaración había fijado el carácter de la escuela laica. Entonces, Sánchez Santos no tenía claro que la posición neutral del Estado no era sólo consecuencia de la separación de ambas instituciones, sino de su naturaleza legal: la aplicación de la Constitución de 1857 y no del bien público en general. En todo caso, Sánchez Santos debía comprender que no todo bien público era objeto de la escuela (*Educación laica*, 1898).

Por última vez, Sánchez Santos tomó la palabra para exhortar a sus homólogos por la neutralidad del Estado. La neutralidad no era enemiga de la generación y regeneración de la conciencia, la personalidad y el alma de la patria. No descartaba la posibilidad de que los hombres en cuyas manos se hallaba la instrucción pública, se inclinaran en un futuro inmediato por la moral religiosa. También cabía la esperanza de que algún día la religión y la ciencia se unieran a favor de la inteligencia infantil y que el Estado fuera el promotor de una nueva era de la educación en México (*Educación laica*, 1898).

Efectivamente, la enseñanza de la moral laica era parte de esa cultura innovadora. Pero también era verdad que las ideas morales se habían refugiado detrás de las ideas religiosas hasta el punto en que moral y religión se fundieron

en una sola noción como motor de la conciencia pública. La vida moral de mujeres y hombres no era otra cosa que reglas, principios, máximas y acciones que prescriben como actuar en determinadas circunstancias (Casillas, 2002).

La escuela laica desempeña la tarea de promover la identidad nacional y una cohesión social centrada en el culto a la patria. La unidad alrededor de los valores políticos debe ir acompañada por la integración social en torno a una religión civil, con sus héroes y heroínas, rituales y conmemoraciones. En la práctica:

La cohesión proporcionada por la escuela laica se concibió como un medio necesario para ganar la batalla al catolicismo, ya que impulsaría la preservación del nuevo orden social y político republicano al formar la ciudadanía leal a la República, y socavar la tradicional fuente de unidad social proporcionada por la moral católica (Rivera, 2013, p. 371).

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

La práctica de pensar por sí mismo equivale a una emancipación, por ello, “la laicidad republicana favorece una concepción perfeccionista del carácter individual y coloca al Estado como un ente educador y guía moral de las masas” (Rivera, 2013, p. 370). En otras palabras, la gran fuerza moral que está en la sociedad es importante, pero la fuerza moral que posee cada individuo y constituye su conciencia particular se amalgama y se manifiesta en el comportamiento. Dicha mezcla no es producto del azar, sino que se aprende sistemáticamente en la escuela. El aprendizaje de la moral no radica solamente en asimilar reglas, también orienta la expresión y comprensión de la realidad (Casillas, 2002).

En este contexto de libertades, en Zacatecas, el reclamo de la potestad educativa en voz de las y los católicos condujeron a la apertura de la escuela confesional para frenar el efecto de la enseñanza sin religión y sin Dios de las es-

cuelas laicas o impías que permeaban desde la tierna infancia a los y las jóvenes que tenían la necesidad de acudir a los establecimientos públicos de párvulos, de instrucción primaria elemental o superior (Magallanes, 2010). Cualitativamente, las escuelas confesionales ganaron terreno debido al fuerte movimiento asociacionista femenino católico que fue en ascenso de 1864 a 1910.⁴⁴

La laicización de la infancia: las niñas y los niños como agentes sociales

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

En la entidad zacatecana prevalecían tres problemáticas estructurales en la educación: expandir aún más la enseñanza de primeras letras, establecer los fondos para la enseñanza y contar con preceptores distinguidos por su condición moral e intelectual. Dos acciones políticas consecutivas fueron: el establecimiento de la Junta de Instrucción Pública, Industria y Fomento en Zacatecas en febrero de 1868 (Pedrosa, 1889), y en octubre de 1870 la creación de la Asociación de Profesores de Primeras Letras. Por elección interna, Francisco Santini asumió la presidencia, Marcos Simoní Castelvi la vicepresidencia, Marcos Rezas la secretaría y la prosecretaría, Valentín Salinas (El Inspector de la Instrucción Primaria, I, 1870).

En la Asociación se expuso que los preceptores estaban conscientes de que la mayoría de ellos eran novatos, pero deseaban consultar, discutir sobre la naturaleza constitutiva del niño, sus aptitudes y cómo se articulaban ambas; precisaban conocer aspectos administrativos y políticos de la educación, dar cuenta

44 Las células de las damas católicas se expandieron en los estados de Jalisco, Michoacán, Yucatán, San Luis Potosí, México, Guanajuato, Sinaloa, Veracruz, Nuevo León, Coahuila, Querétaro, Puebla, Chihuahua, Guerrero, Tabasco, Aguascalientes, Durango y Zacatecas. Algunas células sirvieron de base para la formación de asociaciones femeninas que atendían los pobres (Magallanes, 2012).

de las necesidades materiales de las escuelas municipales e influir en cultura política del pueblo (El Inspector de la Instrucción Primaria, I, 1870).

Se aseguró que la asociación era el órgano encargado de sistematizar de un modo definitivo la enseñanza y de adoptar los métodos más convenientes, según el conocimiento práctico de los preceptores, señalar los libros de texto y, sobre todo, formar un cuerpo respetable y novedoso; las señoras profesoras también estaban llamadas a proponer y discutir las especificidades de la instrucción de las niñas al lado de los preceptores (El inspector de la Instrucción Primaria, I, 1870).

Francisco Santini, a mediados de abril de 1871, daba cuenta de que estaba concluido el texto intitulado *Memorias u Órbita de Moral* y denunció que la enseñanza de la moral en las escuelas de instrucción primaria tenía soporte en el catecismo de Ripalda. La alternativa para el cambio cívico era la escuela laica y una nueva enseñanza moral que ayudara a conservar la inocencia infantil y apuntara a la búsqueda de la verdad. Se avizoraba a la escuela laica como la institución del Estado para pugnar por la laicización de la enseñanza, esto es, erradicar el fanatismo religioso, la ignorancia y transformar los valores morales religiosos en virtudes cívicas (Magallanes, 2016), con base en la modificación de los planes de estudio y la edición de textos científicos.

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

La nueva cultura moral admitía que la enseñanza de valores principiaba en el regazo de la madre, pero la moral laica se impartía en la escuela y el profesor era el encargado de dirigir el proceso transformador. El perfeccionamiento de la naturaleza humana exigía acostumar al niño a amar el deber por sí mismo; la enseñanza de la moral práctica consistía en avenir la conducta del individuo con el orden natural y social, a través de la comprensión del papel de la razón y la conciencia para conocer la moralidad de las acciones (Magallanes, 2016).

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

Con base en las reformas que realizó el gobernador Jesús Aréchiga a la Ley de Instrucción Pública Estatal en 1888 y el programa que se elaboró para la enseñanza de la moral práctica o científica por parte de la Dirección General de Instrucción Pública, se tomarían algunos de los contenidos del *Livre de Morale Pratique* (Pedrosa, 1889).⁴⁵ Dicho texto está compuesto de tres partes que refieren los deberes del hombre para con dios, consigo mismo y para con los demás hombres. La primera es muy corta; la segunda se pronuncia por valores de autorregulación como la elección de compañías, la instrucción, el estudio, la modestia, la sencillez, la sobriedad, la moderación de los deseos, la paciencia, la perseverancia, el trabajo, entre otros; mientras que la tercera parte hace alusión a la justicia, la probidad, la fidelidad, la sinceridad, el agradecimiento, la bondad, la indulgencia, la clemencia, la caridad, la generosidad, los deberes para con la patria y varios más (Barrau, 1876).

La adaptación mexicana para la enseñanza de la moral más conocida fue la que hizo el profesor normalista José. M. Sosa y García, editada tres veces y con un formato apropiado para la infancia: historietas cortas que poseían una lección, las cuales estaban graduadas en primer y segundo año; el profesor centraba su atención en las nociones de moral, del bien y del deber a partir de lecciones orales e historietillas para cautivar la atención del niño y despertar impresiones profundas, acompañada de ejercicios prácticos que mostraran la abnegación del niño (García, 2006).

En tercer y cuarto año abundaban los relatos, las parábolas y las fábulas sobre conversaciones familiares, de las cuales el maestro aprendería a distinguir los caracteres individuales de sus alumnos para corregir sus defectos, guiar la comprensión y diferenciación entre la omisión del deber, apreciar la relación

45 Este libro se tradujo al castellano en 1876 por el licenciado Jesús González y con la autorización del Arzobispado de Guadalajara y León (España). El título completo es *Libro de moral práctica o selecta colección de preceptos y bellos ejemplos*, destinada para la lectura corriente en las escuelas y las familias. En México formó parte de la biblioteca católica por no oponerse a la doctrina católica y la sana moral (Barrau, 1876).

entre falta y castigo, hacer a los niños jueces de su propia conducta, corregir las nociones groseras y supersticiosas y enseñar a deducir y sentir las consecuencias de los vicios comunes, apelando a la experiencia cotidiana de los niños (García, 2006).

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

Los valores con la familia eran la obediencia, amor, respeto y reconocimiento, por lo que se enseñaba a ayudar a los padres en sus trabajos, aliviarlos en sus enfermedades y socorrerlos en su ancianidad; se continuaba con la enseñanza de los deberes hacia los hermanos, la protección de los mayores y menores, el trato cortés y amable hacia los criados; y la instrucción se cerraba hacia la esfera social más inmediata del niño con los deberes de éste en la escuela, hacia el maestro y discípulos y los deberes con la patria, es decir, México y su grandeza y sus desgracias (García, 2006).

El segundo punto señalaba los deberes del niño consigo mismo, esto es, su cuerpo, aseo, sobriedad, templanza y mostraba el peligro de los vicios y el bien del ejercicio físico; se trabajaba además el rechazo a los efectos funestos de la pasión del juego y la avaricia para optar por el amor al trabajo, los cuidados del alma, el trato dulce de los animales y los deberes hacia los demás hombres, la práctica de la justicia, la caridad, la fraternidad, la tolerancia y el respeto a las creencias del otro (García, 2006).

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

En 1906, con el propósito de fortalecer la enseñanza de la moral laica con textos propios, el profesor Manuel Santini, integrante de la Liga Pedagógica estatal, elaboró cuatro libros de texto denominados *Tratado sobre Moral*

Práctica para los cuatro primeros grados de la primaria elemental, cuyo contenido era una adaptación de la forma de lecciones de moral de Barrau (Magallanes, 2016).

El profesor Santini argumentó que las lecciones de moral podían dividirse en dos clases: las que eran aplicadas de inmediato porque eran resultado de la práctica y acción cotidiana del alumno, ya fuera en las clases de lectura, historia e instrucción cívica, por ejemplo; y las que llevaban cierto orden, según el grado de desarrollo intelectual del niño y conforme al programa y ley de instrucción primaria vigente, es decir, se trataba de las lecciones que se impartían en una clase especial (Boletín de Instrucción Primaria, VIII, 1906). En este orden de ideas, la enseñanza de la moral práctica era una acción transversal que impulsaba el profesorado y al mismo tiempo era una asignatura del mapa curricular que atendía sus propios contenidos.

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

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

En la lección 20 de segundo año se retratan las fases o etapas progresivas de los primeros cinco años de vida en el ser humano, las cuales son calificadas por el autor como aquellos estadios que revelan una infancia feliz porque esos años transcurren en el hogar rodeados del amor materno y paterno. Los desvelos provocados por la enfermedad de los primeros años de la

infancia son borrados de la memoria cuando se pasa de los arrullos al aplauso y regocijo de los primeros pasos y frases entrecortadas que son pronunciadas por el infante (Boletín de Instrucción Primaria, X, 1908).

La compra de los juguetes y las idas al circo son parte de otro estadio de la infancia, es aquí donde el hijo conoce el espacio público como algo lleno de diversiones para su edad. Para sus padres, el futuro de ese niño está en el logro de una profesión como la de médico o de un oficio como el de mecánico, pero para que ese presagio se cumpla tendrán que vestir a su pequeño con sus primeros pantalones para que vaya a la escuela (Boletín de Instrucción Primaria, X, 1908).

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

En la Lección 21 de segundo se encuentra la continuidad de este relato idílico. El niño a los seis años de edad debe concurrir a la escuela primaria en cumplimiento a lo estipulado en la *Ley Orgánica de Educación Primaria de 1891*. Se afirma que el gobierno hace obligatoria la escuela por bien de la niñez, de la sociedad y de la patria. En consecuencia, los padres, como sujetos morales, asumen el sentido trascendental de la obligatoriedad: la formación de las virtudes cívicas (Boletín de Instrucción Primaria, X, 1908).

La integración orgánica de la y el infante a la sociedad se realiza en la familia y la escuela. Ambas instituciones garantizan la incorporación de la niña y el niño a una nueva colectividad: la sociedad, la cual “determina su lugar social y las formas de comportamiento deseables y aceptables dentro de esa colectividad [...] por colectividad puede entenderse todo agrupamiento humano susceptible, entre otras cuestiones, generar sentimientos de pertenencia” (Herrera, 2017, pp. 21 y 22).

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

secular del trabajo y la división de la estructura social (Boletín de Instrucción Primaria, IV, 1908).

Santini, en la lección 22 de cuarto año, refiere el impacto de la educación en el individuo: ésta hace que el infante comprenda mejor sus deberes, que se vuelva un individuo noble, de carácter afable y lo aparta de la barbarie. La educación extermina las distracciones, las costumbres, las ideas y creencias salvajes de la humanidad, es decir, le devuelve civilidad al ser humano. El hombre de buena educación ama y goza con todo lo que es hermoso y noble. Las bellas artes le encantan: la poesía, la música y la pintura (Boletín de Instrucción Primaria, IV, 1911).

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

En este orden de ideas, en la lección 56 de primer año se hizo hincapié en que las lecciones de la moral práctica tenían el cometido de edificar una niña o niño virtuoso que se volvía amado, activo, trabajador, cuidadoso, obediente, respetuoso, cariñoso, generoso, modesto y verídico por practicar las virtudes morales enseñadas y acumuladas en la escuela. Las cualidades morales formaban un capital que brindaba felicidad en toda su vida. La escuela estaba llena de primores para el niño virtuoso, pero para el infante que desdeña a la institución la escuela era un espacio que frenaba y coartaba su voluntad (Boletín de Instrucción Primaria, XI, 1907).

La escuela además de ser un lugar en donde el niño acudía a distraerse con las sabrosas pláticas de sus libros y de su profesor, era el templo dedicado a formar hombres virtuosos, fuertes e instruidos, que serían buenos padres, buenos esposos y buenos ciudadanos; en ese templo el niño gravaba en su corazón los sentimientos de amor, de abnegación y de patriotismo (Boletín de Instrucción Primaria, XI, 1907). La escuela se representa como el santuario del que egresa el ciudadano como sujeto moral en y para la plenitud cívica.

Efectivamente, en la escuela la y el infante aprendían las reglas y valores para vivir en esa gran colectividad llamada sociedad. Esto es así debido a que “la colectividad es un constructo social, susceptible de ser enseñado y aprendido, y en esto, la educación, juega un papel decisivo” (Herrera, 2017, p. 24). En este tenor, un componente sustantivo del sujeto moral era la dignidad.

En la lección 14 de segundo año se habla sobre el proceso de la conservación de la dignidad, ésta tenía sus inicios por el respeto que se profesaba el individuo a sí mismo. Todas las acciones, tanto públicas como privadas, respaldaban a la persona decente. Acostumbrarse al respeto y la decencia era la base en la que descansa la dignidad cívica; la adquisición y demostración de las demás cualidades morales, acontecían de forma natural (Boletín de Instrucción Primaria, IX, 1908).

En otras palabras, cuando el infante como sujeto moral llevaba a la práctica las virtudes cívicas, las básicas y las complejas, se acercaba más a la trascendencia y felicidad individual. Por tal razón, en la lección 11 de segundo año, cumplir con los deberes decantaba en la conservación de la dignidad y el respeto. Un deber social era el cumplimiento del trabajo sin importar si se era adulto o niño. El ejemplo más visible era el artesano, actor social que era respetado porque siempre cumplía con sus promesas y hacía sus manufacturas con esmero. En el caso del niño desaplicado y desobediente al ser castigado en el aula perdía su dignidad, y de manera inevitable perdería en ese futuro inmediato su reconocimiento social (Boletín de Instrucción Primaria, IX, 1908).

Dicha pérdida representaba una discriminación y exclusión social. La integración social “radica en que los individuos no sólo se subordinen a las reglas sociales, sino que estén plenamente convencidos de su valor [...] el hombre no nace social, sino que se hace social cuando incorpora para sí el lenguaje, los conceptos y sentimientos colectivos” (Casillas, 2007, p. 156).

Para Santini, el código moral enseñado en los primeros cuatro años de escolaridad era el cimiento para paliar problemas estructurales y sociales dominantes en los albores del siglo xx, pero, sobre todo, dotaba de virtudes morales cívicas para la vida a las y los infantes que para su integración social necesitaban de una educación integral capaz de fomentar armónicamente sus facultades intelectuales, físicas y morales.

Escuela confesional y buena educación cristiana

La euforia por la laicidad en la enseñanza no frenó a la Iglesia. Ésta para defender su participación en la esfera educativa abrió nuevas escuelas de instrucción primaria –de paga y gratuitas– a lo largo y ancho de la entidad, sobre todo, en la capital del estado; reintrodujo el catecismo de Ripalda y afianzó los dogmas

de fe a través de la enseñanza de la doctrina cristiana y la apertura de colegios que atendían a párvulos, niñas, niños y señoritas. Esta resistencia a la escuela laica estuvo dirigida por el clero parroquial y las asociaciones católicas de hombres y mujeres de la entidad (Magallanes, 2020).

Así, hacia 1888 en la ciudad de Zacatecas, de los 499 establecimientos escolares registrados en el padrón de la Junta de Instrucción Pública, 31 escuelas enseñaban los principios de la moral cristiana con el catecismo de Ripalda e Historia Sagrada de Fleury. De las 44 escuelas de primeras letras de la capital, 13 enseñaban religión y doctrina cristiana. En el resto del estado 29.34%, en Mazapil 50%, en Nieves 33.33%, en Ojocaliente 13.63% y en Pinos 6.66%. En su conjunto estos planteles prefiguraban como bastiones de la escuela cristiana que repuntó en 1895 (Magallanes, 2013).

La reacción del Estado frente a la enseñanza confesional fue fortalecer la instrucción laica a través del establecimiento de escuelas para párvulos y párvulas, la profesionalización de los profesores y profesoras y la aplicación de la Ley de Instrucción Estatal en las escuelas oficiales y privadas; aunque algunos miembros de la Junta de Inspección y de la Comisión de exámenes en sus informes reconocieron la importancia de las escuelas confesionales y la enseñanza de la religión cristiana (Magallanes, 2010).

Las escuelas confesionales en la ciudad de Zacatecas atendieron parcialmente la Ley. Aceptaron la inspección y los programas, pero negaron en la práctica el carácter laico de la educación. En 1895, el Colegio Teresiano de María Santísima de Guadalupe abrió sus puertas en la ciudad capital. Instruir a la mujer era muestra de progreso, pero educarla en “El conocimiento de Dios, de los deberes que, para Él, con nosotros mismos y con nuestros prójimos” (*Colegio Teresiano*, 1902, p. 1) respondía a las exigencias del presente y del futuro del país debido a que acercaba a las educandas a la perfección cristiana. El proyecto formativo del colegio incluía a párvulos, niñas y señoritas de la clase alta (*Colegio Teresiano*, 1902).

En este contexto, en 1891, al párroco José Anastasio Díaz López, se le encomendó la construcción del templo de Nuestra Señora de Guadalupe en el barrio de La Estación de la ciudad de Zacatecas. Éste, al percatarse de las precarias circunstancias en que se encontraba la niñez de ese barrio, decidió protegerla y educarla. Fundó en 1892, dentro del límite del barrio, dos escuelas católicas para niñas y niños llamadas Santa María de Guadalupe; se hicieron cargo Guillermina Calzada, Refugio Lozano y Ma. Cristina Elías. El

maestro, Manuel Prieto, instruyó en el uso de nuevos métodos y técnicas de enseñanza a estas mujeres, que no eran profesoras. En 1889, Díaz López abrió una escuela para párvulos e introdujo asociaciones piadosas en el templo y en 1895 estableció la Congregación de Religiosas de las Hijas del Sagrado Corazón de Jesús (Galván, 1948).

Dentro del espectro de pobres de la ciudad, las niñas y los niños abandonados fueron vistos por Díaz como un sector que corría el peligro de perderse en los centros de vicio y de inmoralidad que abundaban en la ciudad, pues carecían de una instrucción religiosa. Por tal motivo, fundó en noviembre de 1897 un asilo consagrado al Sagrado Corazón de Jesús. En el asilo se impartía instrucción primaria y artes y oficios. Los talleres que se instalaron fueron: imprenta, carpintería, herrería, encuadernación y zapatería; el asilo recibía a niños pensionados y se sostuvo de la caridad hasta 1914, año en que los talleres fueron saqueados por las tropas villistas (Galván, 1948).

La importancia de encauzar al niño y la niña a desarrollar habilidades manuales y cultivar la tierra resolvía el añejo problema de proporcionar instrucción a los pobres con una educación útil. Los asilos ofrecían un vasto y variado elenco de materias que preparaban al educando para ser un buen artesano y obrero en los talleres de tipografía, encuadernación, zapatería, tejido textil, carpintería, herrería y cerrajería, tornería, entre otros; mientras que a las niñas se les instruía para los talleres de telegrafista, taquígrafa y mecanógrafa, florista, costurera de bordados finos y costura industrial e instructora de música o canto (Bazant, 1993).

El modo de vivir de los niños en el asilo y las religiosas en la congregación era sencillo y piadoso: levantarse temprano, asistir a la Santa Misa y al ejercicio vespertino diariamente; hacer una visita al Santísimo Sacramento, leer algún libro ameno o piadoso, de preferencia la vida de algún santo en el refectorio; orar con frecuencia, principalmente al levantarse y acostarse, y antes y después de tomar los alimentos; confesarse y comulgar varias veces al mes, o por lo menos, el viernes primero en honor del Sagrado Corazón de Jesús, los días doce y veintiuno en honor de María Santísima de Guadalupe y de San Luis Gonzaga; asistir a la escuela y recogerse a dormir a las nueve de la noche. La razón de ser de estas actividades era alabar a Jesucristo (Galván, 1948).

Por lo general, antes de la cena los asilados estudiaban el manual *de Principios Urbanidad Cristiana* y en algunas ocasiones jugaban a la lotería de números, los sábados por la tarde tenían dos horas de clase de dibujo, pero por la maña-

na habían estado en la escuela. Cuando los recreos “eran largos, las religiosas entretenían a los niños en algunas pequeñas ocupaciones para que no estuvieran de ociosos” (Galván, 1948, p. 108). No dar cabida a la ociosidad era esencial, puesto que ésta era “corruptora de costumbres y dañosa a la salud del cuerpo” (Sagastume, 2001, p. 25).

El secreto de la perfecta moralidad y orden en el asilo consistía, aparte de la mucha oración que el padre Díaz hacía por y con los niños, en nunca dejar solos a los infantes, ni consentía que estuvieran alejados o separados de los demás. Este aspecto era un eje central de la disciplina, por ello, cuidar el movimiento y acciones de los niños a toda hora, en la escuela, en los talleres y en el dormitorio determinaba el moldeado de un correcto comportamiento moral. La función de vigilar recaía en las religiosas, pero ésta debía realizarse de forma cordial, es decir, preventiva e insistiendo en que obedecer y obrar bien eran formas de alabar a Jesucristo. Un día excepcional era el domingo, ese día todos los asilados salían de paseo y durante las vacaciones los pensionados tenían autorizado un día completo para estar en casa de sus familiares (Galván, 1948).

El Sistema Preventivo Salesiano, conocido como Sistema Preventivo de Juan Bosco, surgió como una respuesta al sistema represivo de educación que primaba en la Europa del siglo XIX, sobre todo en las instituciones de beneficencia. Bosco se dedicó a trabajar con la misión de enseñar a todos los y las jóvenes del mundo la fealdad del pecado y la belleza de la virtud. Prevenir sobre los peligros a los que podía estar sometido este sector de la población por su corta edad y condición de pobreza consistía en orientar y dirigir su vida hacia un futuro mejor a través del aprendizaje de un oficio (Ibañez, 2000).

El sistema está fundamentado en la misericordia del Corazón de Jesucristo, siendo así el sistema preventivo en la educación de la juventud superior al represivo por apoyarse en la razón, la religión y la caridad. En la síntesis del Sistema Preventivo la caridad (amor), la razón y la religión eran ejes que tenían el mismo valor y diferente función dentro del conjunto de virtudes cristianas, pero los tres cubrían los objetivos de la buena educación. La amabilidad es la primera expresión del amor, la cual adopta gestos, palabras y modos sencillos y afables, se reviste de inalterable paciencia, confianza y cordialidad. La amabilidad da vida a todo el proceso educativo a través de las relaciones cordiales, familiares y profundas (Ibañez, 2000).

En el Sistema Preventivo, la razón es considerada como una dimensión del amor. La práctica de racionalidad se basa en la confianza profunda, en la

bondad de los educandos y en su apertura a la vida. Todo debe ser razonable: el reglamento, los gustos espontáneos y hasta los premios y castigos. La razón ayuda al alumnado a usar bien su libertad y se manifiesta en la presencia pedagógica basada en la confianza y el diálogo interpersonal con dios. El resultado de ese diálogo es el descubrimiento de las propias riquezas interiores y el positivo aprecio de hombres y mujeres, y la ciencia (Modelo Educativo Jadilopista, 2015).

La religión, tanto para San Juan Bosco como para Díaz López, era el fundamento y la coronación de una educación completa, ella establecía una conducta filial hacia Dios y una conducta fraternal hacia los demás. Daba sentido a todo el proceso educativo para llegar a realizar una auténtica experiencia de y con dios, que lleva al educando a asumir su vida como una misión social a través del cumplimiento de los propios deberes por el hecho de saberse fuerte en Dios. La religión es el punto articulador de los otros dos ejes del Sistema Preventivo. Díaz López en sus consejos recomendó que la enseñanza de la religión debiera ser la primera en las enseñanzas de cualquier instituto católico (Ibáñez, 2000).

Se sabe por los escritos de Galván –niño que estuvo en el asilo–, que el manual de *Principios de urbanidad cristiana* fue escrito por el sacerdote Díaz. El propósito político de este manual era “frenar el influjo de los enemigos de Dios que imbuían el liberalismo en el tierno corazón de las niñas y los niños pequeños, abusando de la enseñanza objetiva” (Galván, 1948, p. 90).

Este manual está compuesto de tres partes: la primera consta de dos capítulos que enuncian los principios generales y los elementos de la urbanidad religiosa, la segunda menciona las reglas de la urbanidad personal a partir del cuidado que se ha de tener con el cuerpo, el vestido, la casa y los muebles, mientras que la tercera parte hace referencia al protocolo a seguir para conducirse frente a las personas adultas, en la familia, la escuela, con las amigas y los amigos y a los comportamientos deseables en la mesa, al estar de pie, sentado o paseando en la calle (Díaz, 1897, s/p).

Se llama urbanidad “al conjunto de reglas a las que se ajustaba una persona cuando habla o realiza cualquier acción para conducirse debidamente en sociedad” (Díaz, 1897, s/p). Las virtudes en que se funda la urbanidad cristiana son la humildad, la honestidad, la modestia, el respeto y la caridad. Los vicios opuestos a la urbanidad son la soberbia, la inmodestia, la curiosidad, la cobardía, la falta de respeto y de caridad (Díaz, 1897). Para el autor, apearse

a un conjunto de normas sociales no era un asunto opcional, más bien era un componente esencial para vivir correctamente en sociedad.

El componente útil de la urbanidad era que enseñaba a tratar a cada una de las personas según su rol social, necesidades materiales y espirituales. Además, todo individuo que practicaba las virtudes urbanas entraba en un proceso de conversión que lo alejaba del pecado y lo volvía dócil para escuchar consejos, amonestaciones, reconocer la verdad y cumplir con los deberes individuales y sociales impuestos por la sociedad y la Iglesia. Las palabras y las acciones de una persona bien educada debían ser naturales, afables, prudentes y oportunas. La mejor manera de aprender la urbanidad era estudiar y practicar con cuidado sus reglas e imitar a las personas de fina y esmerada educación (Díaz, 1897).

Para Díaz, la urbanidad verdadera, es decir, la cristiana, se fundaba en la moral, entendida como los deberes, las acciones y la responsabilidad de hombres y mujeres en relación con dios, consigo mismo y los demás (Díaz, 1897). Por lo tanto, el comportamiento moral abarcaba tres ámbitos: el religioso, el personal y el social, de ahí que las reglas de urbanidad estaban en consonancia con estas tres dimensiones.

De manera general, la urbanidad religiosa era la que enseña a todo cristiano el modo humilde y respetuoso de portarse con dios, con sus misterios, en su santo templo y en el uso de las cosas sagradas y palabras divinas. La urbanidad personal era la que enseña la honestidad, la modestia, la limpieza y demás deberes que tenían para con la persona misma. La urbanidad social enseña el respeto, la caridad, la dulzura y demás deberes que debían guardarse con los diversos individuos que forman la sociedad (Díaz, 1897).

De forma más amplia, los deberes de urbanidad religiosa para con dios consistían en amarle, servirle y nunca ofenderle. Reconocer y estimar los beneficios que se recibían de dios era un acto de gratitud. La gratitud se mostraba en alabanzas, en no jurar en vano en nombre de dios, cubriendo la cabeza e inclinando el cuerpo y orando con atención, fervor y devoción. Una persona cristianamente educada, para agradecer a dios, su creador, padre y redentor, debía oír misa con devoción todos los días, rezar el rosario, confesarse con frecuencia y comulgar, santificar los días de fiesta, hacer obras de misericordia espirituales y corporales, evitar la ociosidad y pertenecer a alguna asociación piadosa y desarrollar una serie de acciones de civilidad para honrar a Jesucristo, más allá de las obligaciones marcadas en el culto (Díaz, 1897).

En el mismo manual se habla de la urbanidad hacia los ministros de dios y el templo. A los primeros se les debe reverencia, amor, obediencia y honor por el poder espiritual y la dignidad que ostentan en la tierra. El templo como casa de dios era lugar de oración y de recogimiento, por lo tanto, se debía permanecer en él con humildad, modestia, respeto y atención a las oraciones y a los divinos oficios, ir aseado, limpio y honestamente vestido, no hacer ruido al entrar y tomar agua bendita para hacer con ella una cruz en la frente. Adentro del templo no se debía saludar a ninguna persona, se necesitaba guardar el respeto mutuo, separando a las mujeres en el lado derecho y a los hombres en el lado izquierdo. Era imprescindible orar a media voz, evitar recostarse sobre el respaldo del asiento, extender o cruzar las piernas, escupir, fijar la vista en alguna persona, entre otras cosas (Díaz, 1897). Estar en el templo era un ritual donde se desplegaba la devoción y la buena educación cívica.

Las normas de urbanidad para el buen cristiano empezaban con el aseo del cuerpo, siguen con el vestido y concluyen con la limpieza de la casa y los muebles. Estas reglas sugieren que cuando se hacía el aseo del cuerpo debía evitarse todo pecado para no corromper el alma, además, se tenía que recordar que dios veía todo. El aseo de cada parte del cuerpo era esencial, pero también lo era mantener quietas y visibles las manos incluso al acostarse. La función de la ropa era cubrir el cuerpo y no provocar vanidad o lujuria en hombres y mujeres. Dar gracias e invocar la asistencia de dios necesariamente tenían que ser la primera y última acción del día (Díaz, 1897).

Otro aspecto relevante de la urbanidad personal era el aseo de la casa y de los muebles. La explicación se fundamenta en la aplicación de criterios higienistas como la ventilación, la limpieza de puertas y ventanas, el acomodo de cada cosa en su lugar y el respeto de la misma, y una clara diferenciación entre los espacios que podían ser vistos por los extraños y los que eran privados, particularmente los dormitorios. Con el cumplimiento de estas reglas se aspira a la perfecta limpieza sin importar la sencillez del espacio que habita cada persona (Díaz, 1897).

Las normas de urbanidad social refieren las maneras en que debe conducirse el cristiano con la familia y la escuela, con las amigas y amigos y extraños, al estar en la mesa, sentado, de pie o al caminar. En todos los casos, la correcta conducción mantiene un orden jerárquico. La hija y el hijo deben siempre a sus padres: amor, reverencia, obediencia y socorro. Ese respeto se hace extensivo a los abuelos y abuelas, tíos o tías y hermanos mayores; el trato de

hermanos y hermanas debía de ser con amabilidad, confianza y decoro. El niño cristiano debe ser indulgente, perdonar, excusar y olvidar las faltas de los demás, conocer el carácter, costumbres y deseos de las personas que ama para evitar disgustos y contradicciones, y consolar al afligido con dulzura y ternura (Díaz, 1897).

En la escuela, el niño cristiano debía recordar que la maestra y el maestro ocupan el lugar del padre y la madre, por lo tanto, se les debía amor, reverencia y obediencia. La conducta del infante necesitaba ser intachable, evitar pensar en cosas inútiles y nocivas, molestar a las demás personas, perder el tiempo, maltratar los libros o útiles del establecimiento, desperdiciar el papel, tinta, lápiz y admitir las correcciones sin enojo alguno. La escuela no era un espacio para referir las cosas que pasaban en la casa; ni el hogar era el lugar para contar lo que sucedía en la escuela. En la escuela se debía tratar a las condiscípulas y condiscípulos con amabilidad, consideración y respeto, evitando siempre la envidia, el rencor, la ociosidad, las conversaciones inconvenientes y la reunión con malos amigos (Díaz, 1897). Estas reglas de disciplina hacían de la escuela, un lugar en el que la libertad del niño estaba determinada por el reconocimiento de lo que estaba permitido o prohibido hacer.

Las reglas de urbanidad para tratar a las amigas y los amigos, inferiores y extraños eran la honestidad, la religiosidad, la caridad, la justicia y la atención, sin quebrantar la ley de dios, es decir, amar a dios sobre todas las cosas. Saber conducirse en la mesa implicaba conocer la posición y distancia adecuada del cuerpo respecto a la mesa y las sillas, usar correctamente los platos, el vaso, el cuchillo y la servilleta, realizar la conducción de los alimentos del plato a la boca, el masticado y la bebida en el momento y ritmo preciso, así como introducir y sostener la plática adecuada a las circunstancias (Díaz, 1897). La convivencia social se fundamentaba en el amor al prójimo como a sí mismo, y en la correcta disposición del cuerpo al ingerir alimentos y hablar.

Conclusiones

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

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

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

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

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

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

El arco temporal propuesto, 1890 a 1905, comprende la reacción de la Iglesia frente a un Estado educador que institucionalizó la instrucción primaria para niños y niñas desde un enfoque secular y modernizador, en la medida en que la función social de la enseñanza se concibió libre de contenidos religiosos con apego al método objetivo y la profesionalización de los mentores de la niñez en las escuelas normales.

En este contexto, la militancia de católica, con base en el principio republicano de libertad de creencias y de enseñanza, pugnó por la consolidación de valores cristianos en la escuela confesional como espacio público, capaz de reproducir y mantener la conciencia de lo que era ser un buen cristiano. Díaz López asumió la neocristiandad, es decir, la civilidad cristiana como un proceso permanente de la Iglesia que necesitaba ser enseñado a las y los católicos para que alcanzaran la perfecta moralización y, en consecuencia, la perfecta conducción religiosa, personal y social, aspectos que fusionó con las reglas de urbanidad cristiana.

En esta coyuntura, signada por la secularización y la laicización de la enseñanza y el combate secular de la pobreza, a través de la instrucción de primeras letras y la educación para el trabajo en los talleres de artes y oficios, el interés por alcanzar la perfecta moralidad cristiana que impulsó Díaz López en las dos escuelas pías, la escuela del asilo y los talleres de artes y oficios, marcó la diferencia con la enseñanza de la moral laica en la escuela oficial y el hospicio de niños y el asilo de niñas que desde 1862, 1868 y 1881, abrió el gobierno en la entidad.

Ninguna de las reglas sobre las buenas maneras es completamente natural. Se van gestando y se conforman mediante la memoria, la imaginación y el ritual, sobrepasando sus límites originales y dan lugar a una diversificación y sofisticación que tienen que ver con gestos y actitudes de tipo cultural, tienen que ver, las más de las veces, con imposiciones que vienen de la censura y de la represión. Con los manuales, el lenguaje y las prácticas sociales transitaron a un proceso de coerción y represión.

La vinculación urbanidad-moral cristiana se hizo patente en México a través del Manual de urbanidad y buenas maneras de Carreño, para quien ambos conceptos tienen un nexo intrínseco. Los buenos modales se interpretan como virtudes. La moral y la urbanidad social provienen, en buena medida, de una moral eminentemente religiosa, de una moral católica (Torres, 1998).

Las buenas maneras del manual de urbanidad cristiana descalificaban vicios y ensalzaban virtudes, el prójimo siempre estaba primero antes que el propio individuo, tal como acontecía en el manual de Carreño. Para Díaz López la urbanidad estaba estrechamente ligada a esta moral de sometimiento y represión del ser individual. Los niños del asilo, como católicos, debían emplear su existencia entera en la noble tarea de escuchar, aceptar y corregir su carácter y de dar cabida en su corazón al suave imperio de la alabanza y gratitud a Jesucristo. La única recompensa prometida por el cumplimiento de las virtudes cristianas era el gozo de convertirse y ser ejemplo de un buen cristiano.

Referencias

- Barba, B. (2006). Política, liberalismo y educación moral. *Educatio. Revista Regional de Investigación Educativa*, (2), pp. 22-30.
- Barba, B. (2014). La sociedad política mexicana y la formación moral del ciudadano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), pp. 893-916.
- Barrau, H. (1876). *Libro de Moral práctica o selecta colección de preceptos y bellos ejemplos, destinada para la lectura corriente en las escuelas y las familias*. León: Imprenta de García Moyedo.
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos.
- Blancarte, R. (2012a). Prólogo. En Bancarte, R., Caro, N., y Gutiérrez, D. (Coords.). *Laicidad. Estudios introductorios* (pp. 9-14). México: El Colegio Mexiquense.
- Blancarte, R. (2012b). El porqué de un Estado laico. En Bancarte, R., Caro, N., y Gutiérrez, D. (Coords.). *Laicidad. Estudios introductorios* (pp. 35-53). México: El Colegio Mexiquense.
- Briseño, L. (2005). La moral en acción. Teoría y práctica durante el porfiriato. *Historia Mexicana*, 55(2), El Colegio de México, pp. 419-460.
- Casillas, M. (2002). La enseñanza de la moral en la escuela primaria. Émile Durkheim, *Sociológica*, (50), pp. 153-170.
- Ceballos, M. (1992). *Historia de Rerum Novarum en México (1867-1903): Antecedentes y Contexto Socio-político*, Tomo II. México: Instituto Mexicano de Doctrina Social CristianaI.

- Díaz, J. (1897). *Principios de urbanidad cristiana dedicados a los alumnos y alumnas del asilo del Sagrado Corazón de Jesús*. Zacatecas: s.e.
- Galván, P. (1948). *Rasgos biográficos. Padre Anastasio Díaz López*. México: s.e.
- García, B. (2006). Visiones e imágenes en torno a la moral en el estado de México durante el porfiriato. *Memorias del X Encuentro Internacional de Historia de la Educación* (pp. 1-10). Guanajuato: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
- García, M. (2010). Liberalismo y secularización: Impacto de la primera reforma liberal. En Galeana, P. (Coord.). *Secularización del Estado y la Sociedad* (pp. 61-90). México: Senado de la República.
- Hamnett, B. (2013). El liberalismo en la reforma mexicana, 1855-1876: características y consecuencias. En Blancarte, R. (Coord.). *Las leyes de reforma y el estado laico. Importancia histórica y validez contemporánea* (pp. 67-96). México: Centro de Estudios Sociológicos.
- Herrera, M. (2017). La enseñanza del civismo y la formación del buen ciudadano durante el siglo XIX en Puebla. En Diéguez, P. (Coord.). *Jóvenes estudiantes de educación superior: reflexiones desde la experiencia universitaria* (pp. 19-50). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ibáñez, I. (2000). *Padre Anastasio Díaz López. "El Bosco Zacatecano"*. Zacatecas: HSCMG.
- Magallanes, M. (2020). *El amanecer de la educación en Zacatecas. Laicización y federalización de la instrucción primaria, 1870-1933*. Zacatecas: Policromía Editores.
- Magallanes, M. (2016). *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica siglos XIX-XX*. México: Policromía Editores.
- Magallanes, M. (2013). Educación Republicana en Zacatecas 1862-1912. Escuela pública laica y escuela católica: visiones, acciones y conflictos. En: M. Magallanes y N. Gutiérrez (Coord.). *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX-XXI)* (pp. 75-117). México: Pictographia editores.
- Magallanes, M. (2012). Asociacionismo católico y laico femenino en Zacatecas. Caridad, filantropía y transformación social de los pobres (1868-1906). En Galeana, P. (Coord.). *Historia comparada de las mujeres en las Américas* (pp. 261-280). México: UNAM/ CIALC.
- Magallanes, M. (2010). Dilemas de la moral laica en Zacatecas porfirista. Libros y escuelas versus escuela confesional. En R. Amaro y M. Magallanes

- (Coord.). *Historia de la educación en Zacatecas I: Problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX* (pp. 103-135). México: UPN-321.
- Pedrosa, J. (1889). *Memorias sobre Instrucción Primaria en el estado de Zacatecas, 1887-1888*. Zacatecas: Imprenta del Hospicio de Niños en Guadalupe.
- Pérez, S. (2003). La instrucción pública en Zacatecas durante las primeras décadas del siglo XIX. En Pérez, S. y Amaro, R. (Coords.). *Entre la tradición y la novedad. La educación y la formación de hombres "nuevos" en Zacatecas en el siglo XIX* (pp. 49-85). México: Pictographia editores.
- Rivera, F. (2010). Laicidad y estado laico. En Galeana, P. (Coord.). *Secularización del Estado y la Sociedad* (pp. 19-39). México: Senado de la República.
- Rivera, F. (2013). La laicidad liberal. En P. Salazar y P. Capdevielle (Coords.). *Para entender y pensar la laicidad* (pp. 361-406). México: Porrúa.
- Sagastume, T. (2001). De la Ilustración al liberalismo. Los discursos sobre los gremios, el trabajo y la vagancia en Guatemala. En C. Lida y S. Pérez (Comps.). *Trabajo, ocio y coacción. Trabajadores urbanos en México y Guatemala en el siglo XIX* (pp. 19-65). México: Porrúa.
- Staples, A. (2009). El miedo a la secularización o un país sin religión. México 1821-1859. En: P. Gonzalbo Aizpuru, A. Staples y V. Torres Septién (Eds.). *Una historia de los usos del miedo* (pp. 273-327). México: El Colegio de México/ Universidad Iberoamericana.
- s/a (1898). *Educación Laica*. México: Tipografía de la Secretaría de Fomento.
- s/a (2015). *Modelo Educativo JADILOPISTA*. México: s/e.
- s/a (1902). *Colegio Teresiano*. Zacatecas: s/e.
- Torres, V. (1998). Notas sobre urbanidad y buenas costumbres. De Erasmo al manual de Carreño. En Gonzalbo, P. (Ed.). *Historia y Nación. Historia de la educación y enseñanza de la historia* (pp. 89-111). México: El Colegio de México.

Hemerografía

El Inspector de la Instrucción Primaria.
 La Crónica Municipal.
 Boletín de Instrucción Pública

Capítulo 5

Formación para el trabajo en Zacatecas. Del modelo práctico a los fundamentos pedagógicos revolucionarios, 1862-1926

René Amaro Peñaflores

Doctorado en Estudios Contemporáneos, UAZ

Introducción

¿Cómo se enseñaba la instrucción técnica para el trabajo en la segunda mitad del siglo XIX en México? ¿A qué modelo pedagógico y formativo respondía la enseñanza para el trabajo en Zacatecas implementado en las escuelas de artes y oficios? ¿Es posible lograr la definición pedagógica del andamiaje formativo-técnico para el trabajo?⁴⁶ Sabemos que desde el siglo XVIII se desarrollaban procesos de formación artesanal en las ciudades

46 Por modelo pedagógico entendemos la representación teórico-metodológica-empírica definida por visiones, enfoques teóricos y prácticas de enseñanza-aprendizaje, así como por etapas o fases que constituían procesos formativos desarrollados los agentes escolares (aprendices-maestros; alumnos-maestros) en un contexto histórico específico y con arreglo a determinados contenidos o saberes culturales legitimados socialmente (Benner, 1998, pp. 175-179).

novohispanas con tradición manufacturera (México, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Guadalajara, Zacatecas), articulados de manera informal en las estructuras gremiales preexistentes. En el espacio urbano, productivo y mercantil se reproducían acciones, relaciones sociales y prácticas técnico-formativas entre los niños y jóvenes pobres que aspiraban al aprendizaje de un oficio mecánico. Para ello, eran encomendados por sus padres o tutores a los talleres de artesanos para que aprendieran el arte de tales oficios. Tras una carta o contrato de aprendizaje, dichos padres, los maestros-propietarios de los talleres, y frente a un escribano, convenían los tiempos (cuatro a cinco años), las condiciones y demás usos y costumbres que se implementarían para que los niños y jóvenes adquirieran los saberes prácticos, la disciplina y los secretos de los oficios artesanales (García González, 1999, p. 89). Se trataba de una formación técnica cuya instrucción, sustentada en la práctica cotidiana mediada por determinadas fases productivas y sin exigencias sobre el aprendizaje de las primeras letras, plateaba la posibilidad a los sectores populares de adquirir un oficio para la vida y abreviar de los preceptos cívicos-morales adscritos al mundo laboral manufacturero. Formación técnica, enseñanza cívica y moral figuraban las funciones sociales que se cumplían cabalmente en la sociedad estamental y corporativa a la que pertenecía la estructura artesano-gremialista de la época (Pastor, 2004; Castro, 1986, pp. 71-99).

En dicho contexto, el objetivo de este trabajo es dar cuenta de la existencia e importancia de los procesos de instrucción técnica para niños y jóvenes en Zacatecas a partir de la fundación de la Escuela de Artes y Oficios de Guadalupe, en 1862, enfatizando el modelo pedagógico-formativo que operaba en los talleres artesanales: el *hacer* y el *saber hacer* desarrollados en la práctica, cuyo significado es “algo que se construye” o manufactura mediante la acción social de los agentes escolares y productivos (Kemmis, 1990, p. 8). Se pretende explicar la institucionalización de la enseñanza técnica formal que funcionaba en las escuelas de artes y oficios en la segunda mitad del siglo XIX,⁴⁷ hasta su quiebre con la instauración y mutación del modelo técnico-pedagógico-científico durante la educación popular revolucionaria.⁴⁸

47 La base de tal enseñanza técnica era la práctica sustentada en: 1) las intenciones artísticas del saber y hacer, 2) el cual poseía un sentido social (el saber-hacer del agente dirigido a los otros, a la sociedad), 3) la tradición que le da sentido a lo construido y, 4) la importancia política a la que responde la práctica como acción social (Kemmis, 1990, pp. 16-18).

48 El modelo técnico-pedagógico-científico desplegado con el proyecto educativo revolucionario planteó un punto de enlace entre lo técnico, lo práctico y lo científico (Schwab, 1970, citado por Kemmis, 1990, pp. 24-25).

Los antecedentes históricos: la instrucción técnica informal y las primeras escuelas de artes y oficios

Las Reales Provisiones de 1767, expedidas por Carlos III (1759-1788), en el marco ideológico de las ideas de la Ilustración, sancionó la orden de que debían establecerse escuelas de primeras letras para pobres (parroquiales y municipales) y escuelas de artes y oficios para la formación técnica de corte artesanal para combatir el ocio y la inmoralidad (Magallanes, 2008). ¿En qué consistió la educación popular y técnica implementada desde el siglo XVIII? ¿Qué impacto tuvieron los modelos pedagógicos técnicos en México y en particular en Zacatecas? ¿Qué continuidades y rupturas encontramos en estos procesos pedagógicos técnicos?

En efecto, las Reales Provisiones establecieron que debían fundarse escuelas de primeras letras y de artes y oficios, para hombres y mujeres, en todo el reino español.⁴⁹ Empero, sólo en la península se fundaron dichas escuelas con un estatus propio. En Nueva España, sus antecedentes se encuentran articulados al Hospicio de Pobres (1774), en donde operaron algunos talleres de oficios y en Tixtla (población rural de la Intendencia de México), en 1792, allí se fundó una Escuela de Hilados y Tejidos en donde se aprovechaba la tradición artesanal de corte indígena y la materia prima que se producía en el *hinterland* de lo que hoy es parte del estado de Guerrero. Sabemos también que, en 1806, en la Ciudad de México, la Escuela Patriótica, anexa al Hospicio de Pobres, estableció talleres que brindaban la enseñanza de oficios mecánicos (Amaro, 2017, p. 132).

Al comenzar México su independencia, el Estado buscó impulsar la educación en favor de los diversos sectores sociales, en particular la destinada a los grupos populares en condiciones de pobreza. Las ideas ilustradas y liberales persistieron y se reprodujeron; en el plano educativo, por ejemplo, el precepto de libertad de enseñanza se registró en las leyes escolares. Concebían que, mediante la educación, era posible acceder al progreso material y espiritual de los sectores sociales desfavorecidos, lo cuales se debatían no sólo en la condición de pobreza, sino también en el ocio y la inmoralidad. Se esperaba

49 A finales del siglo XVIII y en el siglo XIX la instrucción-educación estuvo dividida en primeras letras (escuelas para aprender a leer, escribir y contar, amén del catecismo religioso y político), segundas letras (escuelas de artes y oficios; colegios) y terceras letras (universidades y cátedras superiores) (*Dictamen y Proyecto Quintana*, 1814).

que, al instruirse en las primeras letras, en los preceptos religiosos, como en los derechos civiles, se formarían los nuevos ciudadanos, industriosos, morales y comprometidos con su gobierno y país (Staples, 1985, p. 102). La fe por el poder redentor de la educación popular y pública parecía no tener límites, era la panacea de todos los males. Los grupos sociales mayoritarios y la nación mexicana creían que mediante la educación la incorporación a las naciones civilizadas era eminente. Se concretaría la fórmula: buenos ciudadanos igual a buenos creyentes y mejores trabajadores, honestos y responsables. En consecuencia, se fomentaría la “moralidad, el orden y el progreso”. En este sentido, la escuela lancasteriana o escuela de enseñanza mutua, al introducirse en México y en las ciudades importantes del país, como fue el caso de Zacatecas, representó un momento cumbre al ampliar la cobertura educativa en las primeras letras.

La enseñanza de las primeras letras se acompañaría de la enseñanza de conocimientos y habilidades técnicas para el trabajo, es decir, el intento por vincular educación y lo que hoy llamaríamos capacitación laboral. De ahí el establecimiento de escuelas de artes y oficios que pretendían convertirse en una alternativa para que los sectores populares accedieran al conocimiento de una actividad productiva mecánica; el valor del trabajo, a su vez, moralizaría a vagos, ociosos y otros sectores marginados. Estas escuelas pretendían trazar una continuidad con los procesos de aprendizaje informal para el trabajo, cuyo antecedente inmediato provenía del periodo colonial tardío. Como ya señalamos, todavía varias décadas después de la independencia:

[...] en los talleres de la ciudad de México “los padres o deudos de los muchachos pobres los colocaban en casa de un artesano para que les enseñase el oficio, y en cambio quedaban bajo el absoluto dominio del maestro, el que se rehusaba a recibirlos si no se los *entregaban*”. Estos contratos de aprendizaje, ya fueran verbales o escritos, tenían un reconocimiento jurídico, tanto en la legislación imperial como en el *Código Civil* republicano (Illades, 1996, p. 45).

Con la fundación de las escuelas de artes y oficios en la primera etapa nacional temprana, se buscó recuperar las experiencias formativas de antaño. Sistematizar y formalizar la instrucción artesanal-manufacturera simbolizó el objetivo de las escuelas de artes y oficios, pero ahora sustentado en la instrucción de primeras letras, aprendizaje que otrora no se recibía en el taller del maestro artesano. Como sea, en este tiempo, para ingresar al

ramo manufacturero se podían seguir dos caminos, por la vía del contrato de aprendizaje entre maestro-artesano y familiares del aspirante niño o joven aprendiz, aunque a mediados del siglo XIX en Zacatecas esta práctica casi había desaparecido. La otra vía era a través de las escuelas de artes y oficios, cuyos rasgos comunes se correlacionaban con los talleres-escuelas que tenían como finalidad enseñar los métodos productivos de los oficios mecánicos y sus secretos, y fomentar la formación para el trabajo industrial moderno. Este fue el afán de muchos jóvenes tras incorporarse a la instrucción elemental y la formación para el trabajo manufacturero.

Para las autoridades públicas de Zacatecas, las escuelas de artes y oficios fueron consideradas como necesarias productiva y socialmente, “para procurar por medio de un régimen moralizante cambiar las tristes condiciones de estos seres infelices carentes de trabajo” (AHEZ, 1858). Los maestros artesanos consideraron que estas escuelas planteaban la posibilidad de mejorar sus ingresos empleándose en la enseñanza formal de sus oficios y significó para alguno de ellos la vía para preservar su categoría y mantener el reconocimiento social como sector que poseía el conocimiento productivo, técnico y artístico, y que además estaban dispuestos a llevar a cabo tan “noble tarea” social: enseñar los oficios y su calidad moral a los jóvenes que así lo requirieran.

En suma, la enseñanza de las artes y oficios, significaron una alternativa de educación popular en México y en particular en Zacatecas. Fueron parte de un “proyecto técnico” y social impulsado por el gobierno del estado, por lo tanto, se establecieron determinaciones para regular y controlar el trabajo de los grupos sociales mayoritarios como lo eran los artesanos. En Zacatecas, el Plan Educativo de 1831 registraba que la enseñanza primaria brindaría la instrucción en los “principios de dibujo, necesario para las artes y oficios” (Plan General de Enseñanza Pública de Zacatecas, 1831). Se tenía claro que en la Intendencia de Zacatecas se habían descuidado los conocimientos de las artes y oficios en las postrimerías de la colonia. Así lo confirmaban los informes de la época y en consecuencia las autoridades buscaron que los gremios de artesanos se constituyeran formalmente con sus respectivas ordenanzas, como un primer paso de la mejora manufacturera (AHEZ, 1809, p. 58). Quizá la única institución que hubiera podido ocuparse del fomento de las artes también las había descuidado: “La decadencia en que se halla el real Colegio Seminario de San Luis Gonzaga de esta ciudad... no favorece a las Artes y Ciencias que en él se enseñan[...]

 (Vega, 1997, p. 478).

Las academias de dibujo, la primera enseñanza técnica para los artesanos

Tras el cierre del Colegio de San Luis Gonzaga en 1831, el gobierno del estado de Zacatecas buscó compensar la carencia del establecimiento de segundas letras al abrir la Casa de Estudios de Jerez (Acevedo, 2004, pp. 77-78) y dos Academias de Dibujo: una funcionaría en la capital y la otra en la cabecera del partido de Aguascalientes. En las academias se enseñarían conocimientos sobre dibujo industrial y matemáticas, cuya utilidad fuera relevante para los oficios mecánicos que ejercían jóvenes y adultos en su vida práctica en las artes y manufacturas. En la misma época, la Junta Directiva de Instrucción Pública daba cuenta de que ambas academias de dibujo funcionaban normalmente, “aunque con algunas fallas”. Las academias de dibujo serían dirigidas por Francisco Pelletier (Vega, 1997, p. 478). En Aguascalientes, sin embargo, muy pronto aparecieron avances notables en la citada academia de dibujo. Pero, la junta temía que sucediera en Aguascalientes algo similar a lo ocurrido en la capital del estado:

[...] en donde se matricularon más de doscientos alumnos, y [hoy] en día no llegan a treinta los que concurren, por lo que sería de desear que se inicie una ley para que los maestros artesanos no admitiesen en su taller a ningún aprendiz que no llevase certificado de saber leer y escribir [y] posean los conocimientos necesarios del dibujo para perfeccionar bien el arte u oficio a que se quisiera dedicar (AHEZ, 1833).

La Junta Directiva de Instrucción Pública buscó que se respetara la reglamentación, sobre todo aquella que se relacionaba con los requisitos que debían cubrir los aspirantes. Además, se buscó habilitar oportunamente, ambas academias, de útiles y dibujos, de lápices y otros objetos escolares, para que no padecieran por falta de recursos pecuniarios. Luego, en los años de 1850, los informes de los gobiernos del estado registraban “algunas mejoras” en la enseñanza de las segundas letras, destacando el Colegio de Aguascalientes,⁵⁰ en donde se impartían las cátedras de:

50 Como sabemos, Aguascalientes se separó del estado de Zacatecas en 1835, por el conflicto político-militar con Santa Anna, a causa del establecimiento del régimen centralista; pero en 1847, al restablecerse el federalismo, Aguascalientes volvió a incorporarse formalmente como partido a Zacatecas. La Constitución de 1857 le otorgó el estatus definitivo como estado libre y soberano a Aguascalientes (Rojas, 1994, pp. 74-76).

[...] Gramática Castellana, Latina y Francesa; la de Matemáticas; la de Lógica, Metafísica, Moral y Religión; la Física, Geografía, Cronología y Economía Política, y una academia de dibujo, arreglándose la de Matemáticas a exponer las aplicaciones de la Aritmética a la contabilidad mercantil y administrativa, así como lo de Geometría y Trigonometría a los procedimientos más usuales de las artes [...] (Informe, 1850, p. 23v.).

Son destacables los esfuerzos públicos para buscar que los conocimientos de las “ciencias puras” se aplicaran y fueran útiles a la “economía doméstica, la agricultura y las artes industriales”. En Aguascalientes, algunos artesanos asistían a cursos especiales gratuitos de geometría y mecánica para adquirir conocimientos teóricos y vincularlos con sus prácticas productivas; en la ciudad de Zacatecas, permaneció funcionando con éxito la Academia de Dibujo que, para entonces, formaba parte del Instituto Literario. La asistencia registraba a un total de 89 jóvenes, quienes aprendían “Matemáticas, Química, Mineralogía, Botánica y Agricultura, de cuya utilidad para el progreso de la industria y de las artes no puede dudarse” (Informe, 1850, p. 25v).

En sentido estricto, las academias de dibujo no eran escuelas de artes y oficios, amén de que fueron muy selectivas socialmente; a ellas ingresaban determinados jóvenes de la élite y de los sectores sociales intermedios, mediante recomendaciones políticas o a través del pago de cuotas mensuales. Sin embargo, los artesanos y algunos sectores populares continuaron pugnando por la apertura de escuelas de artes y oficios formales y cuyo objetivo era incorporar a jóvenes provenientes de los grupos desfavorecidos. En este tenor, se abrió una escuela-taller en la cárcel pública de hombres, dirigida por prestigiados maestros artesanos como Mariano Mariscal y Luis G. Guerrero (Comunicación, s/a). El reconocido impresor Mariscal llegó a dirigir por varios años y por méritos propios, los talleres de la cárcel: “por sus juiciosas indicaciones fruto de la muy larga práctica que ha adquirido en el ejercicio de las artes y las demás personas [...] aquí empleadas, han contribuido extraordinariamente al desarrollo de la idea concebida y felizmente realizada” (Comunicación, s/a).

La Escuela de Artes de la cárcel, fundada con recursos económicos provenientes del gobierno del estado, serviría para regenerar a los presos y, asimismo, el establecimiento ampliaría su cobertura y servicios a otros sectores de la población que así lo solicitaran, los cuales “vendrían más tarde a disfrutar

las delicias de la vida honesta y laboriosamente, en virtud de los hábitos de orden, moralidad y trabajo que aquí logren contraer” (Comunicación, s/a).

El modelo de aprendizaje técnico-instrumental sustentado en los medios y fines

El *aprendizaje técnico* de las artes mecánicas requería “tiempo y doctrina”, de reglas disciplinarias rígidas y preceptos laborales y morales. Tenía como objeto: “La policía de los artesanos y el mejoramiento de su legislación municipal”, mediante una instrucción “respectiva a cada arte” y al “porte correspondiente que ejercen”, debido al atraso evidente que sufrían los “cuerpos de oficios” en la segunda mitad del siglo XVIII. Así pues, los componentes de la educación popular consistían en la alfabetización, “normas de urbanidad y buenos modales”, moral y credo religioso, así como en la formación técnica para el trabajo, enseñanza cívica y comunitaria (Gonzalbo, 1992, p. 361; Amaro, 2002, p. 27).

Los maestros artesanos recibían en sus talleres a jóvenes aprendices aptos para el desempeño de las actividades técnicas que, “bajo su inmediata dirección, a su lado y bajo su techo”, iniciarían un proceso formativo –permeado de valores artesanales– “en la industria o en el arte”, por un tiempo de aprendizaje relativamente largo, cuya variación se daba de oficio en oficio (dos, cuatro, seis u ocho años) (Carrera Stampa, 1954, p. 11). La edad de estos jóvenes era también variable: 8 o 10 años; por ejemplo, en la ciudad de Zacatecas, algunos talleres recibían jóvenes de 12 a 14 años en adelante.

El aprendizaje estaba regulado por muchos aspectos estipulados en las escrituras de aprendizaje o contratos privados (multas por faltas de asistencia, incumplimiento laboral del aprendiz o bien por malos tratos de los maestros artesanos, etc.), y que convenían ante un escribano, el maestro artesano y los padres de familia o tutores de los jóvenes. Un aspecto importante del proceso formativo-pedagógico era la obligación de enseñar a los aprendices no sólo la práctica (razonamiento técnico), que constituía el secreto del oficio, sino los rudimentos de la teoría (saberes, técnicas, estrategias) relacionada con el arte de los oficios, siempre y cuando los maestros la manejaran adecuadamente. Aunque se debe remarcar que, el peso de los usos y costumbres definían las relaciones sociales a seno de los talleres artesanales. Entendemos que el aprendizaje en la práctica no sólo consistía en el “hacer”;

no se reducía a la “acción técnica” e “instrumental”, sino que era “también algo interpretativamente comprendido por otros [valor social] y enmarcado por la historia [contexto específico] y la tradición [artesanal-gremial], lo mismo que por la ideología [la concepción social y moral del trabajo]” (Kemmis, 1990, p. 16).

Cabe señalar que en algunos gremios los aprendices pagaban a los maestros por el aprendizaje recibido; “[...] en otros, al contrario, el maestro les abonaba una pequeña cantidad [de dinero por su trabajo] al expirar el plazo designado” (Carrera Stampa, 1954, p. 11). Así pues, los aprendices, como los oficiales, con su labor, suministraban tiempo de trabajo necesario en la manufactura de bienes útiles y sociales para que adquirieran éstos el estatus de bienes de artísticos, “porque en realidad todo arte es [un] oficio; pero no al contrario” (Campomanes, 1775, p. 99). En este marco, los aprendices participaban tanto en la *organización de la producción* (fuerza de trabajo en combinación con la materia prima y el proceso productivo) como en el *procedimiento técnico* (fases laborales de dicho proceso) de ésta, al momento de recibir las enseñanzas en el propio desarrollo del trabajo. Si bien es cierto, no se deben confundir ambos procesos,⁵¹ pero es necesario enfatizar que los aprendices, no obstante, su condición y posición subalterna en el taller artesanal, por debajo del maestro-artesano y el oficial, eran también agentes productivos.

Era necesario para el aprendiz “[...] saber las reglas del arte, conocer y manejar los instrumentos, que son propios á cada una de sus maniobras; discerniendo distintamente su uso y el de los materiales, que entran en las disposiciones de él” (Campomanes, 1775, p. 86). Se trataba, de un aprendizaje técnico (instrumental, medios-fines), cuyo andamiaje suponía el manejo permanente de ciertos fines y “[...]según reglas conocidas, [que] utiliza determinados materiales y medios para lograr esos fines” (Kemmis, 1990, p. 24). Amén del tiempo y el contacto con la materia prima y los instrumentos de trabajo que forjaban una experiencia y un talento (secreto), así como un gusto por el trabajo, que generaba un bagaje de conocimientos del oficio y recuperaba la *praxis* y la relación productiva cotidiana. De esta forma, el conocimiento emanado de la

51 Es cierto, no hay que confundir “la ‘organización de la producción’ con ‘el procedimiento técnico’ de ésta. Mientras este último era un aspecto al que se ceñían las ordenanzas gremiales, el primero incumbía a las relaciones establecidas entre los diferentes agentes productivos con relación a la producción misma. La diferenciación es importante, pues los historiadores confundimos a menudo las relaciones entre capital y trabajo –las relaciones sociales de producción– con las cuestiones técnicas inherentes al proceso de producción” (Nieto Sánchez, 2015, p. 31).

experiencia, de la aplicación técnico-práctica de las “operaciones varias del arte”, serían la base para desprender de ella “teorías y principios” propios de las artes.

El razonamiento técnico-práctico-formativo en el Hospicio de Niños de Guadalupe

El antecedente formal de la escuela de artes y oficios que se desplegó con éxito en el Hospicio de Niños de Guadalupe, a partir de su fundación en 1878, estuvo correlacionada, a nivel nacional, con el establecimiento, en 1843 de la Escuela Nacional de Artes y Oficios y a nivel local, con la creación de la escuela de artes y oficios de la municipalidad de Guadalupe de 1862. Ma. Estela Eguiarte (1989) señala que, con la Escuela Nacional de Artes y Oficios, en tiempos de Santa Anna, comenzó un sólido proceso de institucionalización de la educación artesana, pues tanto este centro manufacturero como la Escuela de Agricultura estarían apoyadas por la Dirección Nacional de Industria. En el decreto de su fundación se recogieron las inquietudes de los políticos y hombres de empresa, como lo fueron Lucas Alamán o Esteban de Antuñano. No obstante, el establecimiento escolar no se puso en marcha a causa de la inestabilidad política del momento; “[...] sería hasta el gobierno de Ignacio Comonfort en 1856 cuando se recuperarían estos proyectos y podrían llevarse a la práctica temporalmente” (Eguiarte, 1989, p. 97).

El modelo pedagógico de formación técnica en la Escuela Nacional de Artes y Oficios se adscribió a las segundas letras, es decir, en la estructura curricular que se consideraba en la época una vía para arribar al nivel superior. En su reglamento respectivo se establecieron las cátedras (teoría) y el trabajo en los talleres (práctica) por un lapso de tres años. Se decía que la teoría debía enseñarse al mismo tiempo que la práctica; asimismo:

[...] que las escuela y talleres puedan dividirse en secciones, según la enseñanza lo exija; que los alumnos, a su entrada, deban ser colocados en el aprendizaje de que tengan principios, o que muestren inclinación sin que esto obste para que sí después del primer año manifestaren más gusto o habilidad por otro taller, se les permita pasar a él, probando su aptitud ante los examinadores que se nombren por el director [...] (Eguiarte, 1989, pp. 108-109).

Se establecía que a los alumnos debían de examinárseles en todos los meses que contemplaba su formación y que se tomarían en cuenta las “[...] calificaciones hechas en los [cursos] particulares. Se traerán a la vista todas las obras ejecutadas por los discípulos, y no sólo se les examinará teóricamente, sino que se les hará ejecutar en los talleres con la presencia de los examinadores” (Eguiarte, 1989, p. 109). El esquema del modelo pedagógico-formativo ahora cambiaba del simple aspecto técnico al razonamiento práctico en donde el conocimiento de la teoría sobre las artes estimulaba la inteligencia de los jóvenes para que “reflexionaran” acerca del hacer y del cómo actuar frente a los problemas que aparecían al seno de los procesos productivos y en “[...] determinadas circunstancias históricas”; su razonamiento práctico definía su rol como personas sociales, morales y con aptitud-talento (Kemmis, 1990, pp. 24-25).

La Escuela de Artes y Oficios de Guadalupe, cuya apertura se dio desde 1862, se instauró con el impulso ciudadano y el fomento y apoyo político local. Un grupo de maestros artesanos solicitaron a las autoridades del partido de Zacatecas, jurisdicción político-territorial a la que pertenecía Guadalupe, su fundación para fomentar las artes y la moral entre los jóvenes. Las autoridades respondieron favorablemente pues se requería de estos centros en el estado de Zacatecas, donde confluyeran el trabajo honesto, los hábitos de laboriosidad y obediencia, vinculados a la “buena moral” y a la educación popular (Ibarra, 2017, p. 151).

Con el establecimiento de talleres textiles, fragua, carrocería y carpintería, de torno y fundición de cobre, se permitiría emplear a niños y jóvenes desde los diez años de edad en adelante, a reclusos, vagos, oficiales y maestros artesanos desempleados (*Proyecto de Escuela de Artes y Oficios*, 1862). Se pidió también que se aceptara a un alumno por cada municipalidad para que de esta manera se incrementara el número de aspirantes o alumnos. La Escuela de Artes y Oficios de Guadalupe funcionó con eficiencia por varios años, antes de ser incorporada al Hospicio de Niños de Guadalupe en 1878. Hugo Ibarra Ortiz (2009) ha señalado cómo, en la institución de beneficencia, confluían niños pobres y huérfanos asilados de cinco años en adelante, quienes debían aprender las primeras letras y asistir a los talleres artesanales. El trabajo en los talleres comenzaba a muy temprana hora y concluía al ponerse el sol, como veremos enseguida (*Reglamento Interior*, 1878, p. 4).

La escuela de artes y oficios en el Hospicio de Niños de Guadalupe operó con base en el aprendizaje de los oficios de corte tradicional y modernos (Taller de hilados y tejidos, Taller de zapatería, Taller de imprenta y Taller de telegrafía) y con un método pedagógico sustentado en la práctica y en la teoría sobre las artes y las industrias modernas. Esta enseñanza se fundamentaría también en una recta disciplina, definida como un “arte del buen encauzamiento de la conducta”. La función principal de dicho método pedagógico consistió en templar las conductas de los niños y jóvenes; recluir, castigar, encerrar, obedecer, moralizar, cancelar el libertinaje, es decir, “vacunar o revacunar” contra las malas costumbres que producían la vagancia, vicios y la ociosidad (Ibarra, 2009, p. 93). Fue una institución secularizada y laica, no obstante, los niños y jóvenes continuaron leyendo el credo católico contenido en el catecismo de Ripalda (Amaro, 2017, p. 150).

Hugo Ibarra (2009) sostiene que se trató de un establecimiento secularizado, con una estructura que formaba niños-jóvenes cívica y moralmente, con valores sustentados en la responsabilidad, el bien común y una disciplina de corte militar; allí se articularon educación y trabajo secularizados. Desde esta perspectiva, al trabajo productivo se le concibió como una actividad física, ejercida dentro de una relación exclusivamente humana, al margen de lo divino, y establecida por los asalariados y patrones (relación social). Aquí, aparecía el salario como condición necesaria del trabajo, como categoría universal e histórica. La secularización del trabajo consistió específicamente en despojársele de la mano divina: la riqueza dejó de ser un don recibido de la Providencia y pasó a ser una creación humana. Ahora el hombre era el forjador de la riqueza, lo que se asociaba a su creatividad, a su fuerza física y mental que “precedía y dirigía la producción” (Necoechea, 1996, pp. 65-66).

En este marco ideológico la vida cotidiana de los asilados se organizaba a través del calendario de verano, que iniciaba el 15 de marzo y concluía el 15 de octubre. En estos ocho meses, los niños se levantaban a las 5:00 de la mañana para efectuar las labores de limpieza personal y de sus cuartos concluyendo hasta las 6:30; a las 7:00 desayunaban; de 7:30 a 10:00 acudían a la escuela de primeras letras; de 10:30 a 12:00 asistían a la clase de música; de 12:00 a 14:00 comían y descansaban; de 14:00 a 16:00 horas concurrían a los talleres de oficios; de 16:00 a 18:00 realizaban trabajos de horticultura y floricultura; de 18:00 a 19:00 ingerían su cena y descansaban otro rato; a las 20:00 se acostaban y a los quince minutos se “tocaba silencio” con trompeta; enseguida

dormían hasta comenzar nuevamente la rutina al día siguiente (Ibarra, 2009, p. 95). De igual modo, hubo un calendario de invierno, del 15 octubre al 15 de marzo, en cuanto los niños y jóvenes se levantaban, a las seis de la mañana, efectuaban, a partir de esta hora, un recorrido de actividades similar al anterior horario.

La instrucción y formación técnica y escolar que recibía los hospicianos era equilibrada e integral respecto a la enseñanza primaria, segundas letras y artes y oficios. Era una formación técnico-práctica que se ejercía en los diversos talleres y una enseñanza objetiva (lectura, escritura, nociones prácticas de geometría, aritmética mercantil y dibujo lineal; música, higiene, geometría de México, historia civil patria y teneduría de libros), que “ponía en práctica cualquier conocimiento que tuviera su base en la experiencia de la realidad y se negaba lo que era poco útil” (Ibarra, 2004, pp. 181-185).

Los procesos formativos artesanales en el Hospicio de Niños de Guadalupe se fundamentaban en el “gusto, capacidad de juicio, sentido común” (Ibarra, 2010, p. 145). Tenían que ver con el *habitus*, como un conjunto de predisposiciones que permitían darle sentido a las prácticas sociales, en este caso a las prácticas manufactureras diversas (Bourdieu, 1990). El saber cotidiano, tradición artesanal y capacidades naturales, en situaciones culturales específicas, se convertían en la fuente de conocimiento que asimilaban los aprendices en los talleres de oficios: la formación “pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 1999, p. 39, citado por Ibarra, 2010, p. 145).

La formación discurría del cultivo previo de capacidades a la apropiación “por entero de aquello en lo cual, y a través de la cual, dicho individuo se forma”; por supuesto, en un espacio privilegiado que configura el taller-escuela, pues en él no sólo “se les instruía a los sujetos en todo el proceso técnico, sino que a su vez aprendían todos los conocimientos y la tradición que acompaña a los oficios mecánicos desde tiempos memorables” (Ibarra, 2010, p. 146).

Como bien lo señala Gadamer, la formación es acenso a la generalidad, es una tarea humana. Requiere el sacrificio de la particularidad a favor de la generalidad. La idea es que en cuanto el hombre adquiere un poder, una habilidad, gana con ello un sentido de sí mismo. En efecto, el artesano cuando transforma la materia en algo hermoso no sólo forma su arte, sino también que

se forma a sí mismo, en este sentido, es correcto afirmar que el trabajo forma técnica, social y moralmente. La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad (Ibarra, 2010, p. 146).

En concreto, la pedagogía técnica de los hospicianos radicaba en ese saber práctico, en la *poiesis*, como construcción, creación o producción, que es “una forma de saber distinta” (Ibarra, 2010, p. 146). La enseñanza consistía en brindar un nuevo aprendizaje, cuya epistemología de la práctica (teoría-praxis-*poiesis*), se complementaba en los talleres y en las prácticas cotidianas a través de la acción productiva.⁵² Sabemos que, incluso en la Escuela Nacional de Artes y Oficios, uno de los premios a los alumnos más destacados era enviarlos a las escuelas prácticas-industriales europeas para fortalecer sus procesos formativos (*Reglamento*, 1843, p. 109). Con ello se buscaba la fusión entre la teoría, práctica y una praxis-*poiesis* como un hacer responsable e inteligente.

Mutación en el modelo educativo y de formación técnica

La formación técnica para el trabajo se consolidó e institucionalizó en el Hospicio de Niños de Guadalupe; su escuela de artes y oficios, incluyendo la de niñas, cruzó exitosamente los tiempos difíciles y la inestabilidad política ocurrida a finales del porfiriato (1876-1911) y en la Revolución mexicana (1910-1920). Desde principios del siglo xx, la prensa escrita refería y reconocía la importancia del modelo técnico-formativo en las escuelas de artes y oficios. Se explicaba en qué consistían los procesos de incorporación de niños-jóvenes a los talleres industriales, con el objeto de que allí aprendieran las técnicas productivas *in situ*. En las unidades talleres aprenderían a través de la práctica los “rudimentos de la enseñanza técnico-industrial”. Por supuesto, mediante una estricta vigilancia y apoyo docente para ser “aleccionados” por profesores capacitados, los cuales debían encargarse de seleccionar a los jóvenes más capaces de acuerdo con sus “aptitudes físicas e intelectuales”. El

52 Winfried Böhm plantea un proceso que articula *poiesis* (conocimiento tipo *techne*), práctica (actuar-hacer responsable) y teoría, constituida por *epistemes* (conocimiento seguro), que configuraba una praxis (lo justo, lo bueno, lo eximio). De este modo, la praxis es capaz de convertirse en *phrónesis*, en un inteligente hacer comprensivo (Böhm, 1995, pp. 27-29).

atributo de la aptitud se mantenía en el tiempo como un aspecto central del aprendizaje técnico, mismo que les permitirían a los jóvenes aprendices, ahora alumnos, llegar a ser “buenos mecánicos”, artesanos u obreros calificados para el trabajo (“La Enseñanza Industrial en Estados Unidos”, 1902).

Así, estos preceptos pedagógicos prevalecieron en las siguientes décadas, aunque adquirieron un nuevo sentido en torno al proyecto educativo y formativo revolucionario. Así lo pudimos constatar al analizar para el caso de Zacatecas el rol de la Escuela Industrial “Trinidad García de la Cadena”, institución que sustituyó a la escuela de artes y oficios del Hospicio de Niños de Guadalupe en 1926 (Rivas, 2019b; Rivas y Amaro, 2021). Los procesos formativos se inscribieron en los planteamientos pedagógicos implementados por el proyecto de educación popular y para el trabajo, sobre todo en 1921, con la creación de la SEP. El pensamiento humanista de Vasconcelos y los preceptos de la Escuela de la Acción para el trabajo configuraron la causa de la educación popular que se expandió para combatir el creciente analfabetismo y la falta de instrucción laboral, con la creación de numerosas escuelas tecnológicas, agrícolas e industriales. Todas ellas, destinadas a la formación de obreros calificados (Ocampo López, 2005, p. 150).

El mayor impulso de la pedagogía de la acción o Escuela Activa provino de Moisés Sáenz (1888-1941). Consistía en traducir los ideales del régimen revolucionario de unir estudio y trabajo, de despojar a la enseñanza de su carácter verbalista y enciclopédica, y fomentar actividades manuales y corporales que mostraran la importancia del aprendizaje cooperativo orientado al mejoramiento de la colectividad. Un precepto eje era que el niño debería “aprender haciendo”. De esta forma, las escuelas rurales incluyeron tareas agrícolas, urbanas, actividades industriales y labores domésticas. “Tal pedagogía radicaba en la acción para hacer del alumno un trabajador productivo: el activismo laboral era el fundamento de la vida escolar” (Loyo, 2012, pp. 366-367).

En este contexto se inscribe el establecimiento de la Escuela Industrial en 1926. Representa el cierre de un ciclo formativo exitoso y la apertura de una nueva etapa en la formación de niños y jóvenes huérfanos y de los sectores populares. ¿Cuáles son los elementos de continuidad y quiebre nuevos respecto a la función formativa técnica que desempeñaba la escuela de artes y oficios porfirista? En la nueva Escuela Industrial permanecerían niños-jóvenes huérfanos y pobres, pero ahora para ser formados como la nueva clase obrera (Rivas, 2019^a, p. 13). Una fuerza de trabajo cuya especialización estu-

viera en concordancia con el proyecto de desarrollo económico nacional que paulatinamente se reactivaba al término de la lucha armada (Medina Peña, 2010, pp. 88-121).

Otro cambio radical del nuevo proyecto educativo revolucionario consistió en la adopción de la nueva dinámica pedagógica, que contemplaba “centros de interés” o proyectos cooperativos entre los niños y jóvenes. La enseñanza centrada en el trabajo reivindicador de las clases populares (en particular de la clase obrera) significaba una respuesta al nuevo momento histórico (Rivas y Amaro, 2021, pp. 89-90). No se trataba sólo de una enseñanza sustentada en lo técnico (instrumental) o en un razonamiento práctico (el actuar correcto), sino en un razonamiento científico, es decir, de un actuar pedagógico cargado de teoría para la reflexión de las acciones del hacer y el saber:

“Cuando hay reflexión, hay suspense”, dijo Dewey. Cuando reflexionamos, suspendemos nuestro compromiso inmediato a favor de una actitud más contemplativa. Y, por supuesto, un tipo de reflexión más activo o interactivo sucede en la mitad de la vida, como cuando nos paramos a pensar mientras estamos haciendo algo. Todas estas formas de reflexión regularmente componen la vida que vivimos con los niños en las escuelas (Van Manen, 1998, p. 113).

Tales eran los nuevos fundamentos del modelo pedagógico-formativo de la Escuela de la Acción o Escuela Nueva que se buscaron implementar en la Escuela Industrial “Trinidad García de la Cadena”: se buscó formar técnicamente a través de la citada pedagogía de la acción. En el establecimiento industrial se sostenía que existía una vinculación estrecha entre teoría y práctica, con contenidos disciplinares científicos específicos. Se proclamaba que la enseñanza práctica era acorde con los preceptos pedagógicos modernos de John Dewey (1859-1952). No se podía negar que se planteó la renovación tecnológica, la cual consistía en la intromisión de nuevas máquinas y el uso moderno de energías productivas como la electricidad (Rivas y Amaro, 2021, p. 95). Pero, en realidad, se formaban en la Escuela Industrial los nuevos técnicos-operarios o futuros obreros industriales, tanto rurales (jornaleros) como urbanos.

En la Escuela Industrial se fortalecieron los procesos formativos sustentados en la nueva *praxis* de la época. Tras una etapa importante de dicha escuela, y en general de la educación pública y de la política de beneficencia,

las instituciones (escuelas rurales, escuela tipo, escuelas granja y escuelas normales) despegaron en forma considerable hacia la modernización mediante la introducción de “innovaciones radicales” y “todas las modernas tendencias científicas de las escuelas de su género” (Rivas y Amaro, 2021, p. 94).

El impulso de algunos gobernadores como Fernando Rodarte (1926-1928), alumno egresado de la Escuela de Artes y Oficios de Guadalupe; Luis R. Reyes (1928-1932) y Matías Ramos Santos (1932-1936), fue muy importante. Sin embargo, en 1932, apareció un cambio sustancial: el gobernador Matías Ramos decretó el lazo de dependencia de la Escuela Industrial con el Monte de Piedad y la Junta de Beneficencia Pública. Con ello perdió la Escuela Industrial la autonomía y el peso como institución escolar de formación técnica. Ahora el gobierno ejercería un control directo sobre los recursos económicos del establecimiento escolar.

En 1936, el gobernador en turno Félix Bañuelos (1936-1940) intentó reanimar las funciones de la Escuela Industrial, sin lograrlo. El destino de la institución se fincó; los intereses formativos quedaron subordinados a los intereses político-burocráticos. En consecuencia, la Escuela Industrial poco a poco se vino abajo al igual que el modelo pedagógico formativo revolucionario. Fue en el gobierno de Pánfilo Natera (1940-1944) cuando se desmantelaron los talleres manufactureros y se trasladaron a las instalaciones de la cárcel (Rivas y Amaro, 2021, pp. 111 y 115).

Reflexiones finales: ruptura del núcleo formativo-práctico y apertura del nuevo modelo científico

Los procesos formativos técnicos de la estructura artesanal gremial novohispana transitaron al México independiente mediante modelos pedagógicos de enseñanza técnica informal basada en la práctica. Es cierto, dicha práctica estaba articulada a los valores propios del trabajo productivo responsable y honesto, que cumplía una función social y de utilidad común y pública. Los preceptos religiosos-católicos, cívicos y morales, también fueron parte de dicho modelo pedagógico; su vigencia se mantuvo arraigada a los usos y costumbres artesanales y manufactureras; más tarde cambiaron con la intensificación de la secularización durante la segunda mitad del siglo XIX. En este periodo se institucionalizó una enseñanza formal, incipientemente al seno de

las academias de dibujo y, después, con más solidez en los talleres artesanales que funcionaban en algunas casas de hospicios (Casa de la Bufa) y en las cárceles, pero sobre todo se vertebraron aprendizajes técnicos, prácticos y teóricos en las escuelas de artes y oficios, adscritas a las segundas letras y que poseían un carácter secularizador y laico, es decir, la prohibición de contenidos religiosos en la enseñanza pública.

En el porfiriato, las escuelas de artes y oficios se rigieron mediante una reglamentación muy precisa y moderna, acorde con el resto de los rubros de la vida política, social y cultural de la época. El método objetivo se sustentó en una nueva racionalidad (razonamientos técnico y práctico) en la que la formación articuló dialécticamente teoría y práctica (*praxis*), en el esfuerzo por forjar un *habitus* de corte artesanal-manufacturero. Sin embargo, en la medida en que avanzó y se consolidó el imaginario liberal sobre la modernidad y el progreso, en el contexto capitalista, nacional y local, se rompió el núcleo formativo, cuyo andamiaje lo constituían teoría-praxis-*poiesis*. Los procesos técnicos se orientaron hacia la formación de simples obreros o simples menestrales, incluso como acciones desvinculadas de la estructura económica.

En el caso concreto del Hospicio de Niños de Guadalupe, a finales del siglo XIX, aconteció una anomia o disfunción (López, 2009,) a raíz de la incorporación gradual a la institución de alumnos pensionados externos (100 niños), cuyos padres efectuaban mensualmente un pago como contribución económica y los niños-jóvenes tenían derecho a asistir y aprender algún oficio en los talleres de la escuela de artes; éstos llegaron a configurar el 50% del total del número de internos (200 niños). ¿En qué medida lo anterior significó la pérdida gradual del sentido social y de beneficencia de la escuela-taller? El proceso de pérdida de dichos atributos, culminaron con *Ley Secundaria y Profesional* (1893), pues su excesivo número de materias y cursos teóricos cancelaron gradualmente el *núcleo formativo práctico*, propio de vida productiva de los talleres artesanales, cuyo sustento radicaba en el equilibrio entre tradición e instrucción. Entonces, en la medida en que las escuelas de artes y oficios se fueron “profesionalizando” e institucionalizando, las clases populares fueron situadas al margen de la educación integral (primeras y segundas letras; disciplina y moralización) y para el trabajo mecánico, con ello se canceló la posibilidad de resarcir su situación de pobreza material y ética (Amaro, 2017, p. 157).

Estos son los límites que estableció la formación técnica y para el trabajo al perder su sentido social y de beneficencia para convertirse en simple reproductora de desigualdades sociales. En los albores de la lucha armada de 1910 la educación manifestó quiebres en el contexto de la oligarquización local y nacional, al no reducir significativamente el analfabetismo que oscilaba entre un 80 al 85% de la población general (15 millones de habitantes) y al no transitar hacia una base científica y tecnológica de desarrollo económico (articulación de razonamientos técnico-práctico-científico). Así, la formación amplia de capital humano, vertebrado a la industria moderna, quedó pendiente. Por sí sola, la escolarización pública, carente de otras condiciones y oportunidades, era imposible que fomentara la moralidad, el orden y el progreso. En particular, con el cierre de la Escuela de Artes y Oficios y del Hospicio de Niños de Guadalupe en 1926, y con la fundación de la Escuela Industrial “Trinidad García de la Cadena”, como parte del nuevo proyecto formativo-pedagógico revolucionario, se evidenciaron esos resultados.

En suma, en el tránsito del régimen porfirista a la etapa revolucionaria emergen rupturas respecto a la posibilidad de consolidar un modelo de formación técnico-científico-moderno sustentado en la pedagogía de la acción. La formación como *praxis* científico-reflexiva, cuyo objetivo era brindarles a los sectores populares un dispositivo teórico, práctico e ideológico para pensar y reflexionar sobre su hacer comprensivo (*phrónesis*), para entender su entorno y su condición social, sufrió profundas mutaciones a partir de la década de 1940.

Referencias

- Acevedo, J. L. (2004). La educación ilustrada en Zacatecas. La cátedra de Derecho civil en la Casa de Estudios de Jerez (1832-1837). En García González, F. y Amaro Peñaflores, R. (Coords.). *Procesos, prácticas e instituciones educativas en Zacatecas (siglo XIX)* (pp. 73-103). México: UAZ/UPN/ SEC/ COZCYT.
- Amaro Peñaflores, R. (2017). *La educación popular en Zacatecas. De las primeras letras a las escuelas de artes y oficios: trabajadores, pobreza y laicización (1767-1897)*. México: UAZ/ SPAUAZ.
- Amaro Peñaflores, R. (Coord.). (2017). *Educación para el trabajo, filantropía y asociacionismo. Zacatecas en el siglo XIX*. México: UAZ.

- Benner, D. (1998). ¿Qué es la pedagogía escolar? En Benner, D. *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis* (pp. 175-205). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Böhm, W. (1995). Teoría-praxis-poiesis o los que estos conceptos significan originalmente. En Böhm, W. *Teoría y práctica. El problema básico de la pedagogía* (pp. 17-32). Madrid: Dykinson.
- Bourdieu, P. (1990). Algunas propiedades de los campos. *Sociología y cultura* (pp. 135-141). México: Grijalbo/ CONACULTA.
- Castro Gutiérrez, F. (1986). La organización social del gremio. *La extinción de la artesanía gremial* (pp. 71-99). México: UNAM.
- Campomanes, Conde de (Pedro Rodríguez). (1775). *Discurso sobre la educación de los artesanos y su fomento*. Madrid: Imprenta de D. Antonio de Sancha.
- Carrera Stampa, M. (1954). *Los gremios mexicanos. La organización gremial en Nueva España, 1521-1861*. México: EDIAPSA.
- Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública* (1814), presentados a las Cortes [Cádiz] por su Comisión de Instrucción Pública [Presidida por Manuel Josef Quintana] y mandados imprimir por orden de las mismas 7 de marzo. Obtenido de: <http://www.filosofia.org/mfa/fae814a.htm>
- Eguiarte Sakar, M. E. (1989). *Hacer ciudadanos. Educación para el trabajo manufacturero en el siglo XIX en México* (Antología). México: UIA.
- Gadamer, H-G. (1999). *Verdad y método*, Tomo I. Salamanca: Sígueme.
- García González, F. (1999). Artesanos, aprendices y saberes en la Zacatecas del siglo XVIII. En Gonzalbo Aizpuru, P. (Coord.). *Familia y educación en Iberoamérica* (pp. 83-98). México: El Colegio de México.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (1992). Hacia una historia de la vida privada. *Historia Mexicana*, 42(2), octubre-diciembre, pp. 353-377.
- Ibarra Ortiz, H. (2004). Vida cotidiana y educación en el Hospicio de Niños de Guadalupe, Zacatecas (1878-1910). En García González, F. y Amaro Peñaflores, R. (Coords.). *Procesos, prácticas e instituciones educativas en Zacatecas (siglo XIX)* (pp. 169-194). México: UAZ/ UPN Zacatecas/ COZCYT.
- Ibarra Ortiz, H. (2009). *El Hospicio de Niños de Guadalupe: Educación, Artes y Oficios (1878-1928)*. México: UPN Zacatecas.
- Ibarra Ortiz, H. (2010). La Escuela de Artes y Oficios de Guadalupe. Del Porfiriato a la Revolución. En Amaro Peñaflores, R. y Magallanes Delgado, M.

- R. (Coords.). *Historia de la educación en Zacatecas I. Problemas tendencias e instituciones* (pp. 143-195). México/ UPN Zacatecas.
- Ibarra Ortiz, H. (2017). La Escuela de Artes y Oficios como antecedente de la industria moderna en Zacatecas (1862-1927). En Amaro Peñaflores, R. (Coord.). *Educación para el trabajo, filantropía y asociacionismo. Zacatecas en el siglo XIX* (pp. 141-185). México: UAZ.
- Illades, C. (1996). *Hacia la república del trabajo. La organización artesanal en la ciudad de México, 1853-1876*. México: UAM-I/ El Colegio de México.
- Kemmis, S. (1990). Introducción. En Carr, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación* (pp. 7-39). Barcelona: Laertes.
- López Fernández, M. P. (2009). El concepto de anomia de Durkheim y las aportaciones teóricas posteriores. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, IV(8), México/ UIA, julio-diciembre, pp. 130-147. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/2110/211014822005.pdf>
- Loyo, E. (2012). Una educación revolucionaria para la Ciudad de México (1910-1940). En Gonzalbo Aizpuru, P. y Staples, A. (Coords.). *Historia de la educación en la Ciudad de México* (pp. 329-405). México: El Colegio de México/ Secretaría de Educación del Distrito Federal.
- Magallanes Delgado, M. R. (2006). El asilo de niñas en Zacatecas durante el porfiriato. *X Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Entre la memoria y el olvido. Culturas, comunidades y saberes*. Universidad de Guanajuato/ SOMEHIDE, noviembre.
- Magallanes Delgado, M. R. (2011). Miradas y visiones de las mujeres en Zacatecas, 1864-1906. Socorrer y educar: acciones para la transformación social. V Encuentro Nacional de Investigaciones sobre Mujeres y Perspectivas de Género, Zacatecas.
- Magallanes Delgado, M. R. (2008). *Sin oficio, beneficio ni destino. Los vagos y los pobres de Zacatecas, 1786-1862*. México: Instituto Zacatecano de Cultura/ Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Medina Peña, L. (2010). *Hacia el nuevo Estado. México, 1920-2000*, México: FCE.
- Necochea, G. (1996). La idea del trabajo y su secularización, 1780-1910. *Historias* 36. México: INAH, octubre 1995, pp. 55-71.
- Nieto Sánchez, J. A. (2015). Artesanos y organización de la producción manufacturera en las ciudades de castilla de la edad moderna. *Revista THEOMAI. Estudios críticos sobre Sociedad y Desarrollo (Inmigración*

- europea y artesanado en América Latina (1814-1914)*, (31), Primer semestre, pp. 24-42. Obtenido de: http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO_31/1.JoseNieto.pdf (Consulta 11 de abril de 2021).
- Ocampo López, J. (2005). José Vasconcelos y la educación mexicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, VII, pp. 139-159. Obtenido de: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2535/2430].
- Pastor, M. (2004). *Cuerpos sociales, cuerpos sacrificiales*. México: FCE/ UNAM.
- Rivas Hernández J. A. (2019a). *Sindicalismo, trabajo, trabajadores y cultura obrera en Zacatecas, 1879-1941*. México: UPN Zacatecas/ UAZ.
- Rivas Hernández J. A. (2019b). Instrucción y formación para el trabajo en Zacatecas: Del Hospicio Niños de Guadalupe a la Escuela Industrial ‘Trinidad García de la Cadena’, 1880-1934. En Amaro Peñaflores, R. y Rivas Hernández, J. A. (Coords.). *Industrias, empresarios y trabajadores. Educación para el trabajo industrial y sociabilidades laborales: México y Colombia, siglos XVIII al XX* (pp. 381-411). México: UAZ.
- Rivas Hernández J. A. y Amaro Peñaflores, R. (2021). La Escuela Industrial “Trinidad García de la Cadena” de Zacatecas (1926-1943). *Signos Históricos*, XXXIII(45), UAM-I, enero-junio, pp. 80-119.
- Rojas, B. (1994). Aguascalientes y Zacatecas: 1821-1835. ¿Una política compartida? En *El poder y el dinero. Grupos y regiones mexicanos en el siglo XIX* (pp. 93-119). México: Instituto Mora.
- Quintanilla, S. (1985). *Educación en la utopía moderna, siglo XIX* (Antología). México: SEP Cultura/ El Caballito.
- Staples, A. (1985). Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. En Vázquez, J. Z. et al. *Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 101-144). México: El Colegio de México.
- Van Manen, M. (1996). La práctica de la pedagogía. En Van Manen, M. *El tacto de la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (pp. 97-135). Barcelona: Paidós.
- Vega Armijo, M. (1997). *Los dilemas de la organización autónoma*. (Tesis doctoral). Centro de Estudios Históricos/ El Colegio de México.

Archivos

Archivo Histórico del Estado de Zacatecas (AHEZ).
Jefatura Política, Gobierno del Estado, Caja 13, 1858.
Ayuntamiento, Actas de Cabildo, Ciudad de Zacatecas y Anexos, 1809.
Poder Ejecutivo, Memorias de Gobierno. Francisco García Salinas (1829-1834).
Biblioteca Pública “Mauricio Magdaleno”-Hemeroteca Zacatecas (BPMM-HZ).
Crónica Municipal, Zacatecas: enero 9 de 1902. La Enseñanza Industrial en
Estados Unidos (La Enseñanza Moderna), Caja 13, 1902.

Impresos

Comunicación sobre mejoras de la Escuela de Artes y Oficios (s/a). AHEZ, Ayuntamiento, Cárceles, Caja 3.
Plan General de Enseñanza Pública del Estado de Zacatecas (1831). Archivo Histórico de Estado de Zacatecas, Poder Legislativo, Leyes y Decretos.
Proyecto que para la erección de una Escuela de Artes y Oficios [que] presentan varios vecinos a la Ilustre Asamblea Municipal de la Villa de Guadalupe (1862). AHEZ, Poder Legislativo, Comisión de Hacienda.
Ley de Instrucción Secundaria y Profesional (1893). Zacatecas: Tipografía del Hospicio de Guadalupe, dirigida por F. B. Echeverría, Benson Latin American Collection, University of Texas, at Austin.
Informe presentado por el Oficial Mayor [Jesús Valdez] al Congreso (1850). [AHEZ, Reservado: 23v/25v].
Hospicio de Niños de Zacatecas (1878). Reglamento interior. Guadalupe: Tipografía del Hospicio a cargo de Juan Luján.



Capítulo 6

La formación de un plan de estudios en la preparatoria del Instituto de Ciencias de Zacatecas, 1843-1909

José Luis Acevedo Hurtado
Universidad Pedagógica Nacional, Zacatecas

Introducción

En Zacatecas el plan de estudios de la preparatoria se modificó continuamente en busca de una mejor formación científica para los alumnos, pero ¿cuáles fueron los contenidos que cambiaron?, ¿cuáles fueron los fundamentos de las modificaciones para incluir a las disciplinas científicas y para cambiar sus libros, instrumentos y métodos de enseñanza?

De acuerdo con Dominique Julia (1995), la cultura escolar como objeto histórico retoma las normas y finalidades que han regido a la educación en cierto nivel educativo, lugar y periodo, el papel que ha jugado la profesionalización del oficio de enseñante, las prácticas escolares y el análisis de los contenidos enseñados. Sin detallar en las reproducciones y resistencias de los profesores ni en los autores, libros y ejercicios, el propósito

en este capítulo es identificar la evolución de las disciplinas científicas en preparatoria a través del seguimiento de su plan de estudios en Zacatecas durante el periodo de 1843 a 1910.

Rosalina Ríos (2002) realizó el estudio más completo sobre el Instituto Literario de Zacatecas en donde destacó el contexto político, el financiamiento, los hombres y los saberes. Gutiérrez, en su estudio sobre las *Mujeres que abrieron camino*, en el apartado del Instituto de Ciencias durante el porfiriato, señaló que esta “escuela” presidía la formación profesional en la entidad “era la depositaria del saber científico, la hija predilecta del Estado educador [...], además de hacerse cargo de la enseñanza superior, validaba todos los estudios profesionales” (2013, pp. 320-321).

Staples (1985) señaló que el Instituto Literario de Zacatecas tuvo varias reformas desde 1814 hasta 1853, sin embargo, siempre estuvo reducido a una escuela de derecho, puesto que nunca abrió otra carrera, los alumnos que deseaban y podían trasladarse a Guadalajara y a la Ciudad de México a estudiar principalmente teología y medicina (2005, pp. 78-82). Martín (2014) realizó un estudio sobre la vida y el desarrollo del Colegio de San Luis Gonzaga y la Universidad Autónoma de Zacatecas, en particular sobre las administraciones de Teodosio Lares, Matías Noriega y Vicente Hoyos, su inestabilidad durante 1857 a 1867 y el positivismo en el Instituto.

En la Nueva España había un tipo de enseñanza media entre las primeras letras y la universidad que, con la llegada de los jesuitas en 1572, “empezaron a abrir colegios en las ciudades y villas para impartir una enseñanza humanística y *preparar* a algunos estudiantes para la universidad o para ordenarse como sacerdotes” (Tanck, p. 22), un ciclo de humanidades y otro de artes; eran los estudios de gramática y filosofía que se encontraban entre la primaria y la universidad.

Ríos (2016, p. 213) señaló que el término *estudios intermedios* es el concepto de más utilidad y se puede aplicar al nivel de los que se impartían en institutos, colegios, seminarios conciliares y otros establecimientos. Martín (2014) argumentó que en 1868 se inició una nueva etapa en la preparatoria y que durante el porfiriato los estudios más importantes eran los de preparatoria, al grado que cuando se hacían las reformas a los planes y programas de estudio, sus materias “marcaban las directrices del Instituto” (2014, p. 113). En este capítulo, se denominan estudios de *preparatoria* porque preparaban a los

jóvenes para ingresar a los estudios profesionales después de haber cursado su educación primaria.

En Zacatecas, mientras que los franciscanos preparaban jóvenes para el sacerdocio, los jesuitas fundaron un colegio para el estudio de la gramática latina, retórica y artes. La filosofía incluía lógica, introducción a las ciencias, física, cosmología, metafísica y filosofía moral, con base en Aristóteles, Galeno y Tomás de Aquino, por lo que a mediados del siglo XVIII, empezó a ser criticada por no incluir los avances europeos en ciencias, con poca o ninguna atención en Galileo, Newton o Descartes; se propusieron algunos cambios especialmente en el plan de estudios para incluir matemáticas y física, pero los jesuitas fueron expulsados del imperio español en 1767, y sólo algunos herederos, como Juan Benito Díaz de Gamarra, promovieron los estudios modernos de lógica, física y matemáticas (Tanck, 2008).

Ríos (2002) abordó los saberes y la inculcación de hábitos, a través del estudio de los procesos de gradación, innovación y control de grados, textos, instrumentos, métodos y exámenes, en particular revisó el tránsito del aprendizaje de la filosofía basada en la lógica escolástica para adentrarse en los estudios de matemáticas, física y geografía “basados en la filosofía moderna” (2002, p. 196).

Anne Staples (1985) realizó un estudio sobre la educación mexicana de Iturbide a Juárez, dedicó un capítulo en el que hace “hincapié en las ciencias”, el ambiente secular, la renovación de los textos, los equipos y las ciencias afines; señaló que en Zacatecas por su larga tradición minera, se esperaba encontrar buenas colecciones mineralógicas y alumnos interesados, sin embargo no arraigaron los estudios más necesarios a su desarrollo económico, principalmente por la falta de recursos, de aparatos necesarios para la experimentación y de pocos alumnos para su estudio (2005, pp. 98-100). Olivia Hernández (2010) señaló que fue en 1868, cuando se concretó la implantación de la filosofía positivista con la “inserción de cursos de carácter científico, como la física experimental” (Hernández, 2010, p. 153).

El trabajo que más se asemeja a este capítulo es el de Hernández (2010), quien estudió los planes de estudio en el Instituto de Ciencias de Zacatecas durante el periodo 1868 a 1904. No sólo estudió el objeto, el instituto, sino que lo contextualizó haciendo un análisis de las tendencias en la educación superior mexicana a fines del siglo XIX, luego delimitó hacia la reorientación académica en el instituto, a través de los planes de estudio para la enseñanza secundaria y

profesional en las leyes educativas estatales de 1868, 1878, 1883 y 1891 (Hernández, 2010). Por su parte, Amaro (2017, pp. 209-239) anotó un anexo en su libro con la transcripción de la Ley de instrucción secundaria y profesional de 1891, donde se señalaba que la instrucción impartida por el Estado sería laica y gratuita; la instrucción se conformaría por la secundaria para “señoras”, academia de dibujo y pintura, conservatorio de música, hospicio de niños (asilo de niños, escuela de artes-oficios y asilo de niñas), preparatoria, profesorado de instrucción primaria, abogacía, notariado, farmacia, obstetricia e ingeniería.

El propósito en este capítulo es completar los estudios realizados en el ámbito local y nacional, así como fortalecer el aparato teórico sobre cómo se concebía al instituto, qué se entendía durante el periodo de estudio por educación preparatoria y cómo se construyó un plan de estudios científico en preparatoria.

La implementación del positivismo no fue total, al final existió un equilibrio entre la educación humanista y la científica, en este caso se hará énfasis en la inclusión de las ciencias en el plan de estudios de preparatoria. Se trata de identificar cómo poco a poco el plan de estudios medios o preparatorios fue incluyendo física, matemáticas, geografía, cosmografía, química, astronomía, biología, botánica, zoología, mecánica, mineralogía, anatomía y fisiología, pero también cómo se intentó desplazar totalmente a las humanidades, lo que a la larga no se logró.

Existen varias referencias documentales sobre el tema y el periodo, para identificar la educación preparatoria, se tuvieron que espulgar algunos de los libros utilizados por profesores y alumnos, los informes de los directores del instituto, memorias de gobernadores, leyes sobre instrucción pública y documentos. Con relación a éstos, al citarlos para su fácil identificación se anota el título del documento, las siglas del archivo, fondo, serie, caja, expediente y año.

La interpretación de las fuentes dio como resultado el conocimiento de la evolución natural del plan de estudios, de cómo en la entidad se realizaron propuestas avanzadas en materia pedagógica y cómo se conformó un plan de estudios científico para preparatoria en Zacatecas durante el periodo de 1843 a 1909.

Primeros proyectos para los estudios preparatorios (1814-1842)

En 1785 el ayuntamiento de la ciudad de Zacatecas dirigió una solicitud al Rey de España para la erección del Colegio de San Luis Gonzaga, que una vez autorizado permaneció de manera regular con la enseñanza de gramática, filosofía y teología, y aunque en filosofía se estudiaban algunos contenidos sobre matemáticas y física, “[...] no pudo plantarse la enseñanza de las ciencias exactas por la falta de recursos con qué dotarlo” (Proyecto para un nuevo instituto, AHEZ-FJP-SIP-SBG-C2, 1844).

El proyecto para el arreglo general de la enseñanza pública de 1814, emanado de la Constitución de Cádiz, jerarquizó la enseñanza en primeras, segundas y terceras letras. Las segundas, integraba todos aquellos conocimientos que constituían la civilización general de la nación española y *prepararían* a los alumnos para dedicarse después a los estudios profundos de teología, medicina y jurisprudencia. Estos estudios preparatorios se dividían en literatura, ciencias y política; las ciencias se integraron por matemáticas, física, mecánica, historia natural, botánica y química (Acevedo, 2010, p. 64). Con el retorno de Fernando VII al trono español, este proyecto se truncó, pero fue retomado una vez que el monarca juró la Constitución, esto permitió que se elaborara el Reglamento español en 1821, que fue la base para los proyectos estatales emanados de la Constitución Federal de 1824.

En 1828 se realizó el Plan de estudios para el estado de Zacatecas, en el cual destacaron conceptos importantes para la época, se dijo que este plan zanjaría las bases generales de un nuevo sistema de educación pública, gratuita, uniforme, en castellano, sin informaciones de limpieza de sangre ni legitimidad. Dividió la enseñanza en tres clases: primera, segunda y tercera. La primera se establecería bajo la administración de los municipios constitucionales, sería para la formación de ciudadanos, a través de la lectura, escritura, aritmética y catecismo (religioso, moral y político). La segunda enseñanza sería la “instrucción preparatoria para estudios más profundos” y “donde comúnmente se abre la puerta a los estudiantes para que elijan la carrera a que los llama su natural inclinación” (Plan general de estudios, AHEZ, FPL, SLDR, C4, E4, 1828).

En el plan de estudios preparatorios se incluían el estudio de aritmética, álgebra, geometría y física; además se contemplaba química, botánica, moral, derecho natural, estadística y mineralogía, de acuerdo con la tercera enseñanza para la formación de abogados, eclesiásticos y médicos, “más como este

plan hacía necesarios doce profesores y un gasto de quince mil pesos anuales solamente en sus dotaciones, fue necesario reservarlo para cuando hubiera fondos con qué pagarlas” (Proyecto para un nuevo instituto, AHEZ-FJP-SIP-SBG-C2, 1844). En realidad, se trataba de nuevas leyes para viejas instituciones, el Colegio de San Luis Gonzaga, con vieja tradición religiosa, resistió los embates de los tres nuevos poderes estatales. La salida fue un Decreto para la implementación de cuatro cátedras en la Casa de Estudios de Jerez: gramática, artes, derecho canónico y derecho civil. Las dos primeras conformaron los estudios de preparatoria, se trató de formar bachilleres con conocimientos en latín, castellano y filosofía.

La Casa de Jerez se trasladó a la capital como Instituto Literario de Zacatecas, en donde se impartían principalmente las operaciones esenciales de aritmética, y sólo algunos elementos de geometría y geografía. Luis Gutiérrez Solana señaló que con esas lecciones básicas no se podría avanzar en la física ni en las matemáticas, por lo que el instituto “[...] estaba en cierto modo convertido en una escuela de primeras letras” (Acevedo, 2016, p. 81). Fue en 1839, cuando se inició formalmente la cátedra de matemáticas, la que se estableció con una dotación cedida por el director Teodosio Lares; al respecto Marcos de Esparza señaló: “[...] me ocupo en promover la provisión de la cátedra de matemáticas y mineralogía que debe haber en el Instituto” (Proyecto para un nuevo instituto, AHEZ-FJP-SIP-SBG-C2, 1844).

En este periodo, 1814-1842, hubo varias propuestas para la enseñanza de las ciencias en Zacatecas. Por ejemplo, en 1834, se propuso una Escuela de Ciencias Mineralógicas en la cabecera del partido de Fresnillo, con el argumento de que en Zacatecas, desde 1546, la principal riqueza “ha salido a la luz de las entrañas de sus cerros” (Proyecto de ley para un establecimiento de enseñanza pública de las ciencias mineralógicas, AHEZ-FJP-SIP-SBG-C3-E31, 1834). El proyecto se dividió en dos secciones, la teórica y la práctica. En la primera, los alumnos estudiarían química mineral, mineralogía y geología; en la segunda, pondrían en práctica sus conocimientos en dichas disciplinas. No se sabe qué pasó con la propuesta, seguramente en ese momento fue desechada debido a su alto costo: 3,000 pesos para el profesor y 2,515 para el local y los instrumentos.

Primer plan centralista de estudios preparatorios, 1843

En 1843, durante la administración en el gobierno centralista de Antonio López de Santa Anna, el ministro de justicia e instrucción pública Manuel Baranda realizó un diagnóstico sobre la educación en México y señaló que en pocos estados se enseñaban las matemáticas y que la física era

[...] aprendida por solas las lecciones que se daban, explicando el texto del autor, careciéndose en lo absoluto de la parte experimental, si no era en uno u otro colegio donde había algunos instrumentos para dar una idea generalizada y casi de curiosidad, sobre electricidad, galvanismo o alguna otra cosa semejante (Baranda, 1843, p. 114).

Baranda realizó el primer plan de estudios para la república mexicana, que uniformó la instrucción preparatoria, donde se establecieron disciplinas particulares de matemáticas y física, y se adicionaron las de cosmografía y geografía (Baranda, 1844, pp. 123-124).

Tabla 1. *Estudios preparatorios en México 1843*

Años	Asignaturas
1°	Gramática castellana y Gramática latina
2°	Ideología, lógica, metafísica y moral
3°	Matemáticas
4°	Física
5°	Cosmografía, <i>geografía</i> , cronología y economía política
Academias:	Francés, inglés y dibujo

Fuente: Elaboración propia a partir de Baranda, 1844, Artículo 1.

En Zacatecas este plan se siguió al pie de la letra y la cátedra de matemáticas se reglamentó inmediatamente, el 15 de octubre de 1843. Al día siguiente, fue ratificado como su catedrático don José María Macías León, con una gratificación de 25 pesos mensuales. Para generalizar su enseñanza se avisó al

público por el *Periódico oficial*, se señaló una hora para que pudieran concurrir los individuos que quisieran asistir a las lecciones, no obstante, sólo asistieron ocho personas externas y un alumno. El profesor Macías renunció y el 13 de enero de 1844 lo sustituyó Mariano Sansalvador en la clase para los alumnos y don Benito de la Garza, quien era el profesor de física, en la clase destinada al público. Al poco tiempo, este último adquirió la titularidad de la cátedra (Acevedo, 2017, pp. 116-117).

En matemáticas se utilizaban para la enseñanza de aritmética y álgebra a José Mariano Vallejo y para geometría a Altieri. En la enseñanza de la física se utilizó a César Despretz, *Tratado elemental de física* y a Neil Arnott, *Lecciones de física experimental*, así como a Jean Baptiste Biot y Pouiller. Los contenidos eran sobre el estudio de masa, estática, dinámica, mecánica, hidrostática, neumática, acústica, hidráulica, calor, luz, electricidad y magnetismo, para lo cual se compró una máquina eléctrica. Fue definida como la “ciencia de la naturaleza y cuyo objeto especial son los fenómenos naturales de que no resulta alteración permanente en los cuerpos a ellos sometidos” (Acevedo, 2017, p. 114).

En el último año de preparatoria los alumnos estudiaban cosmografía y geografía, a través de libros, globos y mapas, los profesores hacían a los alumnos escribir las lecciones. En cosmografía, con base en Letronne, los alumnos estudiaban la forma y magnitud de la tierra; los círculos trazados sobre el globo, longitudes y latitudes; esferas, globos y mapas; la tierra, el sol, planetas, zodiaco, revoluciones de la tierra alrededor del sol, zonas, coluros, posiciones de la esfera y climas; la luna y sus movimientos; las estrellas y extensión del universo.

En geografía física estudiaban las dimensiones de la tierra, estructura, configuración y aguas de los continentes e islas; los mares, división, configuración, salumbre, profundidad, temperatura, movimientos y fosforescencia de sus aguas; los seres organizados, animales y vegetales; la atmósfera, aire, vapores y fluidos imponderables. En geografía política estudiaban razas, civilización, gobierno, religiones, lenguas y poblaciones; divisiones geográficas del globo: Europa, Asia, África, América, Oceanía y sus países; se resolvían problemas por los alumnos como el de encontrar en un mapa la longitud de un lugar propuesto y su latitud. En ocasiones se carecía de instrumentos para el aprendizaje, por ejemplo, en el Instituto de Aguascalientes no contaban con esferas, por lo que el profesor se justificaba: “hemos omitido aquellas lecciones y problemas ya de astronomía, ya de geografía política, que no pueden

comprenderse ni practicarse sin el manejo de los globos” (Acto público de geografía, FPL-SCIP-C2-E25, 1851).

Al final de los cursos, los alumnos presentaban actos públicos, destacando los más avanzados, quienes eran premiados. En el tema científico, el alumno Pedro Bejarano fue premiado por la Subdirección de Instrucción Primaria y el gobernador, le regalaron un libro sobre *Geografía* de Alcalá; Francisco Escobedo fue premiado con un *Diccionario geográfico*; a Jesús Bejarano se le regaló la *Geografía* de Balbi; a Eduardo Marte, Juan Solana y Francisco Hidrogo González les dieron *Lecciones de astronomía* de Arago. También fueron premiados Francisco Rojas con *Geometría práctica*, Juan Bejarano con *Atlas de geografía* y Francisco Noriega con *Viaje a Constantinopla* (Acevedo, 2017).

A pesar de las reformas a la Constitución en 1846, mediante las cuales se les devolvía a los estados su soberanía, y de la invasión norteamericana, que puso en jaque al país (1847), el plan de estudios de Baranda permaneció en la educación preparatoria y los cursos de matemáticas, física, cosmografía y geografía no dejaron de impartirse en los institutos, aunque sólo como disciplinas en 3º, 4º y 5º grados, la única carrera profesional fue la jurisprudencia.

No obstante, la buena acogida que tuvo el plan de Baranda durante el periodo de 1843 a 1853, se realizaron varias propuestas y proyectos regionales para la implementación de un plan de estudios científico. El ayuntamiento de Zacatecas en 1844, propuso un nuevo establecimiento de ciencias naturales y exactas con el argumento de que en la entidad la mayoría de los individuos y ciudadanos se dedicaban a la minería, el comercio y la agricultura, y de que no sólo se necesitaban abogados, sino que también “peritos de minería, matemáticos, agrimensores o profesores de artes útiles y provechosas a la sociedad”. El ayuntamiento propuso un establecimiento en cuyas aulas se dieran lecciones de gramática, matemáticas, física, química, mecánica y mineralogía, su representante Antonio Gaytán señaló:

Citemos al químico Góppert de Berlín que descubrió el modo de remplazar las sustancias vegetales y animales por las terrosas y metálicas, sin alterar el tejido y la estructura de las plantas; al autor de las máquinas de vapor [James Watt], que ha proporcionado en Inglaterra una cómoda subsistencia a la clase proletaria, ha fomentado la industria y enriquecido a la nación (Proyecto para un nuevo instituto, AHEZ-FJP-SIP-SBG-C2, 1844).

Además, puso de ejemplo a otros puntos de la república como México, Guanajuato, Morelia, Guadalajara y Durango donde se había desarrollado la industria. El presupuesto de la enseñanza pública en Zacatecas se obtenía principalmente del 15 % que los municipios tomaban de sus rentas, valuados en 6, 200 pesos anuales, por lo que destinarlos a un nuevo establecimiento significaba descapitalizar al Instituto Literario de Zacatecas. En realidad, la treta del Ayuntamiento no avanzó porque era evidente que lo único que quería era su autonomía financiera y quitarle el presupuesto al instituto ya establecido.

En 1849, el congreso de Zacatecas discutió una iniciativa de ley para un establecimiento de ciencias naturales:

Debemos fijar de preferencia nuestra atención en aquellas ciencias que influyen más directamente en el desarrollo de la prosperidad de los pueblos, propagan los conocimientos útiles, perfeccionan las artes lucrativas, mejoran los instrumentos, simplifican los métodos de producción y dan pábulo a la industria y al comercio (Cátedra de matemáticas, FPL-SCIP-C2-E8, 1849).

Los argumentos para el estudio de las ciencias se basaban en la extensión territorial de Zacatecas, en la “asombrosa fecundidad con que se reproducen varios cereales en su suelo y las riquísimas venas de los más preciosos metales”. Para la explotación agrícola y minera se requería de personas con principios científicos. Matías Noriega, director del instituto, señaló:

[...] sin embargo de que las necesidades del Estado exigen imperiosamente la enseñanza de las ciencias naturales para el fomento del importante ramo de minería, pero las escaseces del erario y las cuantiosas erogaciones que exige un establecimiento en que sería necesario traer de lejos grandes maestros, además de los instrumentos y libros indispensables, hacen por ahora desesparar de la pronta organización de tan útil enseñanza (Noriega, 1849, pp. 3-4).

Finalmente, sólo se ratificó en el Instituto de Zacatecas la disciplina de matemáticas con la dotación de 2,000 pesos anuales, en ella se incluyeron sólo algunos contenidos sobre mineralogía, metalurgia, geometría y otros ramos que tuvieron más conexión con minería y agricultura.

Isidoro Epstein, originario de Alemania, de 25 años de edad, empresario y profesor certificado en las materias de matemáticas, física, química e historia

natural por la Escuela Politécnica de Hesse y la Universidad de Marburgo, “deseoso de que se propaguen los conocimientos humanos, tan indispensables para el mejoramiento y prosperidad de los pueblos”, se presentó ante el gobierno del estado de Zacatecas para solicitarle un local en la planta alta del edificio de La Caja y 50 pesos mensuales con el objeto de abrir un instituto de ciencias físico matemáticas y se comprometió a enseñar a 10 niños nombrados por el Gobierno. Finalmente, los diputados con el argumento de que en Zacatecas ya se contaba con una institución de educación superior, decidieron que se le autorizara abrir su establecimiento de ciencias, pero sólo se le prestaría el local, siempre que hubiera disponibilidad en el edificio, sin compromiso de sueldo (FPL-SCIP-C2-E31, 1852). En esos momentos, Epstein no aceptó, recogió sus papeles y retiró su propuesta, aunque se sabe que después fue profesor en el instituto.

Se tiene noticia de que en 1852 se realizó por parte de una comisión la propuesta de establecer el Instituto de Ciencias en el edificio de la negociación de Proaño en Fresnillo, en donde se establecería la carrera de minería. Sin embargo, Vicente Hoyos, director del instituto, como buen conservador recomendó que “la prudencia aconseja y enseña la experiencia, que el medio seguro de mejorar una institución cualquiera, no es destruir, sino reformar lo existente”, no estuvo de acuerdo con dicho proyecto, principalmente por lo costoso que sería para los estudiantes el traslado y la subsistencia en Fresnillo, la compra de maquinaria y demás útiles necesarios para la enseñanza de los ramos de la mineralogía. Mientras que el instituto, desde su perspectiva, podría becar a unos 6 alumnos para que ocurrieran a Fresnillo y, por el contrario, con el ahorro se podrían establecer en la capital cursos de historia, derecho y teología en la carrera eclesiástica, “en la que, por más que diga la gente superficial, tiene el Estado un interés muy directo” (Plan general de instrucción pública FPL-SCIP-C2-E35, 1852).

Por primera vez los proyectos pusieron sobre la mesa disciplinas como química y zoología, aunque los directores no estaban de acuerdo con que los abogados estudiaran en la preparatoria estas cátedras. Para los hombres que provenían de una formación escolástica como la de los directores Lares, Noriega y Hoyos, no era fácil acceder a la minería, química y zoología, para ellos todo se limitaba a gramática, filosofía, derecho y teología. El proyecto de Hoyos señalaba que “Los estudios preparatorios se harán en cinco cursos de diez meses cada uno, y comprenden los ramos siguientes: gramática castellana, latina, francesa

e inglesa, lógica, moral, teodicea, matemáticas elementales, física elemental, geografía, cronología, economía política y dibujo”. Más aún, el abogado estaba convencido de que “no deben admitirse a la dirección de los establecimientos de enseñanza, ni al servicio de las cátedras, cuyas ciencias tengan algún roce con la moral y la religión, las personas que no profesen la católica, apostólica y romana” (Plan general de instrucción pública FPL-SCIP-C2-E35, 1852).

Como se puede observar, la construcción de un plan de estudios y sus disciplinas mostraban las tensiones políticas e ideológicas, mientras unos proponían cambios importantes otros se resistían a ellos; por otra parte, las propuestas, en este caso, no eran para establecer la disciplina de matemáticas u otra ciencia en la preparatoria, sino para fundar un instituto que sustituyera al existente, lo que no aconteció. No obstante, las varias propuestas, tanto el proyecto del gobierno como el del instituto, siguieron el orden establecido: matemáticas, física, cosmografía y geografía desde 1843 hasta 1855.

Segundo plan centralista de estudios preparatorios, 1855

El gobierno de Antonio López de Santa Anna, en su último periodo de administración, a través del ministro de justicia e instrucción pública Teodosio Lares, decretó el Plan general de la República Mexicana, con el cual, por segunda vez se centralizaron los estudios preparatorios.

Con base legal en este plan general de estudios se formó el Consejo Nacional de Instrucción Pública, una sección de fondos comunes, un claustro de hacienda, se nombraron los catedráticos de la Universidad Nacional y se arreglaron las universidades y los colegios de México. Las universidades contempladas en el plan de estudios fueron las de la Ciudad de México, Yucatán y Guadalajara; la Escuela de Medicina; los colegios de San Ildefonso, San Carlos de Morelia, del Espíritu Santo de Puebla y de San Luis Potosí; los institutos de Zacatecas, Toluca, Aguascalientes, Veracruz, Chihuahua, Durango, Oaxaca, Coahuila y Guanajuato; y las cátedras de Nuevo León, el establecimiento de Chilapa-Ayutla y el licenciado científico de la Isla del Carmen. La instrucción primaria y otras profesiones fueron arregladas por los ministerios que tuvieran relación directa con ellos, por ejemplo, la primaria con el de gobernación y la minería con el de fomento.

La instrucción preparatoria en Zacatecas se especializó en las ciencias físico-matemáticas y naturales que se habilitaron para las carreras profesionales de El Colegio de Minería.

Tabla 2. Arreglo de la preparatoria en Zacatecas, 1855

Año	Periodo I	Periodo II
1°	Latín, castellano, historia sagrada	Sicología y lógica, metafísica, francés
2°	Latín, cronología, historia antigua	Religión y filosofía moral, matemáticas, francés
3°	Latín, literatura	Física, química, cosmografía y geografía
4°	Castellano, aritmética, lógica	Dibujo, francés
5°	Álgebra, geometría, trigonometría	<i>Idem</i>
6°	Trigonometría, geometría, cálculo	Dibujo, geometría
Materias accesorias		Historia moderna y México, inglés

Fuente: Elaboración propia a partir de Lares, 1855.

Este plan contemplaba dos años de matemáticas que comprendían sucesivamente: aritmética, álgebra, geometría, trigonometría y cálculo. El reglamento en su artículo 14 señaló, en el tercer año por mañana y tarde, lecciones de física experimental, con contenidos sobre: propiedades generales de los cuerpos, mecánica experimental, catóptrica, dióptrica, polarización, difracción e interferencias, fluidos imponderables y meteorología; además de cosmografía, geografía y química.

La Revolución de Ayutla y la Constitución de 1857 devolvieron a los estados la autonomía para la organización de sus estudios, y aunque varios de ellos retomaron el de 1843 y otros dejaron algunos elementos del plan de 1855, al final se fueron construyendo proyectos híbridos entre las experiencias educativas centralistas y las utopías locales.

El Instituto Literario de Zacatecas fue el único establecimiento público que ofertaba estudios preparatorios en el estado, pero después de 1857 tuvo varios altibajos, a tal grado que Paulino Raigosa, prefecto superior político,

señaló: “que desde 1857 no ha tenido existencia fija, sino en épocas muy cortas e irregulares, porque ha seguido las oscilaciones y suerte de los opuestos gobiernos que han dominado la ciudad” (Estado de la educación superior en Zacatecas, AGN, 2ºI, SS, V24, E26, 1864). En efecto, el instituto así permaneció al menos hasta cuando se publicó el plan de estudios para Zacatecas en 1868.

Plan de estudios de preparatoria en la Ley de 1868

El 15 de abril de 1861 se expidió el Arreglo de instrucción pública en el Distrito Federal y Territorios, a pesar de que no se llevó a la práctica debido a la guerra intestina entre imperialistas y republicanos, fue un excelente ensayo educativo realizado por Ignacio Ramírez “El Nigromante”, entonces ministro del presidente interino, Benito Juárez. En las primarias elementales el catecismo religioso fue sustituido por una clase de moral, el primer intento por secularizar el plan de estudios, aunque aún no se trataba de “distanciar la formación de los ciudadanos de las creencias religiosas” (González y Arredondo, 2017, p. 39).

El Arreglo establecía una escuela de estudios preparatorios en donde entre otras materias se incluían academias de dibujo, historia y manejo de armas; los dos primeros años, el estudio de las lenguas latinas, francesa, griega, inglesa, alemana e italiana; el tercero, las matemáticas con aritmética, álgebra, geometría; en cuarto, una mezcla de física, ideología, lógica, metafísica y moral; y en el último año, cosmografía, geografía, cronología, economía política y estadística (Ramírez, 1861).

El 16 de septiembre de 1867, Gabino Barreda pronunció una oración cívica en la ciudad de Guanajuato en favor del positivismo comtiano en México, se trató de un discurso sobre la interpretación de la lucha del partido liberal desde 1810 hasta 1867, Barreda ahí expuso las bases sociológicas y políticas donde se desarrollaría la política pedagógica: “conciudadanos: que de aquí en adelante sea nuestra divisa: libertad, orden y progreso; la libertad como medio, el orden como base y el progreso como fin” (Escobar, 1997, p. 34).

Con el triunfo de los republicanos sobre los imperialistas, se realizó la Ley orgánica de la instrucción pública en el Distrito Federal el 2 de diciembre de ese año, bajo la tutela del ministro del ramo educativo, Antonio Martínez de Castro. En las escuelas de instrucción primaria para niños, se establecieron los

ramos de aritmética, el sistema métrico decimal y rudimentos de física; y para las niñas las cuatro operaciones fundamentales de aritmética sobre enteros, fracciones decimales/comunes, denominados y el sistema métrico decimal.

Una de las más importantes reformas fue el establecimiento de la Escuela Preparatoria,

[...] en la cual deben todas las personas que deseen dedicarse al estudio de cualquiera profesión, adquirir una serie de conocimientos, que a la vez que eduquen su razón y su moral, le proporcionen una masa de nociones reales y aplicables sobre todos y cada uno de los ramos que constituyen el conjunto de la ciencia positiva, verdadero fundamento de todo progreso y de todo orden (Escobar, 1997, p. 85) .

Al frente de ella quedó como director Gabino Barreda, el introductor del positivismo en México (Escobar, 1997, p. IX). Con ello se consolidó el estudio de las lenguas: español, latín, griego, francés, inglés, alemán e italiano. Las materias accesorias fueron literatura, poética, elocuencia, declamación, así como las academias de dibujo, taquigrafía, paleografía y teneduría de libros. Las humanidades abarcaron cronología, historia general, historia nacional, geografía física y política (de México), ideología, gramática general, lógica, metafísica y moral; en matemáticas se veía aritmética, álgebra, geometría, trigonometría y cálculo infinitesimal. Las ciencias abarcaron mecánica racional, física experimental, química general, elementos de historia natural y cosmografía (Martínez, 1867, Artículo 8).

Como se puede apreciar, se incluyó un plan transitorio hacia la preparatoria moderna con contenidos sobre aritmética, álgebra, geometría, trigonometría, cálculo infinitesimal, mecánica, física, química, historia natural y cosmografía.

En 1868 la Escuela Preparatoria adoptó un sistema de educación positiva, a través de su nuevo plan de estudios. De acuerdo con Josefina Zoraida Vázquez, la Escuela Nacional Preparatoria fue la “hija predilecta de la Restauración de la República” (1967, p. 205). Dos de sus conceptos clave fueron la uniformidad y el estudio de las ciencias inductivas. Las matemáticas ocuparon el primer lugar por ser consideradas las ciencias exactas y deductivas,

[...] sus leyes o sus axiomas han servido de eficaz recurso para señalar nuevas verdades que sin su ayuda acaso hubiera sido imposible aun sospechar, y la exactitud que les suponemos simplifican y generalizan los resultados, facilitando así la consideración de propiedades más complejas (Esparza, 1874, p. 2).

Zacatecas siguió la política del Distrito Federal en materia educativa, también decretó su Ley para la instrucción pública en el estado. Dividió a la instrucción pública en primaria, preparatoria, superior y especial. En general los profesores deberían de explicar en forma oral los contenidos, que se basaban en obras, extractos y propuestas que hacían ellos mismos, a través de ejercicios prácticos de escritura por parte de los jóvenes, quienes eran evaluados y calificados por sus profesores. Además del estudio de las materias, se cuidaba la urbanidad y el buen trato de los alumnos. En el caso de la preparatoria los dos primeros años eran dedicados al estudio de las gramáticas y los últimos tres al de las matemáticas y las ciencias.

Tabla 3. Plan de estudios preparatorios en Zacatecas, 1868

Año	Área	Academias
1°	Gramática castellana	Dibujo y música
2°	Gramática latina	Francés, música y dibujo
3°	Lógica, moral y filosofía	Francés y dibujo
4°	Aritmética, álgebra, geometría y trigonometría	Inglés y dibujo
5°	Física, astronomía, geografía. Cosmografía y cronología	Teneduría de libros, inglés y dibujo

Fuente: Elaboración propia a partir de García, 1868, Artículo 4; y Hernández, 2010, p. 153.

En 1871 al primer año de matemáticas concurrían 20 alumnos con el profesor Trinidad Acuña, quien fue al mismo tiempo jefe político de Zacatecas, sustituyéndolo Joaquín Lorenzana; al segundo año, sólo asistía un alumno, atendido por el profesor Isidoro Epstein. A la cátedra de física asistían cuatro alumnos con el profesor Rosalio Torres, el gabinete de ésta ya existía, pero carecía de instrumentos, que luego se encargarían a Europa. Los profesores

fueron en geografía, José María Bocanegra; en historia natural, Fernando Gómez Virgen; en mecánica y cálculo infinitesimal, Joaquín Ramos; en estereotomía, Ildefonso Flores; en astronomía y topografía, Isidoro Epstein; en química, Ignacio Hierro. Las academias fueron dibujo, música, francés y teneduría de libro (García, 1871).

Para 1874 el Instituto Literario de García, sostenido por los fondos públicos, ofrecía en Zacatecas la instrucción preparatoria y profesional. Había dos carreras: ingeniería y derecho. Eran en total 125 alumnos, 50 internos y 75 externos. Además, 12 con beca por cada uno de los partidos, 9 con gracia por el Gobierno, 18 agraciados con alimentos y 12 pensionados. Ese año, 1874, se enseñaban dos cursos completos de matemáticas, uno de física experimental y había “un gabinete de física muy completo” (Covarrubias, 1874, p. 184).

El primer curso de matemáticas incluía contenidos sobre aritmética, geometría y aplicación del álgebra a la geometría, el profesor Francisco Yáñez atendía 15 alumnos que se comunicaban a través del libro de Terán y Chavero. En el segundo curso, el ayudante Rodolfo Muñoz atendía a sólo tres alumnos, las disciplinas eran geometría analítica, geometría descriptiva y principios de series y funciones, a través de los textos de Terán y Chavero, Lefebure de Fourey y el extracto de mister Bourdon (García, 1874, pp. 259-260).

El profesor de física y meteorología fue don Francisco Yáñez, quien atendía a sólo cinco alumnos, se utilizó el texto de Ganot, un catedrático francés autor del *Tratado elemental de física experimental y aplicada y de meteorología*, el cual contenía una selecta colección de 100 problemas resueltos y estaba adornado con 722 grabados de madera intercalados en el texto y un espectro solar, fue vertido al castellano y adicionado por A. Sánchez de Bustamante. La física fue definida como “la ciencia que se ocupa en el estudio de los fenómenos que presentan los cuerpos, siempre que no experimenten cambio en su composición” (Ganot, 1871, p. 1).

El contenido del libro abarcó el estudio de la materia, fuerzas, movimientos; gravedad, atracción molecular, líquidos, gases, acústica, calor, luz, magnetismo, electricidad, meteorología y climatología, en el instituto se estudiaba todo su contenido, excepto la teoría física de la música. El gabinete de física se consolidó en 1874, ya que se contaba con varios instrumentos para la experimentación y la práctica en topografía, mecánica, hidrostática, gases, calor, luz, magnetismo y electricidad (García, 1874, pp. 271-275). Además de

los aparatos para la física experimental, se contaba con varios de ellos para la química, con un par de esferas y mapas para el estudio de la geografía.

En química, que se encargaba del estudio de los fenómenos que modifican la naturaleza de los cuerpos, Miguel A. Rico enseñaba con base en M. V. Regnault: *Lecciones de química inorgánica*. En geografía universal, el profesor José María Bocanegra, se basó en el libro de García Cubas: *Cosmografía, geografía física y política*. En mecánica racional, Joaquín M. Ramos utilizó a Boucharlat: *Cálculo infinitesimal y mecánica racional*; en topografía, Joaquín M. Ramos a Francisco Díaz Cobarruvias: *Topografía y geodisea* (García, 1874, pp. 271-275).

Hacia un plan de estudios científico de preparatoria en la Ley de 1878

Al siguiente año del inicio del periodo conocido como el porfiriato, el 14 de septiembre de 1878, Trinidad García de la Cadena, gobernador de Zacatecas, decretó la Ley orgánica de instrucción pública. La instrucción oficial se dividió en primaria, preparatoria y profesional. La primaria se dijo obligatoria y gratuita, en la que además de las materias correspondientes comprendía aritmética elemental, sistema métrico, elementos de geometría, geografía y cosmografía. En la ley se anotaron como instrucción superior los estudios del profesorado de enseñanza primaria y farmacia (después obstetricia), pero más se trataba de estudios medios para el trabajo, las únicas carreras profesionales consolidadas en Zacatecas durante el periodo de 1878 a 1909, fueron la abogacía y parte de las ingenierías, ya que para los estudios de medicina e ingeniería civil se beca-ba a los estudiantes para que asistieran a las escuelas de la Ciudad de México.

La preparatoria se impartía en el Instituto Literario de García, para ingresar a ella se requería haber sido aprobado en gramática castellana y aritmética (Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Estado, AHEZ-FPL-SLDR-C10, 1878).

Tabla 4. Plan de estudios preparatorios en Zacatecas, 1878

Año	Área	Academia
1°	Aritmética, álgebra y geometría plana	Francés
2°	Geometría en el espacio, analítica, trigonometría plana, geografía y cosmografía	Francés
3°	Física y botánica	Raíces griegas e Inglés
4°	Química y zoología	Inglés y Latín
5°	Lógica, ideología, biología, sociología, historia y literatura	Latín

Fuente: Hernández, 2010, p. 161.

Además de estas materias, se contaba con clases de dibujo, música y gimnasia. Las lecciones eran orales, los alumnos hacían extractos escritos de cada lección, con modificaciones o explicaciones por ellos. Cada profesor proponía anualmente su método, programa de enseñanza y libro pedagógico para que fueran aprobados por la Junta general de profesores y el Gobierno. Los exámenes parciales y finales eran obligatorios para los alumnos becados y optativos para los inscritos en el instituto (Ley orgánica de instrucción pública en el estado, AHEZ-FPL-SLDR- C10, 1878).

En matemáticas el libro llevado era el de Contreras y en segundo el de Bourdon; para física el de Ganot, la segunda traducción en Madrid, aumentada con 140 grabados nuevos (1871); química por Regnault; y lógica por Alejandro Vay (*El Defensor de la Constitución*, Obras que han de servir en el Instituto Literario, 12 de octubre de 1878, pp. 3-4).

La química ya se venía impartiendo de manera intermitente desde 1855, pero con este proyecto se consolidó su enseñanza y la novedad fue la inclusión de biología, botánica y zoología. En realidad, se trató de un plan muy ambicioso, prácticamente sólo contemplaba en los dos primeros años matemáticas, en los dos siguientes, las ciencias naturales y en el último una combinación rara entre lógica, ideología, sociología, historia y literatura. Fue el inicio de un plan de estudios científico, que tuvo su clímax en el siguiente plan de 1883, pero que luego tuvo que ceder espacio a los estudios de las humanidades.

El esplendor de un plan científico, 1883

Una vez consolidado el porfiriato en México, Jesús Aréchiga, gobernador de Zacatecas, decretó la Ley orgánica de instrucción pública en el estado el 21 de febrero de 1883. La instrucción pública se dividió en primaria, preparatoria y profesional. La primaria fue gratuita y obligatoria, so pena a los padres de familia de una multa de uno a diez pesos o arresto. Al igual que la anterior ley, además de las materias correspondientes a la instrucción primaria, los alumnos estudiaban aritmética, sistema métrico, geometría, geografía y cosmografía. La instrucción profesional comprendía abogacía, notariado, medicina e ingeniería, así como los estudios medios para profesorado y farmacia. Las lecciones eran orales, los profesores proponían a la junta del instituto y al gobierno los textos y programas (*El Defensor de la Constitución. Ley Orgánica de Instrucción Pública: Ejecutivo del Estado de Zacatecas*, 1883).

En los estudios preparatorios tuvieron gran relevancia las disciplinas de ciencias naturales. En la ley se permitía, a quienes no hubieran cursado alguna de las materias en el instituto, aplicar un examen de dos horas en promedio y si lo aprobaban eran admitidos en el curso siguiente. A lo que varios personajes no estuvieron de acuerdo, ¿cómo con un examen se cubriría todo un año de asistencia? Los diputados se preguntaban “¿quién ignorando la física o la química [...] podrá tener los conocimientos para la elaboración de los medicamentos, sus caracteres y reacciones químicas [...]?” (Práctica de exámenes, Instituto Literario, AHPLEZ-FPLEZ-SCL-SJIP-C1, 1885). Lo que se pedía era que no se aceptaran alumnos en los estudios profesionales, sin haber acreditado debidamente su preparatoria.

Tabla 5. Plan de estudios preparatorios en Zacatecas 1883

Año	Área	Academias
1°	Aritmética, álgebra y geometría	Francés y dibujo
2°	Trigonometría, geometría, cosmografía y geografía	Raíces griegas, francés y dibujo
3°	Física y botánica	Historia de México, latín, inglés y dibujo
4°	Química y zoología	Latín, inglés y dibujo
5°	Lógica e historia de la filosofía	Historia universal y literatura preceptiva

Fuente: elaboración propia a partir de *El defensor de la constitución. Ley orgánica de instrucción pública en el estado: Ejecutivo del Estado de Zacatecas*.

Dos años más tarde, en 1885, el plan de estudios preparatorios se modificó por la Junta de profesores, propusieron en el primer año aritmética, álgebra, geometría y trigonometría; en el segundo, física y geografía; en el tercero, química y biología; en cuarto, historia natural; y en quinto, lógica e historia de la filosofía. Las academias fueron latín, francés, inglés, dibujo, raíces griegas, historia universal, literatura y economía política (se reforman los artículos, AHEZ-FPL-SLDR-C10, 1885).

La preparatoria fue uniforme para todas las profesiones, excepto para los profesores. Con el propósito de ahorrar dinero, el Gobierno y el Congreso de Zacatecas, acordaron anexar la Escuela Normal de Varones al instituto con el nombre de instrucción preparatoria para el profesorado de instrucción primaria, con el argumento de que eran las mismas materias en la preparatoria y en la normal, tales como matemáticas, geografía, cosmografía, francés, inglés, historia, dibujo y música. Sólo se agregó un año más, en donde los alumnos que se dedicarían a la enseñanza objetiva en primaria, para obtener el título de profesores, estudiaban las cátedras especiales de pedagogía, métodos de enseñanza, gramática española y teneduría de libros. Por su parte la Escuela Normal de Señoritas continuó con su organización y planta de profesoras y profesores, pero bajo la vigilancia de la junta permanente del instituto (Reformas a la Ley de instrucción pública, AHPLEZ-FPLEZ-SCL-SCU-C1, 1885).

La uniformidad de la preparatoria fue una medida académica con el propósito de dar unidad a los estudios, tratando de que las materias impartidas integraran los cursos necesarios para formar ingenieros y abogados. Sin embargo, no todos estaban de acuerdo con estudiar las ciencias naturales cuando iban a desempeñarse como abogados. Por ejemplo, Ramón Villalobos, originario de San Luis Potosí, ingresó al instituto para continuar con su carrera de abogado en 1884, sólo que cuando se iba a graduar, su certificado de estudios preparatorios no acreditaba haber cursado botánica, química y zoología, de acuerdo con el plan de estudios de 1883. El director y profesores le pidieron demostrar haber cursado dichas ciencias, solicitar hacer los exámenes correspondientes o pedir al Congreso una dispensa, con el propósito de que pudiera graduarse. Lo que hizo con el argumento de que “las materias expresadas no tienen ninguna conexión con el estudio de la jurisprudencia”, ante lo cual se le dijo que la intención de la ley era “llenar condiciones indispensables de suficiencia exigidas imperiosamente por la civilización de la sociedad en nuestra época” (Ocurso del señor Ramón Villalobos, AHPLEZ-FPLEZ-SCL-SJIP-C1, 1886).

Los catedráticos de física, química y dibujo contaban con al menos un ayudante, encargados de los aparatos e instrumentos de sus clases, de su buen estado, limpieza y conservación; a los alumnos se les permitía el juego de pelota y ejercicios gimnásticos, aunque no eran parte del plan de estudios; la cátedra de música era optativa para los alumnos (Reglamento económico del Instituto de Ciencias, AHEZ-FPL-SLDR-C10, 1885).

En los dos primeros años sólo se impartían contenidos de matemáticas, en subsecuentes ciencias naturales (principalmente biología y zoología) y en el último, lógica y filosofía. De acuerdo con Olivia Hernández, este plan reflejó la tendencia positivista nacional (2010, pp. 164-165), en el que sólo se contemplaban academias de latín, raíces griegas, francés, inglés, historia, literatura y dibujo. Fue a lo más que llegó la educación científica en preparatoria, eso sí con mucha calidad en sus programas, pero carente de la visión social de un pueblo que poco a poco exigía acceso a los estudios medios. Se sabe que el 13 de septiembre de 1887, se realizaron unas reformas a la ley de instrucción pública (Aréchiga, 1897, p. 148), sin embargo, el siguiente plan, de 1891, debió dar algún espacio a las humanidades.

Un espacio para las humanidades en el plan de 1891

En la última década del siglo XIX, el gobierno del estado de Zacatecas estaba convencido de que el progreso tenía su origen en la cultura y en la educación del pueblo. Las ideas sobre la instrucción se fundamentaron en la sociología moderna, que pretendía comprobar los hechos sociales. La instrucción pública debería de llegar al individuo para su mejoramiento intelectual, físico y moral; se consideraba que la instrucción influiría en el mejoramiento de la familia y de la sociedad. Enseñar consistía en exponer el conocimiento ante la inteligencia de los estudiantes para que éstos, a través de la razón, lo transformaran, lo más pronto y en la mayor cantidad posible, en un “útil mecanismo de progreso” (Aréchiga, 1896, p. XXIII).

El primer año de esa década, Jesús Aréchiga, gobernador del estado de Zacatecas emitió leyes, reglamentos y programas de enseñanza para los establecimientos primarios, preparatorios y profesionales, esta legislación dio paso a lo que Olivia Hernández llamó la “institucionalización de las ciencias” (2010, p. 189). La instrucción primaria se definió como laica, uniforme, gratuita y obligatoria para niñas y niños de 6 a 14 años y se dividió en elemental y superior.

Los jóvenes que ingresaban a la enseñanza preparatoria deberían de haber cursado su primaria superior y saber elementos básicos de aritmética, geometría, geografía, historia, moral, instrucción cívica, lengua nacional, lecciones de cosas, especialmente nociones de ciencias físicas sobre gravedad, mecánica, calor, luz, sonido, electricidad, magnetismo y química, así como nociones de ciencias naturales sobre fisiología, higiene, zoología, botánica y mineralogía (Aréchiga, 1896, pp. 39-57). Sin embargo, en los primeros años de la implementación de la ley de 1891, los jóvenes ingresaron al instituto sólo con la primaria elemental, ya que aún no se establecía la primaria superior en Zacatecas (Comunicación del director del Instituto de Ciencias, AHPLEZ-FPLEZ-SCL-SJIP-C1, 1891).

Además de la primaria, los servicios educativos que conformaban el sistema educativo estatal fueron la Escuela de Bellas Artes de nueva creación, el Hospicio de Niños, la Escuela Normal para la formación de profesores, la Normal para profesoras de instrucción primaria, “[...] único plantel a donde las mujeres podían seguir estudios poselementales” (Gutiérrez, 2013, p. 393), el Seminario Conciliar del Obispado, el Hospital Civil con la carrera media de

obstetricia y el Instituto de Ciencias con los estudios preparatorios, farmacia y las carreras de abogacía, notariado e ingeniería con cuatro especialidades: topografía, minería, arquitectura y de ensayo. La instrucción preparatoria oficial también se definió como gratuita y se deslindó de toda influencia religiosa.

Tabla 6. Plan de estudios preparatorios en Zacatecas 1891-1900

Año	Ciencias	Actividades	Conferencias
1°	Aritmética, álgebra y lectura superior	Francés, dibujo y gimnasia	
2°	Geometría, trigonometría y cosmografía	Francés, dibujo y gimnasia	
3°	Física, mecánica, geografía general y patria	Inglés, dibujo y gimnasia	Ciencias físicas y viajes
4°	Química, mineralogía, cronología e historia general	Inglés, raíces griegas y latinas	Química e historia de la industria
5°	Biología, zoología, botánica, lengua española e historia americana y patria		Sociología e higiene
6°	Lógica, psicología, moral, literatura y economía política		Instrucción cívica y matemáticas

Fuente: Elaboración propia a partir de Amaro, 2017, pp. 209-239.

En el quinto año de preparatoria los jóvenes estudiaban sociología, impartida por el profesor de lógica, e higiene por el de historia natural. En sexto y último año los alumnos deberían de estudiar, además de lógica, psicología, moral, literatura y economía política, uno de los bachilleratos establecidos: los aspirantes a profesores, la pedagogía; los abogados, instrucción cívica; y los ingenieros, matemáticas. En realidad, se trataba de meter en el plan cuatro materias que estaban en boga y que no eran contempladas por el programa, además de sociología e higiene.

Las obras de texto eran aprobadas por la Junta General de Profesores, las que eran seleccionadas cada año escolar. Se llevaba sólo un texto en cada una de las materias, es decir en promedio unos cuatro libros por año. Los libros no

eran meramente científicos, sino que eran obras pedagógicas adecuadas para la enseñanza de cada materia en cuestión.

En matemáticas se utilizó a Manuel María Contreras: *Aritmética y Álgebra y Geometría plana y en el espacio*, los apuntes del profesor: *Nociones de geometría analítica* y a José Árbol y Bonilla: *Nociones de trigonometría rectilínea*. En ciencias a Charles Briot para cosmografía; Ch. Drion y M. Fernet: *Tratado de física elemental*; Ganot: *Tratado de física*; Darío González: *Nociones de mecánica*; Achille Meissas y Auguste Michelot: *Geografía universal*; Miguel E. Schultz: *Geografía general y patria*; Antonio García Cubas: *Atlas metódico de la república mexicana*; Louis Joseph Troost: *Química y nociones de mineralogía*; Charles Letourneau: *Principios de biología*; Milne Edwards: *Elementos de zoología*; Joseph Herail: *Botánica* y Louis Crié: *Botánica*.

En humanidades utilizaron a Manuel Romo y Eufemio Mendoza: *Cronología*; Charles Seignobos: *Historia de la civilización*; Justo Sierra: *Historia universal*; Araujo: *Historia de América*; Mesa y Leompart: *Historia de América*; Luis Pérez Verdía: *Historia patria*; Ernesto Legouve: *El arte de la lectura*; Joaquín Avendaño: *Gramática*; Manuel Revilla y Pedro Alcántara García: *Literatura general*; Narciso Campillo y Gorrea: *Literatura preceptiva*; Alex Bain: *Lógica*; Paul Janet: *Psicología*; Jorge Fonsegrive: *Psicología*; Herbert Spencer: *Moral*; Anselme Batbie: *Economía política* y Leroy Beaulieu: *Economía política* (Aréchiga, 1897, anexos 39, 43, 46 y 47).

Los programas se completaban con Mendizabal: *El moderno Robertson*; Barrau: *Morale pratique*; James H. Worman; Theodore Robertson: *Nuevo curso de idioma inglés*; Jean Roemer: *Polyglot reader*; Ollendorff por Rafael Romero: *Voces científicas*; Malpica Soler: *Nociones gramaticales y etimológicas*; Bligniere: *Raíces latinas*; Raimundo de Miguel: *Gramática y curso práctico de latinidad*; y en el curso optativo de alemán a Carlos Fernández de Castro-verde (Aréchiga, 1897, anexos 39, 43, 46 y 47).

Por lo regular había un profesor en cada una de las cátedras, sólo en el primer año estaban dos debido al gran número de alumnos que ingresaban al instituto para estudiar aritmética y álgebra; los profesores de las conferencias eran los mismos que los de las ciencias básicas, sólo que en aquéllas profundizaban en contenidos sobre matemáticas, física, química y sociología. Por ejemplo, el profesor de física y mecánica, el ingeniero Joaquín Lorenzana, además impartía conferencias sobre ciencias físicas y viajes. Cabe señalar que este

catedrático al morir fue sustituido por otro ingeniero, Luis G. Córdova en el ciclo 1894-1895.

Este plan de estudios si bien consolidó a la química y a la biología, fortaleció disciplinas científicas como la mecánica y la mineralogía, también creó un espacio para la lectura superior, indispensable para adentrarse en otros contenidos; la cronología y la historia también encontraron un espacio en el campo curricular, así como la lengua española, y ni qué decir de psicología, moral y economía política, que se consolidaron como disciplinas preparatorias.

El número de alumnos que estudiaban ciencias en la preparatoria variaba según las circunstancias de egresados de primarias, aspirantes a ingresar al instituto, disponibilidad de salones y profesores, así como por migración, sequías o epidemias, incluso por cambios en la legislación, por ejemplo en los años posteriores a 1891, disminuyó la matrícula debido a que esta ley estableció que los niños que aspiraran a ingresar al instituto debería de haber cursado su primaria superior, además del aumento de cinco a seis años en la preparatoria y de una crisis económica que azotó a la entidad.

Figura 1. Promedio de alumnos en ciencias, 1892-1903

Ciencia	1892	1893	1894	1895	1900	1901	1903	1903
Matemáticas	36	42	53	47	17	17	15	25
Matemáticas	25	25	25	27	13	10	10	11
Física	15	10	22	14	7	12	8	11
Química	16	20	14	7	3	7	13	9
Ciencias Naturales	21	17	13	10	9	11	7	9
Lógica	9	8	14	11	12	3	10	12
	122	122	141	116	61	60	63	77

Fuente: Elaboración propia a partir de Aréchiga, 1896.

El instituto se fortaleció con los instrumentos meteorológicos necesarios para el estudio de los cambios atmosféricos en el Observatorio Astronómico; se adquirió una colección de historia natural, se construyó un laboratorio

para la clase de análisis químico, un gabinete de física y se adecuó una pieza para gimnasio y otra para la biblioteca, con varias obras, entre ellas el *Diccionario universal* y la *Revista enciclopédica* de Pierre Larousse.

Un promedio de 25 alumnos, disfrutaban de becas en el instituto de Zacatecas. Escapa a este capítulo hacer el seguimiento de los alumnos becados por el gobierno de Zacatecas, pero se sabe que desde 1885 se apoyó a varios jóvenes para hacer estudios de medicina, ingeniería civil y bellas artes en la ciudad de México (Iniciativa del diputado Fernando Calderón, AHPLEZ-FPLEZ-SCL-SJIPC-1, 1885). Entre los becados destacaron los doctores L. S. Viramontes, José Ana Castanedo, Enrique Espinoza León, Juan M. González, León Espinoza, J. Trinidad Luna Enríquez, José Castro Villagrana e Ismael Martínez; licenciados Juan José Espejo, Alfonso Toro, Ramón Espejo, Luis Escobedo, Manuel P. Hernández y Rafael de la Piedras; ingenieros Alfredo C. Acosta, José Castanedo, Manuel Amor y José Bonilla Hierro; y el arquitecto Roberto Álvarez Espinoza (UAZ, 1932, p. 54).

Cabe señalar que se hicieron varias propuestas de reformas, pero pocas impactaron en el plan de estudios. En 1900 se modificó el plan de estudios con el propósito de armonizar la educación preparatoria en México y Zacatecas.

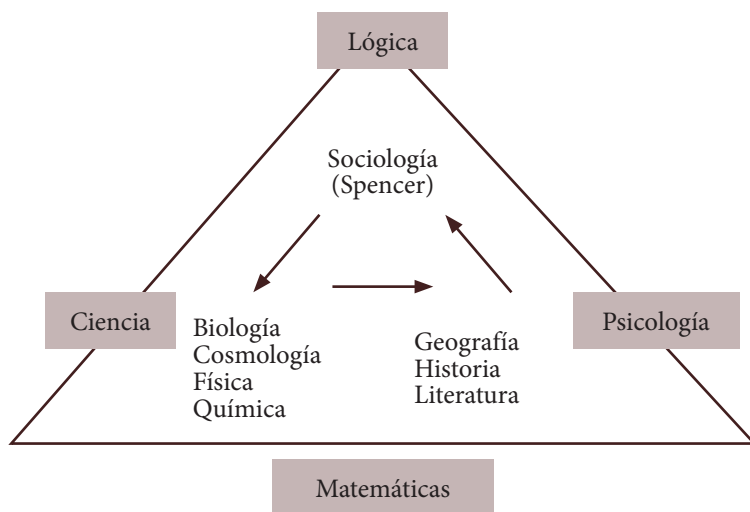
Un Plan de Estudios completo, l Decreto de 1900

En la última década del porfiriato se organizaron dos congresos higiénico pedagógicos para sistematizar la instrucción primaria y la preparatoria. El segundo congreso de instrucción pública tuvo como principal objetivo organizar la instrucción preparatoria. Uno de los resultados fue el plan de estudios de preparatoria en 1896, que a decir de Justo Sierra condensó el pensamiento liberal positivista, según el cual después de haber transitado los estados teológico y metafísico en su marcha hacia el progreso, “el hombre explicaba su mundo según los métodos de las ciencias modernas” (Bazant, 1985, p. 53). No sólo se aumentó la calidad de los programas de estudio, sino que además fueron más complejos y difíciles; el método de enseñanza se basó en la observación, el análisis, la generalización y la inducción.

Las principales características de la nueva escuela nacional preparatoria fueron principalmente uniformidad, integridad, neutralidad y científicidad. En una época en que el fenómeno característico era la ciencia, el proyecto na-

cional hizo de la ciencia “la sustancia de la enseñanza”, para lo que se adoptó la jerarquía de Augusto Comte.

Figura 2. Enseñanza preparatoria en México, 1891



Fuente: Elaboración propia a partir de Sierra, 1891, pp. 53-71.

Cuando el gobierno de Zacatecas emitió su plan de estudios de 1891, aún no contemplaba los resultados del segundo congreso de instrucción pública, por ello realizó varias adecuaciones en los subsecuentes años. La reforma de la educación preparatoria en México fue hasta 1896, cuatro años más tarde, en Zacatecas se hicieron las adecuaciones correspondientes para armonizar los estudios preparatorios estatales y nacionales.

El 26 de diciembre de 1900, el gobernador de Zacatecas decretó la reforma a la Ley de instrucción secundaria y profesional. A partir de esta fecha, los estudios preparatorios se realizarían en cinco años.

Tabla 7. Plan de educación preparatoria, Zacatecas, 1900

Año	Áreas	Actividades	Conferencias
1°	Matemáticas I. Lengua nacional	Francés Dibujo Gimnasia	
2°	Matemáticas II Lengua nacional	Francés Dibujo Gimnasia	
3°	Geografía y cosmografía Física y mecánica Lectura superior y recitación	Inglés Dibujo lineal Raíces griegas y latinas Gimnasia	Geografía y astronomía Física Química Biología
4°	Química y mineralogía Botánica y zoología Historia de México Literatura	Inglés Dibujo	
5°	Historia general Economía política Psicología, Lógica y Moral		Instituciones civiles y políticas Matemáticas

Fuente: Elaboración propia a partir de García, 1900, pp. 19-24.

Semejante a la instrucción primaria elemental, la preparatoria, los dos primeros años, impartía contenidos sobre matemáticas y español, dos materias que a través de la historia se han consolidado tanto en la educación primaria como en la preparatoria.

Las matemáticas fueron consideradas la piedra angular del programa de estudios, además de aritmética y álgebra, se estudiaba geometría; en matemáticas II, además de geometría en el espacio, trigonometría rectilínea y geometría analítica de dos dimensiones, se impartía cálculo infinitesimal.

La cosmografía, que estudiaba el movimiento de los astros se juntó con la geografía. A ésta se le encomendó el estudio del medio físico y social en el que se desenvuelven las especies humanas, “poniendo de relieve las condiciones externas del progreso y el resultado de los esfuerzos hechos por el hombre para modificar esas condiciones” (Sierra, 1891, p. 64).

En la cátedra de física y mecánica se estudiaban las propiedades de los cuerpos. La química se encargaba del estudio, análisis y síntesis de los elementos componentes de la materia, la mineralogía completaba su contenido. La botánica y la zoología se mantuvieron, pero no se incluyó a la biología.

La cronología desapareció del mapa curricular. La historia de México y la general siguieron, ya no se impartió la historia de América con el argumento de que formaba parte de la historia universal. El estudio de la historia tenía como propósito principal mostrar las condiciones y los esfuerzos del progreso en acción y reacción perpetua dentro del drama eterno de la civilización (Sierra, 1891, p. 64). El curso de economía política se mantuvo.

A la materia de lectura superior se le agregó el estudio de las recitaciones. La llamada lengua española desapareció del mapa curricular, pero se impartieron dos nuevos cursos de lengua nacional. El curso de literatura continuó igual.

La jerarquía de Comte no contemplaba a la psicología, sin embargo, en México se introdujo por ser considerada una ciencia autónoma que se ocupaba del fenómeno psíquico, mental, que no biológico. La lógica, incluyendo la moral, se colocó al final de la preparatoria, al coordinar y unificar los métodos empleados en las demás ciencias de la preparatoria, se convirtió en “la sistematización de los métodos científicos” (Bazant, 1985, p. 54).

Las actividades prácticamente siguieron igual, se impartían contenidos de francés, inglés, raíces griegas y latinas; el latín y alemán fueron cursos optativos. También continuó el dibujo y la gimnasia, antecedentes de la educación artísticas y educación física.

Los alumnos de 3° y 4° grados recibían conferencias semanales sobre descubrimientos geográficos e historia y aplicaciones de la astronomía; además de física, química, biología e historia natural, que se encargaba del estudio de los fenómenos orgánicos, a cargo de los profesores respectivos. Para los alumnos que seguían las carreras profesionales se establecieron los bachilleratos en 5° año, con academias prácticas de matemáticas para los aspirantes a ingeniería, y las instituciones civiles y políticas para los de derecho.

Hacia el equilibrio en el proyecto pre-revolucionario de 1909

Se sabe que en el estado de Zacatecas se realizó un proyecto educativo el 10 de diciembre de 1904, sin embargo, sólo abarcó a la educación normal. En 1906

se propuso modificar el año escolar, el periodo de exámenes extraordinarios y otras propuestas menores realizadas por el director. A finales del año 1908 el ejecutivo de estado pasó al legislativo local, una iniciativa para reformar la enseñanza preparatoria y la profesional. Al siguiente año, se ratificó la gratuidad y laicidad de la educación pública y la uniformidad en la educación preparatoria para todas las profesiones. Se criticó el aprendizaje de memoria y se elogió el método experimental, el medio para lograrlo fue la adquisición de conocimientos y el fin el desarrollo armónico y gradual de facultades del educando (Proyecto de Ley de instrucción secundaria y profesional (AHPLEZ-FPLEZ-SCL-SJIP-C2, 1909).

Se suprimieron las academias de geografía y astronomía, física, química y biología, así como los bachilleratos de abogados e ingenieros, basadas en las conferencias de instituciones civiles-políticas y matemáticas. La economía política se suprimió de los cursos preparatorios para evitar el cúmulo de materias y porque su estudio se incluía en el programa de los abogados.

Tabla 8. Plan de estudios preparatorios en Zacatecas 1909

Año	Áreas	Horas	Actividades	Horas
1°	Lengua nacional	3	Francés	3
	Geografía patria	3	Dibujo	3
	Aritmética y álgebra	6		
2°	Lengua nacional	3	Francés	3
	Historia patria	3	Dibujo	3
	Geografía general	3		
	Geometría plana y en el espacio y trigonometría rectilínea	6		
3°	Lengua nacional	4	Raíces griega y latinas	3
	Literatura preceptiva	2	Dibujo	3
	Geometría analítica y cálculo infinitesimal, mecánica y cosmografía	6	Dibujo	3
	Física	3		

Continuación de Tabla.

Año	Áreas	Horas	Actividades	Horas
4°	Física	3	Inglés	3
	Química	3	Solféo y canto coral	3
	Historia antigua y de la edad media	3	Trabajos manuales	3
	Botánica	3		
5°	Química y mineralogía	3	Inglés	3
	Zoología y anatomía y fisiología humanas	3	Solféo y canto coral Trabajos manuales	3 3
	Historia moderna y moral	3		
	Psicología y lógica	6		

Fuente: Proyecto de Ley de instrucción secundaria y profesional, AHPLZ-FPLEZ-SCL-SJIP-C2, 1909.

Las clases de aritmética, que desde siempre han formado parte de los estudios medios por ser la base para operaciones posteriores, tenían por objeto que los alumnos perfeccionarán los conocimientos adquiridos en la escuela primaria, que se familiarizarán con las operaciones fundamentales, sus mecanismos y resolver problemas con rapidez y precisión. La geometría se refería a los conocimientos de aritmética llevados a la práctica para relacionarlos con los objetos reales.

Álgebra y trigonometría se limitaban a la resolución de problemas que se relacionaban con la mecánica, cosmografía y física. En geometría analítica de dos dimensiones, los profesores explicaban los procedimientos para expresar, por medio de curvas, las funciones de cantidades variables relacionadas entre sí; además de algunas de las aplicaciones para la expresión de fenómenos variables de un modo progresivo.

Desde 1891, la mecánica formó parte del plan de estudios de preparatoria, los profesores explicaban las aplicaciones prácticas de ella; en cosmografía

el objeto de estudio era el cielo de México; en geografía las formas terrestres y los fenómenos físicos del siglo xix, y para demostrar su desempeño, los alumnos dibujaban tres cartas geográficas de México y tres del mundo. En física, ya con instrumentos, los alumnos, apoyados por los profesores y preparadores, efectuaban observaciones y experimentaciones con aplicación para identificar las fuerzas y su influencia en la naturaleza.

La química, propuesta en el plan de 1855, se llevó de manera definitiva en 1878, nada fácil para los alumnos, quienes hacían observaciones y experimentaciones con apoyo del gabinete, estudiaban los cuerpos, sus cualidades y reacciones con otros, y su relación con la industria. Las clases incluían ejercicios de notación y nomenclatura de los cuerpos, práctica de los métodos de análisis, ejercicios de clasificación de los principales ejemplares mineralógicos mexicanos. La idea, tanto en física como en química, era que los alumnos consiguieran un conocimiento científico de la materia y sus transformaciones.

La enseñanza de la botánica se inició en 1878 y para principios del siglo xx, los alumnos estudiaban de manera objetiva la anatomía y fisiología de los vegetales y, con el uso del microscopio, hacían observaciones y clasificaban fenómenos de la vida vegetal; en estas clases se fomentó la recolección, cultivo y aplicación de los vegetales regionales. En zoología los alumnos estudiaban y clasificaban ejemplares típicos de la fauna mexicana.

En las nuevas disciplinas de anatomía y fisiología humanas los alumnos estudiaban las relaciones con la higiene y las más importantes generalizaciones de la biología. En ocasiones, manejaban el microscopio para ver los tejidos y otros aparatos para medir la temperatura, respiración, circulación, visión, audición y fuerza muscular. La psicología había formado parte de la ideología hasta que, en 1891, se dio un giro al plan de estudios para incluirla, y para 1909, los alumnos de preparatoria estudiaban los fenómenos psíquicos fundamentales, sus métodos y los actos volitivos orientados en el sentido del bien social, así como la importancia que tenían para el progreso de los fenómenos psíquicos superiores.

La moral como disciplina se mantuvo en el plan de estudios, pero su contenido sí cambió, en la primera década del siglo xx, los alumnos estudiaban un resumen de las más importantes generalizaciones sociológicas; la importancia de los vínculos sociales y la necesidad de obtener el perfecto desarrollo físico, intelectual y moral de cada uno de los individuos, así como de la unión cooperativa de todos para la realización del bien común.

En las clases de lógica

[...] se aprovecharán los conocimientos obtenidos en todas las ciencias fundamentales, para que los alumnos se den cuenta exacta de sus métodos, y se tratará de conseguir que los educandos reafirmen de un modo definitivo el respeto escrupuloso por la verdad y por la exactitud de las pruebas que deben haberseles ido inculcando en todas las demás enseñanzas del Instituto (Proyecto de Ley de instrucción secundaria y profesional, AHPLEZ-FPLEZ-SCL-SJIP-C2, 1909).

Los alumnos de cursos preparatorios hacían todos los días ejercicios destinados a su educación física. Se incluyó en el plan el solfeo y canto coral con el argumento de su importancia “en la educación artística y por haberla encontrado formando parte de la enseñanza en casi todos los países cultos” (Proyecto de Ley de instrucción secundaria y profesional, AHPLEZ-FPLEZ-SCL-SJIP-C2, 1909).

Si bien este plan consolidó la enseñanza de las disciplinas científicas, como matemáticas, física, química, mineralogía, botánica, zoología, anatomía y fisiología, también las equilibró con geografía patria, psicología y lógica, así como con las disciplinas de larga duración español, historia y moral. Poco a poco se iba preparando la separación entre la secundaria y la preparatoria, que se lograría en 1925 (Acevedo, 2014, p. 88).

Consideraciones finales

Después de la independencia de México y con la creación de algunas instituciones republicanas, la Constitución Federal de 1824 delegó a los estados la organización de sus estudios, en Zacatecas se cerró el Colegio de San Luis Gonzaga y se fundó la Casa de Estudios en Jerez, el único cambio importante consistió en la enseñanza del derecho civil, y aunque ya se hablaba de una enseñanza de la ciencia experimental en la cátedra de filosofía, fue hasta el 26 de agosto de 1837 cuando se fundó la cátedra de matemáticas en el Instituto Literario de Zacatecas. Poco a poco las ciencias fueron ganando terreno en el plan de estudios de la educación preparatoria, en el periodo de 1837 a 1843, la cátedra de filosofía, además de matemáticas, incluía contenidos de física, lógica y moral.

El primer proyecto para la centralización de la educación se dio en 1843, cuando se uniformó la educación preparatoria en México, donde permaneció la enseñanza de la gramática latina y castellana, se fortalecieron las ciencias físicas, matemáticas y se incluyeron contenidos de cosmografía y geografía. Este proyecto se modificó en 1855 con el Plan general de estudios formado por Teodosio Lares, con el Arreglo del Instituto Nacional de Zacatecas, se estableció para la educación preparatoria el estudio de las gramáticas latina y castellana, historia y cronología, pero su fortaleza consistió en la enseñanza de las matemáticas.

La Constitución de 1857 devolvió a los estados su autonomía para arreglar sus estudios, lo que hizo Zacatecas mediante sus proyectos de 1868, 1878, 1883 y 1891, cuando “armonizó” su proyecto educativo con el de la federación, se fortaleció entre otras cosas la enseñanza de las ciencias físico-matemáticas en preparatoria y se desterró la religión del plan de estudios.

En 1900 el plan de estudios de preparatoria incluía contenidos sobre matemáticas, física, mecánica, geografía y cosmografía, además de español, francés, inglés y raíces griegas y latinas. Aunque no desaparecieron las gramáticas, poco a poco se fueron imponiendo las ciencias, lo que se consolidó en 1909 cuando se agruparon progresivamente las materias de lengua nacional, matemáticas, física, química, historia natural e historia general.

En resumidas cuentas, la formación de un plan de estudios científico en preparatoria es de larga data: desde la época virreinal, los llamados estudios medios contemplaban las disciplinas de matemáticas y física; en el México independiente, el primer proyecto que uniformó la educación formal de los llamados estudios preparatorios contempló a la cosmografía y la geografía; el segundo proyecto nacional de 1855, aunque latinista, incluyó a la novedosa química; después del triunfo de la república sobre el imperio mexicano, la novedad en el plan de estudios de preparatoria fue la astronomía; al inicio del positivismo mexicano en el Zacatecas porfirista, la novedad fueron las ciencias naturales de biología, botánica y zoología; el plan de estudios de 1883 no trajo novedad en cuanto al contenido de las disciplinas, pero sí en 1891, cuando se incluyó la mecánica y la mineralogía; fue un debate permanente sobre cómo organizar los estudios de preparatoria, si se juntaba la mecánica con la física, la cosmografía con la geografía, la mineralogía con la química y la zoología con la botánica; al final de este periodo, 1909, ganó la autonomía de las ciencias

y, aunque mantuvieron relación, poco a poco se fueron consolidando como disciplinas independientes, al grado de incluir anatomía y fisiología.

Referencias

- Acevedo, J. L. (2010). Los estudios preparatorios en Zacatecas (1812-1850). En Amaro, R. y Magallanes, M. (Coords.). *Historia de la educación en Zacatecas I: problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX* (pp. 61-88). México: Universidad Pedagógica Nacional–Unidad 321.
- Acevedo, J. L. (2016). *Teodosio Lares en el Instituto Literario de Zacatecas*. México: Taberna Librería Editores.
- Acevedo, J. L. (2017). *Certamen académico en el Instituto Literario de Zacatecas*. México: Taberna Librería Editores.
- Amaro, R. (2017). *La educación popular en Zacatecas. De las primeras letras a las escuelas de artes y oficios: trabajadores, pobreza y laicización (1767-1897)*. México: UAZ.
- Aréchiga, J. (1897). *Memoria administrativa del estado libre y soberano de Zacatecas*. Zacatecas: Gobierno del Estado.
- Baranda, M. (1843). *Plan general de estudios de la república mexicana*. Zacatecas: Oficina de Gobierno.
- Baranda, M. (1844). *Memoria del secretario de estado y del despacho de justicia e instrucción pública*. México: Cámaras del Congreso Nacional de la República Mexicana.
- Bazant, M. (1985). *Debate pedagógico durante el porfiriato*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Cobarruvias, J. (1875). *La instrucción pública en México*. México: Imprenta del Gobierno.
- Dorantes, J. (2019). La educación secundaria y México, su historia, desarrollo y proceso de reforma. *Memoria y olvido. Revista electrónica de historia y de humanidades*, pp. 69-95. Obtenido de: <https://www.memoriayolvidouv.com/blank>
- Escobar, E. (1997). *Gabino Barreda. La educación positivista en México*. 3ª. ed. México: Editorial Porrúa.

- Esparza, C. (1874). Consideraciones generales sobre el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria. *La escuela preparatoria. Periódico científico y literario*, I(6), pp. 1-3.
- Ganot, A. (1871). *Tratado elemental de física experimental y aplicada y de meteorología*. Obtenido de: <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000132252ypage=1>
- García, G. (1871). *Memoria presentada por el ejecutivo del estado de Zacatecas sobre los actos de su administración*. Zacatecas: Impresor Mariano Mariscal.
- García, G. (26 de diciembre de 1900). Decreto de reformas a la Ley de 1890. *Periódico oficial del gobierno del Estado de Zacatecas*, XXV(51), pp. 19-24.
- García, G. (1905). *Memoria sobre la administración pública del estado de Zacatecas*, México: Tipografía de los sucesores de Francisco Díaz de León.
- González, R. y Arredondo, A. (2017). 1861: la emergencia de la educación laica en México. *Historia Caribe*, XII(30), pp. 25-49. Obtenido de: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.2>
- Gutiérrez, N. (2013). *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el porfiriato*. México: UAZ/ ENMAC.
- Hernández, O. (2013). *Cultura científica, educación superior y formación de la élite en Zacatecas, 1885-1904*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Hernández, O. (2010). La educación superior a fines del siglo XIX. Planes de estudio en el Instituto de Ciencias de Zacatecas (1868-1904). En Amaro, R. y Magallanes, M. (Coords.). *Historia de la educación en Zacatecas I: problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX* (pp. 137-176). México: Universidad Pedagógica Nacional–Unidad 321.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En Menegus, M. y González, E. (Coords.). *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes* (pp. 31-53). México: UNAM.
- Lares, T. (1855). *Arreglo de las universidades y colegios, conforme al Plan general de estudios*. Obtenido de: <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000124680ypage=1>
- Martín, J. (2014). *Vida y desarrollo de dos instituciones: Colegio de San Luis Gonzaga y Universidad Autónoma de Zacatecas, 1754-1980*. México: Taberna Librería Editores.
- Noriega, M. (1849). *Informe del Instituto Literario al Supremo Gobierno del Estado*. Zacatecas: Aniceto Villagrana.

- Ríos, R. (2002). *La educación de la colonia a la república. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas*. México: UNAM/ Ayuntamiento de Zacatecas.
- Ríos, R. (2016). La historiografía de inicios del siglo XXI sobre la educación “media y superior” del México decimonónico. En Aguirre, M. (Coord.). *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011*, Vol. II (pp. 205-229). México: ANUIES/ COMIE.
- Ramírez, I. (15 de abril de 1861). Decreto de gobierno sobre arreglo de instrucción pública. Obtenido de: <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/3Reforma/1861DIP.html>
- Sierra, J. (1891). Organización de la enseñanza preparatoria. En *Segundo congreso de instrucción pública* (pp. 468-474). México: Imprenta de El Partido Liberal.
- Staples, A. (1985). *Educación: panacea del México independiente*. México: SEP/ El Caballito.
- Staples, A. (2005). *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*. México: El Colegio de México.
- Tanck de Estrada, D. (2008). El concepto, la estructura y el desarrollo de la educación secundaria en la Nueva España. En Arredondo, A. (Coord.). *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 21-33). México: Universidad Pedagógica Nacional/ Editorial Santillana.
- UAZ, (1932). *Primer centenario del Instituto de Ciencia. Álbum histórico-gráfico*. Zacatecas: Departamento Editorial de la Dirección General de Extensión Universitaria.
- Vázquez, J. (1967). La República Restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva. *Historia Mexicana*, 17(2), pp. 200-211. Obtenido de: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1132/1023>

Archivos

Archivo General de la Nación (AGN)
 Segundo Imperio (2ºI), Sin Sección (SS), Volumen (V)
 Archivo Histórico del Estado de Zacatecas (AHEZ), Fondo Jefatura Política (FJP)
 Serie Instrucción Pública (SIP), Subserie Generalidades (SBG), Caja €, Expediente €.

La formación de un plan de estudios en la preparatoria del Instituto de Ciencias de Zacatecas, 1843-1909

Fondo Poder Legislativo (FPL), Serie Leyes, Decretos y Reglamentos (SLDR),
Serie Comisión de Instrucción Pública (SCIP)
Archivo Histórico del Poder Legislativo del Estado de Zacatecas (AHPLEZ),
Fondo Poder Legislativo del Estado de Zacatecas (FPLEZ, Sección
Comisiones Legislativas (SCL), Serie Justicia e Instrucción Pública (SJIP, Serie
Comisiones Unidas (SCU)



Capítulo 7

El Instituto de Ciencias en Aguascalientes. La secularización y la educación laica en la memoria escrita de sus estudiantes (1889-1910)

Marcela López Arellano
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Introducción

La Escuela de Agricultura en Aguascalientes (luego Instituto Científico y Literario y más tarde Instituto de Ciencias) fue fundada en 1867 en los tiempos de la secularización en México marcados por las leyes y decretos de libertad religiosa de las décadas anteriores. De acuerdo con Padilla (1999), la secularización de la vida social implicó la definición de lo público y lo privado, para lo cual también hubo de redefinirse el rol de la religión católica en:

La formación y transmisión de hábitos, costumbres, ideas, valores y prácticas sociales en la vida cotidiana de la población, en particular en el ámbito de la institución escolar, y su desplazamiento por prácticas seculares y valores laicos basados

en el esfuerzo por crear un nuevo tipo de individuo, el buen ciudadano (Padi-lla, 1999, p. 101).

Arredondo y González señalan que el proceso que condujo a la educación laica en el país se dio a través de varias etapas: la primera, con las Reformas Borbónicas en la Nueva España de finales del siglo XVIII y principios del XIX; la segunda, en la primera Constitución Mexicana en 1824 aunado al decreto de educación libre de 1833; la tercera, a mediados del siglo XIX al tratar de conformar un sistema educativo nacional que trascendió “al currículum escolar y a las prácticas educativas” (Arredondo y González, 2014, p. 141); la cuarta, se dio durante la lucha entre los conservadores y los liberales cuando estos últimos propusieron erradicar la religión de la educación a finales del siglo XIX, y la quinta etapa se daría durante la Revolución mexicana con el resultado en la Constitución de 1917 y el artículo 3º que marca la educación laica para todos y todas (Arredondo y González, 2014, p. 141).

El presente capítulo enfoca la creación del Instituto de Ciencias en Aguascalientes (antecedente de la Universidad Autónoma de Aguascalientes) durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando los debates entre los conservadores y liberales por definir y delimitar la educación abrieron el paso a la creación de establecimientos educativos marcados por el proceso de secularización y la búsqueda de una educación laica. Se expone un breve recorrido cronológico por las leyes y decretos nacionales que instituyeron paulatinamente la secularización en la sociedad mexicana y fueron separando la educación religiosa de las escuelas. Se refiere el inicio del instituto en 1867 y hasta principios del siglo XX, con sus reglamentos, currículum, algunos profesores y sus directores.

Asimismo, con el fin de conocer cómo se experimentó en la sociedad aguascalentense el proceso de secularización y la enseñanza sin religión, se revisaron los libros de Actas de Exámenes del Instituto de Ciencias de 1876 a 1929⁵³ en el Archivo Histórico de la UAA, en donde quedaron inscritos los estudiantes, los profesores y las materias. Entre los numerosos ex alumnos se distingue a cuatro personajes que estudiaron en el periodo de 1889 a 1910, reconocidos en la cultura, la política y la literatura, y que publicaron narraciones autobiográficas en las que recordaron su experiencia en el Instituto de Cien-

53 La información para este trabajo se toma de las publicaciones de la UAA en las que se transcribieron los libros de Actas de Exámenes: *Las raíces UAA*. Debido a que los originales no pueden ser consultados en físico para su conservación.

cias. Sus textos permiten observar, desde la memoria de quienes estudiaron allí, la dualidad entre las enseñanzas religiosas en casa y las primeras letras, así como la educación laica en el instituto.

Las leyes y la educación laica

Como ya se mencionó, desde finales del siglo XVIII inició la secularización en México, siendo las leyes las que permiten seguir cronológicamente las normativas que poco a poco restringieron el tema religioso en la educación. Especialmente en la segunda mitad del siglo XIX vale iniciar con la Constitución de 1957 que fue rechazada por los obispos católicos debido a que en el Artículo 3° se declaró la enseñanza libre dejando fuera “el dogma, la moral católica y la disciplina eclesiástica” (García, 2012, p. 372). Más adelante, el 7 de julio de 1859, Benito Juárez, Melchor Ocampo, Manuel Ruiz y Miguel Lerdo de Tejada publicaron los propósitos de la reforma liberal, y en noviembre de ese año se expidió la llamada Ley Juárez que, entre otras cosas, “suprimió los tribunales eclesiales y los fueros eclesiástico y militar” (García, 2012, p. 367). En 1860 se publicó la ley sobre la Libertad Religiosa con la convicción de que sólo así el país podría ingresar a “la modernidad, formar al ciudadano y fortalecer al Estado nacional” (García, 2012, p. 361).

En abril de 1861 el presidente Juárez promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública que incluyó normatividad para “instrucción primaria, secundaria, escuelas especiales, exámenes, catedráticos y fondos” para todo el país y, para fines del presente trabajo señalar que, “en el programa de preparatoria (equivalente a la actual secundaria y preparatoria) ya no se incluyeron las materias “elementos de historia sagrada” ni “religión y filosofía moral” ni ninguna otra asignatura con temas religiosos” (Arredondo *et al.*, 2014, p. 152).

En años siguientes se emitieron y modificaron leyes, el país experimentó la guerra civil (1858-1861), luego el imperio de Maximiliano de Habsburgo (1864-1867) y finalmente el triunfo de los liberales. En 1874 el Congreso de la Unión publicó el decreto que “ratificaba la separación Iglesia-Estado, la libertad religiosa, el carácter nacional de los templos, la clausura de las órdenes monásticas [y se] prohibía [...] la instrucción y práctica de cualquier culto en todos los establecimientos de la federación” (García, 2012, p. 380).

De acuerdo con Adame (2012) la libertad religiosa se define como “la libertad de todo ser humano de relacionarse con Dios y decidir vivir conforme a ella” (Adame, 2012, p. 29). La libertad religiosa se ejerce en la práctica de actos de culto, en la conformación de la vida de acuerdo con la opción religiosa, en la asociación entre creyentes y en la difusión de dicha religión. Precisamente en la conformación de la vida se encuentran decisiones como el matrimonio, la profesión y la educación de los hijos, esta última incidió directamente los postulados gubernamentales acerca de la instrucción pública, especialmente en la vida de las familias católicas interesadas en la educación religiosa en las escuelas.

A lo largo de todo este proceso de secularización educativa, entendida como “la concepción de un estado que se declara ajeno a toda doctrina religiosa y al contenido de su concepto de laicidad y su aplicación en la educación” (Arredondo *et al.*, 2014, p. 140), las leyes y sus normativas trascendieron al currículum escolar y las prácticas educativas en los distintos niveles de instrucción. Arredondo y González (2014) señalan que se ha interpretado la “enseñanza libre”, que se inscribió en el artículo 3º de la Constitución de 1857, como libre de religión o de influencia eclesial, cuando en realidad se refería a las posibilidades de que los particulares pudieran abrir escuelas.

Fue en la Ley Orgánica de 1861 cuando por primera vez ya no se incluyó religión en los contenidos de escuelas primarias del gobierno, además de que formarían a los profesores sin contenidos religiosos, y –como ya se dijo– los programas de preparatoria no tendrían religión ni filosofía moral. Desde 1861, en distintas entidades federativas se promulgaron leyes que omitieron la enseñanza de religión en las escuelas, como Oaxaca, el Estado de México, Tamaulipas, Coahuila y Puebla. En algunos estados, prohibieron la enseñanza religiosa en escuelas públicas, pero no en las particulares y en otros, sustituyeron la enseñanza religiosa con la de moral. En 1867, el presidente Juárez promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios, ya no se consideró la religión como materia, aunque no se prohibió su enseñanza (*Ibid.*, 2014, pp. 153-155).

En 1874 fue modificado el artículo 5º de la Constitución de 1857 en el que se prohibió a religiosos e institutos religiosos impartir educación en todo el país. Así, por primera vez desde el Congreso de la Unión, se estableció la educación laica a nivel nacional dirigida a todos los sectores del gobierno. Sin embargo, no incluyeron la palabra “laica” sino hasta 1890 cuando por primera vez se la relacionó con educación (Arredondo *et al.*, p. 156).

La secularización y la ciencia en la educación

De acuerdo con Rivera (2015) la educación liberal implementada en las instituciones educativas mexicanas del siglo XIX constituyó un dilema, especialmente por la controversia de los planes de estudio de la lógica en los bachilleratos (Rivera, 2015, p. 101). A partir de las modificaciones de las leyes antes mencionadas, durante la década de 1860, los gobiernos fundaron instituciones educativas con base en las nuevas ideas y surgieron las Escuelas Nacionales Preparatorias, de Jurisprudencia, Medicina y Minería, entre otras. Los intentos modernizadores fueron aprovechados por los positivistas como Gabino Barreda (1818-1881) quien, a decir de Staples fue:

Un médico campechano [...] que había estado en París y escuchado las conferencias (de Augusto Comte) acerca del positivismo, cuyos planteamientos trajo a México. Amor, orden y progreso serían posibles, decía Comte, si el conocimiento se jerarquizaba rigurosamente, si lo que podían percibir los sentidos, mediante la experimentación y la observación, se convirtiera en la base de las ciencias. Éstas, cuya filosofía sería una síntesis de las “verdades” individuales de cada disciplina, podrían explicar la condición humana” (Staples, 2010, p. 122).

Este fue el contexto en el que nació la educación pública moderna “en nombre del progreso científico predicado por la filosofía positivista” (Rivera, 2015, p. 103). También durante el siglo XIX hubo publicaciones mexicanas con discursos científicos acerca de la educación, tales como el *Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística* (1839), *La Naturaleza* (1869), *Anales de la Sociedad Humboldt* (1870) y *Memorias de la Sociedad Científica Antonio Alzate* (1887) a nivel nacional (Granja, 2002, p. 156).

En Aguascalientes vale destacar la publicación periódica titulada *El Instructor* desde 1884 hasta 1910 del Dr. Jesús Díaz de León, quien fue alumno del Instituto de Ciencias de Jalisco y posteriormente profesor del Instituto Científico y Literario, luego Instituto de Ciencias de Aguascalientes, por más de dos décadas. Para Díaz de León “la preocupación de su vida fue la divulgación de la ciencia, desde geografía y medicina hasta historia, arte y moral, lo cual quedó plasmado en [...] el periódico que fundó y publicó a lo largo de casi tres décadas” (López, 2019, p. 89). El médico, intelectual y editor, también formó

parte de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, y escribió artículos para su *Boletín*, como el “Estudio sobre la Constitución geológica de una parte del suelo en que descansa la ciudad de Aguascalientes” en septiembre de 1893 (Gil, 2019, p. 232). En publicaciones como las anteriores las temáticas acerca de la educación fueron diversas, se trató sobre los establecimientos escolares en el país, los contenidos de la enseñanza, el beneficio social de la educación, la instrucción para los indígenas y la mujer, con conceptos como “instrucción, ilustración y enseñanza” (Granja, 2002, p. 157), que fueron el núcleo de las discusiones sobre lo educativo de finales de siglo.

Antecedentes educativos del Instituto de Ciencias en Aguascalientes

En Aguascalientes, la educación elemental gratuita y pública inició en la Escuela Pía fundada en 1774 por Francisco de Rivero y Gutiérrez con enseñanza catequística. Luego, entre otros, en 1807 fue fundado el Colegio de la Enseñanza de la Orden de la C. de María O. de N., como primera escuela para “instrucción femenina y religiosa para niñas” (Moreno Ramos *et al.*, 2012, p. 28).

En el *Cuadro Sinóptico* realizado por el académico Isidoro Epstein en 1861 en Aguascalientes, y que se considera el primer censo general del estado, se registró que en la ciudad existían quince escuelas primarias para niños y cinco para niñas (Gómez, 1988^a, p. 251); vale destacar que durante las últimas décadas del siglo XIX las escuelas en Aguascalientes “dieron una atención preferente a los varones... tanto en las públicas como en las privadas” (*Ibid.*, p. 248).

El primer decreto que reglamentó la enseñanza en Aguascalientes fue publicado en 1860, y en 1863, siendo gobernador José María Chávez (1862-1863), “se estableció una Normal para formar maestros de primaria en el Método Lancasteriano” (Barba, 2012, p. 2). Como sabemos, éste era el método de enseñanza que inició en la capital mexicana en 1822 con una sociedad filantrópica llamada La Compañía Lancasteriana que fundó escuelas para pobres.⁵⁴ Fue tal su éxito que se establecieron escuelas públicas y privadas en todo el país y en 1842 el gobierno entregó “a la Compañía Lancasteriana la Dirección de

54 La llamaron Compañía Lancasteriana en honor de Joseph Lancaster (1778-1838), cuáquero inglés y reformista de la educación pública, que creó la *enseñanza mutua*.

la Instrucción Primaria de toda la República Mexicana” (Tank, 1991, p. 502). Algunos elementos de la educación lancasteriana eran los siguientes:

En las paredes, había un santocristo (*sic*) de madera [...] Cada grupo de diez niños tenía su monitor que [...] enseñaba las lecciones de escritura, lectura, aritmética, y doctrina cristiana. [...] Los más avanzados leían libros [...] La doctrina cristiana se enseñaba de igual forma que la lectura, o sea, los niños [...] memorizaban primero el catecismo de Ripalda y el catecismo del abate Fleuri (*Ibid.*, p. 503).

Es interesante observar que, después de la Independencia de 1821, la educación en México continuó siendo escolástica y religiosa hasta 1857 cuando iniciaron los signos de laicización. Merece señalar también que las ideas de la educación que dejó el Imperio de Maximiliano basadas en el modelo francés, tuvieron una resonancia a largo plazo.

En muchos lugares de México se fundaron los liceos que tenían tres objetivos: “los conocimientos prácticos, el acatamiento a las doctrinas y la moral cristiana, y la enseñanza de las ciencias” (Staples, 2010, p. 119). En estos establecimientos habría una biblioteca y un laboratorio de ciencias, los alumnos asistirían primero al liceo durante cuatro años y, alrededor de los 14 años, podrían ingresar a una carrera literaria, tecnológica, de agricultura, militar o comercio. Se crearon los Colegios Literarios para abogados, médicos y científicos, los que no quisieran esas carreras podrían estudiar en escuelas de Farmacia, Veterinaria o Administración pública (las carreras prácticas eran las de minero, ingeniero civil o agrimensor), escuelas en las que se destacó el estudio en las ciencias exactas y en las artes útiles. Como señala Staples, muchas de estas propuestas educativas marcaron la modernidad (*Ibid.*, p. 120).

Aguascalientes y el Instituto de Ciencias

La Escuela de Agricultura en Aguascalientes (antecedente del instituto) es un ejemplo de su tiempo, fue establecida por el gobernador del estado, el coronel

J. Jesús Gómez Portugal (1867-1871),⁵⁵ un militar liberal que luchó en la guerra de Reforma, interesado en la educación y en la ciencia, el cual envió a su hijo Manuel a la Escuela Nacional Preparatoria en donde fue discípulo del Dr. Gabino Barreda (López, 2009, p. 4). En 1866 –cuando aún Maximiliano de Habsburgo era Emperador de México–, Gómez Portugal escribió a Benito Juárez una carta a “Durango o donde se halle” en la que le informó que desde el 17 de diciembre había ocupado la plaza y estaba al frente del estado, añadió “la causa que ha defendido usted con tanto valor y constancia triunfa, y la independencia, la libertad y la Reforma van a ser un hecho práctico en nuestra patria”.⁵⁶ Además, Gómez Portugal tomó una decisión radical, fundó la Escuela de Agricultura en el convento de los franciscanos, en donde habían vivido los frailes desde el siglo XVII hasta 1860 cuando fue nacionalizado y quedó en poder del estado (Patronato, 1967, p. 15).

Así, el 28 de diciembre de 1866 se expidió la Ley para la creación de la Escuela de Agricultura y el 15 de enero de 1867 marcó su inicio, un año antes de la creación de la Escuela Nacional Preparatoria en la Ciudad de México en enero de 1868. En la Escuela de Agricultura “se inscribieron 32 alumnos, nació con grandes ambiciones: sus planes de estudio comprendían no sólo los secundarios o preparatorios en tres años, sino que se instituyeron las carreras de agricultor, ingeniero geógrafo, agrimensor, veterinario y comerciante” (*Ibid.*, p. 19). Para este nuevo instituto se plantearon los reglamentos, planes de estudio y de trabajo desde el gobierno. Por ello vale preguntarse: ¿cómo se organizó su currículum de manera que quedara fuera cualquier instrucción de tinte religioso?, ¿quiénes conformaron la plantilla de profesores?, ¿cómo lo vivió la sociedad católica de una provincia como Aguascalientes?

55 J. Jesús Gómez Portugal nació en Aguascalientes en 1820 y murió en San Luis Potosí en 1875. Luchó contra los norteamericanos en el Batallón de Aguascalientes y obtuvo su grado de coronel. Fue electo gobernador en 1857 a favor de las Leyes de Reforma. En 1866 fue gobernador de Aguascalientes designado por Benito Juárez y electo constitucionalmente de 1867 a 1871. En 1868 sancionó la nueva Constitución del Estado con el precepto de las Leyes de Reforma. Fuente: *Ex gobernadores de Aguascalientes*. Disponible en: <https://www.aguascalientes.gob.mx/estado/Exgobernadores.html>

56 Carta Jesús Gómez Portugal a Benito Juárez, 21 diciembre de 1866. *500 años de México en documentos*. Disponible en: http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1866_159/Gmez_Portugal_gobernador_de_Aguascalientes.shtml; Fuente: *Benito Juárez. Documentos, Discursos y Correspondencia*. Selección y notas de Jorge L. Tamayo. Edición digital coordinada por Cuauhtémoc Hernández Silva. Versión electrónica para su consulta: Aurelio López López. CD editado por la UAM-Azcapotzalco. 1ª. Ed. Electrónica. México, 2006.

En 1867 se puso en vigor el Reglamento, se haría selección de maestros de acuerdo con su capacidad y serían nombrados por oposición. Los alumnos reprobados tres veces en una materia tendrían que ser dados de baja y los de escuelas particulares, primarias o superiores, deberían de presentar examen de admisión. La Escuela de Agricultura también dio alojamiento a los estudiantes internos con cuotas moderadas, pagadas por el gobierno a los más necesitados.

El Gobierno Estatal intervino en la formulación de los planes de estudio, introdujo libros de texto de pensadores avanzados, así como prácticas para “limpiar dogmatismos” (Gómez, 1988^a, p. 460). Desde los primeros años contrataron profesores con una sólida formación, muchos de ellos con estudios universitarios, como el Lic. Guadalupe Antonio Elizalde, el Lic. Francisco B. Jayme, Julio Pani en idiomas francés e inglés, y el Dr. Ignacio T. Chávez, quien fue director de 1867 a 1871 (De León, 2007, p. 55). Esto marcó un alto perfil de los profesores del instituto, y con los años se incorporaron otros profesionistas universitarios, que además de sus propios despachos o consultorios, decidieron compartir sus conocimientos con los jóvenes estudiantes del establecimiento.

En 1871, el director Ignacio T. Chávez, informó que por la deficiente educación primaria en la ciudad habían aceptado a pocos alumnos, y por tanto, los estudios profesionales no habían podido llevarse a cabo, pero afirmó que habían logrado construir “los sólidos cimientos de la instrucción profesional que va a comenzar a darse muy pronto” (De León, 2007, p. 99). Ese mismo año, por decreto del gobernador Jesús Gómez Portugal, se modificó el nombre por Instituto Científico y Literario con el Lic. Esteban Parga como director, y en agosto cambió por el Dr. Ignacio N. Marín. Los estudios preparatorios aumentaron a cuatro y cinco años y sólo se conservó la carrera de Ingeniero Topógrafo. Se dividieron los estudios en preparatorios y en superiores o profesionales.

De los estudios preparatorios se dijo: “serán de dos clases, según que los alumnos quieran dedicarse a las ciencias exactas o a otras carreras profesionales.” (De León, 2007, p. 140). Para las ciencias exactas incluyeron materias como gramática castellana, álgebra, geometría, trigonometría plana, trigonometría esférica, geometría analítica, principios de cálculo infinitesimal, física, elementos de astronomía, inglés y francés, entre otras; y para las otras carreras profesionales: latín, gramática castellana, aritmética, geometría, trigonometría, lógica, metafísica, historia de la filosofía, inglés, francés y dibujo, así como cátedras orales de urbanidad, de moral y de humanidades (De León, 2007, p. 141).

Diferenciaron las “ciencias exactas” de los otros estudios, en donde cálculo, física o geometría analítica quedaron en el primer apartado. Interesante además que, como se estipuló en los decretos de separación entre la Iglesia y el Estado, ya no se incluyeron clases de religión. Vemos así que la secularización educativa, a través de una educación laica se dio claramente en el instituto.

Como ya se mencionó, en 1871 sólo quedó la carrera de ingeniero topógrafo, aunque funcionó intermitentemente dependiendo de la cantidad de alumnos inscritos, hasta 1887 cuando fue suspendida definitivamente (De León, 2007, p. 135). Aunque vale señalar que los catedráticos de esta carrera fueron universitarios, como los jurados del examen profesional de 1876, el Ing. Miguel Velázquez de León y el Ing. D. José María Villalobos (De León, 2007, 183).

En 1877, en la Ley de Instrucción Pública del Estado de Aguascalientes aparece que los estudios preparatorios se compusieron de las siguientes materias: “latín, francés inglés, lógica, metafísica, gramática general e historia de la filosofía, geografía y cosmografía, álgebra, geometría, trigonometría, historia, cronología y literatura, teneduría de libros, física, química, historia natural y dibujo” (De León, 2007, p. 185). Precisamente en 1877 y 1878 fueron suspendidas las cátedras de jurisprudencia y matemáticas por falta de alumnos. En 1878 se instituyó la cátedra de Teneduría de libros, definida como sigue:

La enseñanza de tal facultad es inapreciable, porque ella contribuirá eficazmente a que nuestra juventud se provea de un medio segurísimo para adquirir cualquiera colocación en los diversos ramos del comercio afianzando así un recurso positivo para atender las necesidades de la vida [...] extensiva a todos los que quieran aprender tan interesante ramo, aun cuando no sean alumnos del instituto (De León, 2007, p. 189).

Concluyeron con, “ojalá nuestra juventud sepa aprovecharse de esos preciosos medios que le proporciona el gobierno para su futuro engrandecimiento y bienestar futuro” (De León, 2007, p. 189). Con esto se advierte el interés del instituto en formar a los jóvenes, fueran o no alumnos, darles herramientas para conseguir un trabajo. Una forma de servicio a la sociedad con la educación como medio para alcanzar “la modernidad” tan buscada en esos años.

En 1885 el gobernador Francisco G. Hornedo promulgó la Ley de Instrucción Secundaria que transformó la estructura del Instituto Científico y Literario y cambió el nombre por el Instituto de Ciencias del Estado. Con

esto aumentó el número de materias y se distribuyeron en seis años de estudios, “con programas idénticos a los de la Escuela Nacional Preparatoria” (De León, 2007, p. 194). Se estipuló que los aspirantes a inscripción deberían haber cumplido diez años y haber cursado la instrucción primaria, y el director y vice-director serían nombrados por el Ejecutivo del Estado.

Las materias de teneduría de libros, idiomas y dibujos quedaron como materias libres, una capacitación para los que no tuvieran posibilidad de ir a una universidad en otras ciudades. Esta ley de 1885 eliminó los estudios profesionales por la falta de maestros “suficientemente capacitados, el reducido número de alumnos y el elevado costo de su sostenimiento” (De León, 2007, p. 194). Pero los estudios preparatorios en el instituto les permitieron a los egresados inscribirse en las universidades de México, Guadalajara o alguna otra.

Con los años, los gobernadores continuaron comprometidos con el instituto, como el caso de Rafael Arellano Ruiz Esparza, quien fue gobernador de 1881 a 1883, de 1895-1897, y en 1899 “se distinguió por el apoyo que brindó a la instrucción pública” (Gómez, 1988b, p. 401), especialmente al Instituto de Ciencias. En 1895 el periódico *El Republicano* publicó que el instituto era “actualmente una Escuela Preparatoria organizada bajo el plan de la metropolitana, y de ella han salido la mayor parte de los que actualmente forman su cuerpo de profesores, y casi todos los ingenieros, abogados y médicos con que cuenta Aguascalientes” (AHEA, *El Republicano* 27 enero 1895, p. 1).

El prestigio del instituto en la ciudad también se aprecia cuando, en 1901, la ceremonia de premios a los alumnos tuvo lugar en el Teatro Morelos siendo presidida por el gobernador, “asistiendo como de costumbre, una numerosa concurrencia, entre quienes figuran las principales familias de nuestra sociedad, que contribuyeron a dar mayor realce a la velada” (AHEA, *El Republicano* 10 febrero 1901, p. 7). El número de alumnos aumentó, y los primeros años del siglo xx ascendía a más de ochenta estudiantes (Patronato, 1967, p. 120).

En 1905, siendo gobernador Alejandro Vázquez del Mercado, se expidió la Ley de Instrucción Secundaria de la Escuela Preparatoria de Aguascalientes, con lo cual nuevamente cambió el nombre y ya no fue el Instituto de Ciencias sino desde el 1 de enero de 1906 fue Escuela Preparatoria de Aguascalientes, con los mismos seis años de preparatoria y a las clases se sumó taquigrafía, además de que se creó, “una de las más factibles y menos exigentes de las carreras, como es la de Contador [...] en cuatro años” (De León, 2007, p. 222). Como lo informó el director Ignacio N. Marín, “Felizmente nuestra querida

Aguascalientes avanza hacia el progreso y figura con justicia entre las poblaciones cultas, y como he dicho, C. Gobernador, que se haga un esfuerzo para dotar debidamente nuestros planteles de instrucción” (Patronato, 1967, p. 144).

A la Escuela Preparatoria de Aguascalientes le tocó vivir los años revolucionarios, con clausuras temporales dependiendo de los acontecimientos vividos en la ciudad, como señala Alejandro Topete en un texto de 1967:

No obstante todo ello, el plantel continuó sus actividades con más o menos regularidad. Solamente las diferencias ideológicas dieron origen a un suceso poco conocido y que más tuvo de simbólico que de real: Nuestra preparatoria fue CLAUSURADA oficial y legalmente, por 15 días, en mayo de 1913. Esta extraña medida no tuvo otro objeto que facilitar la remoción de catedráticos que no simpatizaban con el régimen imperante. Al hacerse la “reapertura” con nuevo cuerpo docente, siguió su trabajo normal bajo el mandato de directores nombrados por el gobernador. La población escolar bajó sensiblemente durante la Revolución: apenas 50 ascendía el número de examinados anualmente (Patronato, 1967, pp. 222-223).

Lo que también muestra cómo el instituto fue objeto de luchas políticas que marcaron igualmente su devenir como parte de los gobiernos en turno.

Recuerdos desde las autobiografías

En los libros de Actas de Exámenes del Instituto de Ciencias que se resguardan en el Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, se puede conocer a los profesores desde 1876 hasta 1929, así como a los estudiantes y las materias que tomaron. A partir de esta información, se localizaron cuatro escritos autobiográficos de egresados en los que refirieron las memorias de su tiempo en el instituto, sus profesores y sus apreciaciones generales de la época. Es el caso del escritor Eduardo J. Correa (1874-1964), el ingeniero Alberto J. Pani (1878-1955), su hermano el también ingeniero y diplomático Arturo Pani (1880-1962), y el médico y literato Pedro de Alba (1887-1960), quienes fueron alumnos entre 1889 y 1910. Sus textos van desde narraciones autobiográficas amplias, hasta relatos cortos sobre sus recuerdos de Aguascalientes y la vida en la ciudad, y permiten adentrarse en las concepciones de la

época acerca de los temas religiosos, la cultura en general de las familias y sus experiencias en el propio instituto, sus profesores y compañeros de clases.

Así, se entrelazan los documentos institucionales en los cuales se tienen los profesores, las materias, las leyes de instrucción, los cambios de nombre y el funcionamiento general del instituto, con la memoria personal de algunos de los que fueron testigos y protagonistas de su tiempo, con el fin de apreciar de qué forma se vivió en la sociedad de Aguascalientes la secularización, en este caso desde la institución de educación superior que promovió la educación laica, las ciencias y el desarrollo universitario de los jóvenes de la ciudad y la región.

Un personaje interesante en el instituto es el doctor Ignacio N. Marín Díaz (*Family Search*, 1841-1908), quien fue director por primera vez de 1871 a 1881 y en el informe de su primer año apuntó que “apenas se inscribían 80 o 90 alumnos durante cada ciclo escolar” (Gómez, 1988^a, p. 293), luego fue director de 1885 al año 1908 cuando falleció en su cargo (Patronato, 1967, p. 157). Marín aparece en las memorias de los cuatro egresados, dando cuenta de su influencia en la vida interna de la escuela, básicamente “se convirtió en el perpetuo director del Instituto de Ciencias del Estado hasta su muerte” (Ramírez, 2011).

Eduardo J. Correa (1874-1964), alumno del instituto de 1889 a 1991, fue escritor, novelista, director y editor de periódicos locales y nacionales, participó en política y se exilió durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) por no estar de acuerdo con la educación socialista ni el anticlericalismo. En su *Autobiografía íntima* (que escribió para su familia a sus casi noventa años), refirió cómo era la educación desde el seno de una familia católica de Aguascalientes. Contó que su madre le enseñó las primeras letras cuando era niño, y luego lo llevaron a una escuela cerca de casa, donde “aprendí a leer, a escribir, las operaciones fundamentales de la aritmética, la Historia Sagrada, el Catecismo de Ripalda y rudimentos de Gramática” (Correa, 2016, p. 88). Posteriormente estudió en la “Sociedad Católica” y en 1885 su padre, católico recalcitrante, lo registró en el recién fundado Seminario Conciliar de Santa María de Guadalupe, pero al no tener vocación sacerdotal relató “con repugnancia mi padre se vio obligado a consentir que ingresara al Instituto de Ciencias del Estado para que revalidara los estudios [...] a fines de 1889 entré” (Correa, 2016, p. 89). Esto resulta significativo porque en el instituto no tendría educación religiosa además de que muchos profesores eran connotados liberales, aun su padre puso por encima su deseo de que estudiara y lo

inscribió. Sobre su experiencia detalló sus estudios y nombró a algunos de sus profesores del instituto, como el Ing. Leocadio de Luna, el Ing. Alfredo Pérez Maldonado y el doctor Francisco C. Macías.

Pero Correa recordó dos eventos en los cuales se aprecia la pugna entre los todavía considerados “mochos” o conservadores y los liberales de su tiempo. Por ejemplo, refirió que su examen público de 1890 no pudo llevarse a cabo porque el 25 de julio –celebración católica del apóstol Santiago–, iba a pedir la tarde libre, pero tuvo un contratiempo:

[Iba a] ir al vecino pueblo de Jesús María –donde mi familia se encontraba– a la fiesta de chicaguales (*sic*), y cuando bajaba a cumplir mi cometido, subía la escalera Jesús Carreón, quien me dijo: a que te mato “Plancarte,” apodo que me pusieron por mi afiliación religiosa y por proceder del Seminario y me enteró una pequeña navaja en el vientre, lesionándome el hipocondrio izquierdo, según el dictamen de los médicos-legistas, y echándome fuera el intestino (Correa, 2016, p. 90).

Sus recuerdos exponen cómo se consideraba a los católicos en esos años y deja ver que algunos alumnos, protegidos en el entorno de un instituto liberal en donde no se impartían materias religiosas, se sintieron con la libertad de estigmatizar y aún atacar al “contrario”. Correa también refirió otro episodio de su experiencia en el instituto relacionado con el anticlericalismo. El 15 de julio de 1891, un año después del ataque en la escuela anotó:

Al año justo de haber sido lesionado, llegué a la clase de dibujo [...] cuando se presentó colérico el doctor Marín [...] comenzó a regañarme por alguna diablura de muchachos [...] le respondí con buen modo que yo ignoraba de lo que se trataba [...] se enfureció y me dijo que era yo un hipócrita, jesuita, que desde mi llegada al Instituto la disciplina se había relajado, y que ni siquiera era hombre para sostener lo que hacía [...] y le dije que yo no mentía ni me faltaba el valor para responder de mis actos (Correa, 2016, pp. 90-91).

El director Ignacio N. Marín, además de director fue profesor de física, ejerció su profesión de médico cirujano y en la política fue diputado local y federal, y gobernador interino (Bóveda JFC, 2019). De acuerdo con Correa, Marín lo calificó de “jesuita,” lo cual muestra que las discusiones entre pro-

fesores y alumnos en clases giraban en torno a las concepciones positivistas y científicas de la época contrarias a la posición de defensa religiosa que mantenía Correa. Los jesuitas habían sido expulsados de México a finales del siglo XVIII y habían regresado al país en las primeras décadas del siglo XIX, lo que provocó debates sobre sus espacios y sus derechos como orden monástica, restablecimiento que otorgó el Presidente Antonio López de Santa Anna en 1853 y que más tarde derogó el presidente Comonfort (Zermeño, 2015, p. 1517). Estos enfrentamientos al interior del plantel muestran el pensamiento de finales del siglo XIX en la provincia mexicana. Los periódicos nacionales e internacionales, así como libros con temáticas novedosas llegaban a Aguascalientes en el ferrocarril, y los círculos políticos y académicos debieron debatir sobre la religión, la educación y la ciencia.

Correa también describió quiénes eran sus compañeros de clase, como “el hijo del gobernador Alejandro Vázquez del Mercado, y José Alberto Pedroza hijo del diputado don J. Trinidad” (Correa, 2016, p. 91). Esto deja ver que los políticos de Aguascalientes inscribieron a sus hijos en el instituto, que para inicios de la década de 1890 ya era una escuela de élite. El gobernador Vázquez del Mercado fue uno de los protagonistas de la historia de Aguascalientes de finales del siglo XIX y principios del XX. Fue gobernador del estado cuatro veces entre 1887 y 1907, jefe político de partido, diputado local y federal, y jefe de la fracción estatal del Partido Porfirista. En su informe de 1891, justo el año del problema de Correa, señaló que “el Instituto de Ciencias había ganado su prestigio en buena lid [...] que a su frente estaba un “ilustre cuerpo de profesores” presidido por el Dr. Marín, abnegado personaje, “que se ha identificado con la vida de ese establecimiento” (Gómez, 1988^a, p. 293).

Por otro lado, el director Marín, en su informe del mismo año expresó que, “los exámenes anuales eran siempre satisfactorios, la disciplina escolar uniforme y bien sostenida, la aplicación de los alumnos continua y la moralidad inmaculada, pues los pupilos aprendían desde un principio a ser sumisos, respetuosos y cumplidos en sus deberes” (Gómez, 1988^a, p. 293). Obviamente ni Vázquez del Mercado del Mercado ni Marín mencionaron los problemas con el alumno Correa, quien ese año, forzado por las circunstancias, debió partir a Guadalajara a continuar sus estudios y en 1893 se tituló de abogado en la Facultad de Jurisprudencia (Correa, 2016, p. 93). Vale señalar que sus estudios en el Instituto de Ciencias le permitieron ingresar a la Facultad en Guadalajara.

Los siguientes años muchos de los estudiantes del instituto pudieron irse a estudiar fuera de Aguascalientes. Otro egresado que también escribió sus memorias autobiográficas fue Alberto J. Pani (1878-1955), quien fue alumno del instituto de 1891 a 1895. Obtuvo su título de Ingeniero Civil en la Ciudad de México, fue político, escritor y diplomático. Formó parte de los gobiernos de Francisco I. Madero, de Venustiano Carranza y de los presidentes posrevolucionarios como Secretario de Hacienda y Crédito Público (Bóveda JFC, 2020). En *Apuntes autobiográficos I*, recordó la educación religiosa familiar:

Mi madre, después de almorzar, nos leía y explicaba un libro muy grueso “El Año Cristiano” –la historia del santo de cada día; nos congregaba a las siete de la noche en punto a todas sus hijas, a sus hijos menores y a todos los criados para rezar el rosario, que dirigía con unción edificante, y presenciaba nuestra oración –“el padre nuestro”– que musitábamos antes de dormir [...] En las escuelas primarias particulares se dedicaban las mañanas de los sábados al estudio del “Catecismo de la Doctrina Cristiana” por el Padre Ripalda, que aprendimos de memoria letra por letra (Pani, 1951, pp. 23-24).

Esto nos muestra, al igual que Correa, cómo se vivía el catolicismo en el seno de muchas familias aguascalentenses, que sin embargo decidieron inscribirlos en el Instituto de Ciencias, un espacio sin educación religiosa con enfoque en la educación científica. Los Pani fueron miembros de una familia de clase media pudiente, que perdieron su fortuna, pero aun así estudiaron en universidades. Cuenta Alberto J. Pani que cuando era niño, la ciudad de Aguascalientes no tenía más de treinta y cinco mil habitantes, y escribió:

Tras un jardín que se extiende en toda su longitud, se levantan la Iglesia de San Diego y el Instituto Científico y Literario de Aguascalientes o Escuela Preparatoria [...] La calle de San Diego de mi inolvidable ciudad natal es la que, por causa de dicho plantel y de la casa [...] tiene para mi mayor fuerza evocadora (Pani, 1951, p. 30).

Sobre su educación también refirió que él y sus hermanos recibieron clases privadas de una institutriz francesa –que vivía en su casa–, bajo la supervisión de su madre. Luego a él y sus hermanos menores los llevaron a una escuela particular con el maestro José Viera Pimentel. Contó que su madre,

con el interés que pudiera proseguir sus estudios en el extranjero, en 1891 lo inscribió en el Instituto Científico y Literario:

Que entonces seguía un programa de asignaturas semejante al de la Escuela Nacional Preparatoria creada en la Capital de la República por el Dr. Don Gabino Barreda, también emparentado con la rama materna de mi familia. El programa esencialmente científico y circunscrito al tercer estado del desenvolvimiento histórico de la inteligencia humana, según la doctrina positivista de Augusto Comte, que el Dr. Barreda introdujo en México y propagó a través de sus numerosos discípulos (Pani, 1951, pp. 35-36).

Recordó también un examen público de Lógica y Moral, al cual asistió el Lic. Ezequiel A. Chávez (1868-1946) –oriundo de Aguascalientes e hijo del primer director del instituto, el Dr. Ignacio T. Chávez–, quien para 1895 ya era colaborador del ministro de Justicia e Instrucción Pública el Lic. Joaquín Baranda, y que en ese tiempo estaba de visita en Aguascalientes. Narró que Chávez se sumó al jurado de su examen siendo de gran ayuda. Y especialmente recordó a los profesores:

Debo gratitud al selecto grupo de Profesores [...] de modo muy especial, al Dr. Don Ignacio N. Marín, que, dirigiendo severamente el Plantel, continuó en mí el proceso disciplinario iniciado por el señor Viera Pimentel; al Ing. Don Leocadio de Luna, que supo inculcarme afición o despertar mi inclinación natural a las ciencias exactas, y a los sabios doctores don Manuel Gómez Portugal –discípulo del Maestro Barreda– y don Jesús Díaz de León, que ejercieron gran influencia en mis orientaciones filosófica y científica. Troqué mi bagaje religioso, abandonando las prácticas a que se me había acostumbrado durante toda mi infancia, por el del concepto puramente científico de la naturaleza (Pani, 1951, p. 37).

Además del Dr. Marín, el Dr. Díaz de León y el Ing. Leocadio de Luna –que también perpetuó en sus memorias Correa–, Pani mencionó al Dr. Manuel Gómez Portugal, recordado con aprecio por sus alumnos. Gómez Portugal –hijo del gobernador fundador de la Escuela de Agricultura– nació en 1851, fue uno de los primeros alumnos de la Escuela de Agricultura. En México estudió en la Escuela Nacional Preparatoria y fue alumno del Dr.

Gabino Barreda; en 1877 obtuvo su título de Médico Cirujano en la Escuela Nacional de Medicina (López, 2009, p. 4). Regresó a su ciudad natal en 1880, instaló su consultorio y fue director del Hospital Civil, puesto que antes tuvo el Dr. Jesús Díaz de León; liberal y con gran interés en la ciencia, participó en la política y colaboró en *El Instructor*. Escribió con el Dr. Jesús Díaz de León, *Apuntes para el estudio de la Higiene en Aguascalientes*. Especialmente fue catedrático del Instituto de Ciencias, en el Libro de Actas de Exámenes aparece desde 1882 (Esparza *et al.*, 2013, p. 14), actividad que continuó por décadas en el interés de formar a los jóvenes en las ciencias. Murió en 1935.

Es interesante observar cómo Alberto J. Pani contó su vida, por un lado, las enseñanzas católicas de su madre y, por otro, la forma cómo el instituto le llevó a modificar sus creencias y pensamientos, reconociendo a sus maestros como guías. Un botón da muestra de cómo experimentaron la secularización en la educación algunos estudiantes. Pani finalizó con la memoria mencionando que debido a las pérdidas económicas de su familia, el director Marín “decretó en mi favor una modesta pensión para continuar mis estudios en México” (Pani, 1951, p. 39) y expuso una perspectiva benévola del temido profesor, según lo describieron otros estudiantes.

El tercer egresado del instituto del que se localizó la autobiografía es Arturo Pani (1880-1962), alumno de 1892 a 1898. Se tituló de Ingeniero Civil en la Escuela Nacional de Ingenieros en la Ciudad de México, fue profesor, ejerció cargos públicos y entre 1918 y 1933 fue diplomático en el Servicio Exterior Mexicano (Bóveda JFC, 2020). En su libro *Tres relatos de sabor antiguo* él también mencionó su experiencia en el instituto. Vale destacar la descripción que hizo del edificio y sus espacios de estudio:

Ocupa el Instituto un viejo edificio del tiempo de la Colonia, antiguo asiento de San Diego. Componen su fachada un amplio zaguán de piedra no exento de dignidad [...] El patio es amplio y cuadrado, un patio triste de convento [...] La ancha escalera en dos tramos, de losas de piedra, es oscura a causa de su colocación en un ángulo del patio. En el piso bajo están la biblioteca, la sala de actos, algunas aulas y la oficina del prefecto; arriba, la dirección, los laboratorios de física y química, la clase de historia natural con sus pequeños museos de botánica y zoología, y la clase de dibujo, en donde caben todos los alumnos del Instituto, que concurren allí diariamente a la misma hora (Pani, 1991, pp. 201-202).

Rememoró los horarios de estudio y descanso:

El tañido de la campana interrumpía de golpe el jolgorio general: a las tres, como por la mañana a las ocho, se entraba al Instituto. Algunos estudiantes iban desde luego a su clase –había profesores terriblemente puntuales–, pero en su mayoría, permanecían en los corredores del patio, estudiando o, según la jerga estudiantil, *calentando la lección* en espera del maestro [...] Se sucedían las clases, generalmente de una hora, durante todo el día. Muy numerosa la asistencia a las del primer año, iba disminuyendo gradualmente a medida que avanzaban los estudios, hasta llegar a ser sólo tres o cuatro alumnos en las clases últimas” (Pani, 1991, p. 203).

Igualmente recordó al insigne director Marín, concordando con Correa sobre su dureza e irritabilidad:

Era director del instituto, profesor también de física, el doctor don Ignacio N. Marín; un tipo especialísimo. Viejo, alto y enjuto de carnes, muy erguido, se presentaba todos los días a las cuatro en punto de la tarde, enfundado en su levita cruzada, impecable de corte y limpieza, con sombrero de seda y bastón de ébano con puño de oro. [...] El respeto a su persona que, por principio –era hombre de principios fijos–, se proponía imponer a los alumnos, se convertía en un verdadero pánico. [...] De genio violento también, se irritaba cuando el alumno trataba de vindicarse de la acusación que se le hacía, injusta no pocas veces [...] Presentándose en la clase de dibujo, que se daba de las doce a la una y a la que asistían todos los alumnos; con voz de trueno, dirigiéndose a la pobre víctima, de pie ante todo el mundo en la plataforma del profesor, [Marín] daba rienda suelta a su oratoria ramplona, llena de lugares comunes y de estribillos que en voz baja ridiculizaban los estudiantes (Pani, 1991, p. 206).

Entre sus recuerdos surge otro elemento del instituto que permitió a los jóvenes aplicarse en el tema de la imprenta y las publicaciones, como fue la creación de su propio periódico, lo cual abrió el camino de vida en las letras para muchos de ellos. Narró que compañeros como Eduardo J. Correa, Gerardo Murillo (Dr. Atl), su hermano Alberto Pani, José F. Elizondo y Elías Torres “hicieron sus primeros ensayos de periodistas o escritores. *La Juventud, El Horizonte*, fueron su palestra” (Pani, 1991, p. 207). Una muestra más de

las herramientas que el instituto les proporcionó para sus vidas. Arturo Pani, también recordó a sus maestros y entre ellos a los que admiró, como escribió:

No era numeroso el cuerpo de profesores del Instituto; algunos [...] enseñaban dos materias y los había hasta con cuatro asignaturas a su cargo [...] varios limitaban su misión a llenar con textos aprendidos de memoria la cabeza de sus alumnos, quienes, para contestar una pregunta, tenían que recitar *in mente* todo el párrafo relativo del libro estudiado. Había también en el Instituto verdaderos maestros inteligentes y cultos, conocedores a fondo de la materia que enseñaban y que, llenos de bondad y comprensión, alegre y sabiamente transmitían su ciencia, despertando desde las primeras lecciones un gran interés [...] Recordaré siempre entre ellos con gratitud y cariño, al ingeniero Leocadio de Luna, profesor de matemáticas; a los doctores don Manuel Gómez Portugal, profesor de química, don Jesús Díaz de León, que daba las cátedras de raíces griegas y de historia natural, y al bueno y afectuoso don Francisco C. Macías, profesor de historia patria (Pani, 1991, pp. 204-205).

Pani recordó algunos de los mismos maestros que otros alumnos mencionaron, entre ellos, el ingeniero Leocadio de Luna y Francisco C. Macías, quienes aparecen en los libros de Actas de Exámenes desde 1882, uno con clases de gramática castellana, historia universal, francés y matemáticas, álgebra y geometría, entre otras; y el otro, con francés, gramática, cosmografía y física (Esparza *et al.*, 2013, pp. 12-14); así como el doctor Jesús Díaz de León (1851-1919), quien aparece como profesor desde 1885, con botánica, zoología y geología (Esparza *et al.*, p. 39). Se aprecia que fueron profesores de las consideradas ciencias desde la perspectiva positivista, y son ellos los que más recordaron sus alumnos. Vale destacar al Dr. Jesús Díaz de León (1851-1919) quien, como ya se mencionó, fue editor de *El Instructor* con temas científicos, médico y director del Hospital Civil y catedrático del instituto hasta 1900, cuando se mudó a la Ciudad de México (Ramírez, 2019, p. 186). Seguramente sus clases influyeron en el pensamiento de sus estudiantes, el mismo Eduardo J. Correa años más tarde escribió sobre él:

El Instructor, didáctico, que escribía el sabio doctor don Jesús Díaz de León. [De la imprenta de Ricardo Rodríguez R.] de cuyo taller salían obras en latín,

en griego, en sánscrito, de la pluma del sabio y famoso médico, don Jesús Díaz de León, de nombre imperecedero (Correa, 1945, p. 23).

Arturo Pani concluyó sus recuerdos del instituto rememorando los exámenes que se realizaban con solemnidad: se repartían invitaciones en la ciudad, el gobernador fungía como padrino, el presidente del Tribunal, el general de regimiento de la guarnición, y los alumnos designados se preparaban con intensidad. “Las clases de física, de química o de botánica –muy rara vez alguna otra–, eran todos los años motivo de *acto público* [física] tenían lugar en su propio laboratorio” (Pani, 1991, p. 2010). Se advierte cuáles fueron las materias que los directivos y profesores decidieron mostrar públicamente con los logros de los alumnos. Sobre los exámenes públicos es importante señalar que, como rituales escolares, dan cuenta de la secularización de la vida social y la educación, pasaron de presentarse en los conventos o parroquias frente a los curas, a comparecer en público ante las autoridades civiles del estado (Padilla, 1999, p. 107).

El cuarto egresado que escribió sus recuerdos sobre el instituto es Pedro de Alba (1887-1960), quien fue alumno de 1902 a 1907. Se tituló de Médico Cirujano en la Escuela Nacional de Medicina en 1913, fue maestro del Instituto de Ciencias (Escuela Preparatoria de Aguascalientes) y director de 1917 a 1920. Participó en la política como diputado y senador. Director de la Escuela de Filosofía y Letras de la UNAM de 1927 a 1933. Fue también diplomático y escribió importantes obras (Bóveda JFC, 2020). En su texto *Viaje al pasado. La tradición heroica de Aguascalientes* narró sus recuerdos de estudiante:

El Instituto de Ciencias del Estado [...] eran instituciones libres de enseñanza; se respetaban en ellas las ideas y las convicciones religiosas o políticas de los alumnos. Eran escuelas de civismo auténtico y de fácil convivencia social; no había barreras infranqueables ni barricadas sistemáticas por diferencias de fortunas o motivos de creencias; así vivían y trabajaban en armonía todos sus alumnos y su trato no se empañaba por prejuicios o discriminaciones (De Alba, 1981, p. 93).

Su descripción expresa los objetivos centrales del instituto y de la secularización de la sociedad de finales del siglo XIX, instruir a los jóvenes sin creencias ni dogmatismos y enfocar las ciencias como los conocimientos

básicos. En sus memorias mencionó a algunos de sus entrañables amigos y compañeros de clases, como el escritor Enrique Fernández Ledesma (1886-1939), así como a sus profesores:

[A Fernández L.] Lo conocí en el Instituto de Ciencias de Aguascalientes, alma mater de nuestra cultura provinciana. Era un estudiante “irregular”, nunca llevó clases de acuerdo con el plan de estudios [...] Nunca puso los pies en las clases de matemáticas ni en las de física; a las de química asistía porque el doctor Manuel Gómez Portugal, nuestro profesor, era hombre de cultura literaria que escribía discursos, cuentos y versos de circunstancias [...] Entre las paradojas de nuestro Colegio figuraba el hecho de que el profesor de química era el que más influencia ejercía en el campo de la literatura, de la historia de México y la sociología; había sido discípulo de Gabino Barreda y se le consideraba como el “primer cerebro” entre los librepensadores de Aguascalientes (De Alba, 1981, p. 101).

De Alba también consideró al Dr. Manuel Gómez Portugal como su profesor más significativo, especialmente interesante que lo definió como “librepensador”. Refirió que Fernández Ledesma ayudaba al doctor Gómez Portugal con los utensilios de química y al terminar la clase acompañaba al profesor a su casa para conocer su biblioteca (De Alba, 1981, p. 101). También escribió:

Los estudiantes del Bachillerato en el Instituto de Aguascalientes, teníamos varios textos en francés: la *Mecánica* de Masquart, la *Física* de Chassigny y la *Química* de Langlebert, que por entonces no se había traducido al castellano [...] el licenciado Dávalos, nuestro profesor de francés, nos había obligado a memorizar desde las reglas [...] hasta los trozos literarios de nuestros manuales (De Alba, 1981, pp. 112-113).

Nuevamente las ciencias como protagonistas del estudio en el instituto, mecánica, física y química con textos en francés para aprender lo más nuevo desde Europa. Un eje interesante de las memorias de De Alba son sus evocaciones de la cultura literaria y musical de la ciudad, siendo que también fue compañero de Ramón López Velarde (1888-1921), alumno del instituto de 1905 a 1907:

En esa época comenzaban a tocarse, en arreglo para banda, las Rapsodias de Liszt [...] En una ciudad musical como Aguascalientes [...] las señoritas de la buena sociedad estudiaban con Manuel M. Ponce, don Rafael García y don Antonio Muñoz, y tenían ideas de la historia de la música (De Alba, 1981, p. 103).

Yo era portador del mensaje de Ramón López Velarde; cuando salí de la capital, acababa de salir la primera edición de *La sangre devota* y Ramón me había confiado ejemplares con dedicatoria, uno para Enrique Fernández Ledesma y otro para Rafael Pimentel. Esa colección de poemas iba a ejercer gran influencia en el espíritu creador de la provincia, sobre todo de Aguascalientes [...] La carátula de *La sangre devota* fue dibujada por Saturnino Herrán y la linda Angelita Díaz de León había servido de modelo para la silueta de Fuensanta (De Alba, 1981, p. 108).

Su narración cobra interés en relación con el instituto porque los directivos del establecimiento promovieron las veladas musicales y poéticas desde la fundación del mismo en el siglo XIX. Como puede verse en el programa de la premiación de 1873, con las siguientes interpretaciones de poesía, ópera y música:

La Obertura del caballo de bronce, un dúo con las señoritas Paz Arévalo y María Ruiz, el Aria de Elixir de amor por el Sr. Don Nicolás Ruiz, poesías por el Sr. Don Emilio Leal [...] poesía por Blas Elizondo, Dúo de Puy Blas por la Srita. María y el Sr. D. Nicolás Ruiz, y el Dúo de Atila por los Sres. D. Francisco Martínez y D. Carlos Ma. López (De León, 2007, p. 181).

Su relato permite conocer que desde el mismo instituto se fomentaron las artes como el caso del maestro Gómez Portugal que los inspiró a la literatura. Interés en las artes compartido por muchos, como lo escribió:

Por aquella época descubrimos algunos estudiantes del Instituto, el maravilloso mundo de la ópera italiana. Habían actuado en el Teatro Morelos primero la compañía de la Turconi, en la que era un astro en plenitud el barítono mexicano José Torres Ovando, y después de la Luisa Tetrassini y el tenor Bazelli que iban de vuelta a Europa [...] Los estudiantes íbamos a la galería después de una lucha fatigosa para completar los cinco pesos de la entrada [...] Al día

siguiente de las funciones de ópera, nuestro Instituto trepidaba de emoción; los asistentes discutíamos acaloradamente [...] solamente Gonzalo Felguérez, que estudiaba canto con Manuel M. Ponce, o Matías Enríquez [...] En los actos públicos, don Susano Robles se presentaba en el Instituto formando parte de la Orquesta de la Ciudad (De Alba, 1981, p. 111).

A modo de conclusión

El Instituto de Ciencias en Aguascalientes puede considerarse uno de los espacios escolares en donde inició la secularización en la educación en el estado. Su currículum y sus profesores para la última década del siglo XIX y las primeras del siglo XX exponen cómo se excluyó la educación religiosa del mismo. Sin embargo, son los recuerdos escritos de cuatro de sus estudiantes de esos años, los que muestran cómo fue experimentado el cambio en la sociedad aguascalentense, que en 1900 tenía alrededor de 35,000 habitantes. Ya fuera desde la perspectiva de defensa católica como fue el caso de Eduardo J. Correa, o el reconocimiento a los maestros por presentarles las ciencias como lo señaló Alberto J. Pani, se aprecia que las familias católicas inscribieron a sus hijos en el instituto con el fin de continuar su educación.

El instituto fue un espacio de élite a lo largo de varias décadas, quienes tenían acceso al mismo debían haber terminado su educación primaria además de contar con medios para pagar las cuotas. Pero también fue el establecimiento que, con su plantilla de profesores, la mayoría universitarios, abrió los caminos a infinidad de estudiantes para buscar sus estudios en universidades de otras ciudades. Además, les inculcó las artes y la música a través de las ceremonias de premiación y las actividades culturales en el plantel, les facilitó la imprenta para que crearan sus propios folletos, periódicos y pasquines impresos, para difusión y debate de sus ideas.

Quedan muchos más temas acerca del instituto para continuar analizando, pero ciertamente la secularización de la sociedad y la educación laica fueron procesos que impactaron de distintas formas la vida de la sociedad en Aguascalientes al cambio del siglo.

Referencias

- Adame Goddard, J. (2012). Estado laico y libertad religiosa. En Moreno-Bonnett, M. y Álvarez de Lara, R.M. (Coords.). *El Estado laico y los derechos humanos en México: 1810-2010*, Tomo 1 (pp. 27-45). México: UNAM.
- Arredondo López, A. y González Villarreal, R. (2014). De la secularización a la laicidad educativa en México. *Historia de la Educación. Anuario SAHE*, 15(2), pp. 140-167.
- Barba Casillas, J. B. (2012). Rasgos del docente en las normas jurídicas de Aguascalientes, 1821-1910. *Investigación y Ciencia*, (55), Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 48-55.
- Birrichaga Gardida, D. (2000). La Historia Patria de Alfonso Toro: Análisis de un libro de enseñanza de la historia de México. *Cuicuilco Nueva Época*, 7(18), pp. 1-12.
- Correa, E. J. (2016). *Una vida para la poesía y la literatura. Autobiografía íntima. Notas diarias*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Correa, E. J. (1945). *Viñetas de Termápolis. Renglones rimados*. México: Edición del autor.
- De Alba, Pedro (1981). Viaje al Pasado. La tradición heroica del Estado de Aguascalientes. En Acevedo Escobedo, A. (Ed.). *Letras sobre Aguascalientes*, 1ª. Ed. [1963], (pp. 72-114). México: Editorial Libros de México S. A.
- Esparza, M., Cruz, P., y Figueroa, E. (2013). *Las raíces de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- García Ugarte, M. E. (2012). Reacción social a las Leyes de Reforma (1855-1860). En Moreno-Bonnett, M. y Álvarez de Lara, R.M. (Coords.). *El Estado laico y los derechos humanos en México: 1810-2010*, Tomo 1 (pp. 27-45). México: UNAM.
- Gil Rendón, J. (2019). Jesús Díaz de León, etapa de madurez intelectual: la vida en la Ciudad de México (1902-1919). En Ramírez Hurtado, L. (Coord.). *Jesús Díaz de León (1851-1919). Un hombre que trascendió su época* (pp. 195-234). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes/ Instituto Cultural de Aguascalientes.
- Granja Castro, J. (2002). Los saberes sobre la educación en los discursos científicos en México en la segunda mitad del siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), pp. 155-179.

- Gómez Serrano, J. (1988 a). *Aguascalientes en la historia, 1786-1920. Tomo III/ Vol. 1. Sociedad y cultura*. México: Gob. Edo. Aguascalientes/ Instituto Mora.
- Gómez Serrano, J. (1988 b). *Aguascalientes en la historia 1786-1920. Tomo I/ Vol. II. Un pueblo en busca de identidad*. México: Gob. Edo. Aguascalientes/ Instituto Mora.
- López Arellano, M. (2019). Jesús Díaz de León y Eduardo J. Correa. Dos periódicos, dos editores. La minoría letrada en Aguascalientes (1884-1910). En Ramírez Hurtado, L. (Coord.), *Jesús Díaz de León (1851-1919). Un hombre que trascendió su época* (pp. 82-121). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, Instituto Cultural de Aguascalientes.
- López y de la Peña, X. (2009). Dr. Manuel Gómez Portugal Rangel. *Boletín Mex His Fil Med*, 12(1), pp. 4-8.
- Loyo, E. y Staples, A. (2010). Fin de siglo y de un régimen. En *La educación en México* (pp. 127-152). México: Colegio de México.
- Moreno Ramos, V, Torres Carrillo, C. y Gallegos Gallegos, M. L. (2012). El origen de las primeras instituciones educativas en Aguascalientes en la época colonial. *Investigación y Ciencia*, 20(56), Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 27-32.
- Padilla Arroyo, Antonio (1999). Secularización, educación y rituales escolares en el siglo XIX. *Alteridades*, 9(18), pp. 101-113.
- Pani, Alberto J. (1951). *Apuntes Autobiográficos I*. México: Librería de Manuel Porrúa/ Biblioteca Mexicana.
- Pani, Arturo (1991). *Tres relatos de sabor antiguo*. México: Instituto Cultural de Aguascalientes.
- Ramírez Hurtado, L. (2019). Ángela Bolado y Jesús Díaz de León: una pareja de élite artística y cultural en el Aguascalientes porfiriano. En Ramírez Hurtado, L. (Coord.), *Jesús Díaz de León (1851-1919). Un hombre que trascendió su época* (pp. 153-194). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, Instituto Cultural de Aguascalientes.
- Ramírez, S. (2010). La Edad Vulnerable: Ramón López Velarde en Aguascalientes. *Biblioteca Virtual de las Letras Mexicanas* (pp. 17-121). México: Instituto Zacatecano de Cultura “Ramón López Velarde”.
- Rivera N., J.L. (2015). Réplica a: ‘Sobre dilemas educativos en el siglo XIX y la controversia para seleccionar los libros de lógica en el currículo’, de Virginia Aspe Armella. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (22), pp. 101-104.

- Staples, A. (2010). El entusiasmo por la independencia. En *La educación en México* (pp. 97-126). México: El Colegio de México.
- Tank de Estrada, D. (1973). Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México 1822-1842. *Historia Mexicana*, 22(4), El Colegio de México, pp. 494-513.
- Zermeño Padilla, G. (2015). El retorno de los jesuitas a México en el siglo XIX: algunas paradojas. *Historia Mexicana*, LXIV(4), El Colegio de México, pp. 1463-1540.

Archivos

- AHEA, Fondo Hemerográfico, *El Republicano*, 1901.
- AHUAA, Patronato de los Festejos del Centenario del Instituto, *Cien años de vida del Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología de Aguascalientes*, Aguascalientes, 1967.
- AHUAA, Bóveda Jesús F. Contreras, Galería de Documentos, “Ignacio N. Marín”, Documento 49/2019. Obtenido de: https://bovedacontreras.uaa.mx/documento_type/dr-ignacio-n-marin/
- AHUAA, Bóveda Jesús F. Contreras, Galería de Documentos, “Arturo J. Pani” Documento 43/ 2020. Obtenido de: https://bovedacontreras.uaa.mx/documento_type/arturo-pani-acta-del-instituto-cientifico-y-literario-del-estado-1893/
- AHUAA, Bóveda Jesús F. Contreras, Galería de Documentos, “Alberto J. Pani”, Documento 30/2020. Obtenido: https://bovedacontreras.uaa.mx/documento_type/lberto-j-pani-acta-del-instituto-cientifico-y-literario-del-estado-1891/
- AHUAA, Bóveda Jesús F. Contreras, Galería de Documentos, “Pedro de Alba”, Documento 37/2020. Obtenido: https://bovedacontreras.uaa.mx/documento_type/dr-pedro-de-alba-acta-del-instituto-cientifico-y-literario-del-estado-1904/



Capítulo 8

La cultura escolar de las zacatecanas: agentes y saberes de género a principios del siglo xx

Norma Gutiérrez Hernández
*Maestría en Educación
y Desarrollo Profesional Docente, UAZ*

Marco introductorio

El siglo XIX vio nacer el sistema nacional de educación en México; su implementación obedeció a un proyecto político específico, el cual, como advierte Julia (1995), tendió a “asociar a cada ciudadano con el destino de la nación a la cual pertenece”, razón por lo que no sólo se trató de alfabetizar, sino de edificar una “nueva conciencia cívica por la cultura nacional y los saberes del progreso” (p. 142). Sin embargo, el proyecto que se implementó en el ordenamiento social no fue el mismo para hombres y mujeres, sino de carácter asimétrico y ello permeó a todas las instancias educativas; así, se generó una cultura escolar distinta, en función del sexo de la población.

La presente investigación pretende conocer y analizar cuáles fueron esos saberes, conductas y prácticas educativas de

género de las mujeres zacatecanas a principios del siglo xx, así como los agentes que orientaron dichos contenidos, particularmente, dentro de un contexto educativo formal en correspondencia con otras instancias de socialización en la época, como la familia, la Iglesia, los medios de comunicación, etcétera.

A la luz de lo anterior, es pertinente conocer qué sucedió con el proceso educativo de las zacatecanas durante las primeras décadas del siglo xx, atendiendo a la cultura escolar que recibieron y su paulatina inserción en el ámbito laboral; analizar qué pasó con las que abrieron camino en el mundo profesional a partir de un capital educativo y cómo se modificó su condición y situación, teniendo como escenario una realidad contextual que distó de la del último tercio de la centuria anterior.

Marco teórico conceptual

Este capítulo se inscribe dentro de la historia de las mujeres, de género y de la educación, porque recupera y visualiza la presencia del sector femenino en una coyuntura específica de la historia nacional que tiene como eje transversal la cultura escolar y una mayor participación pública de las mexicanas –comparado con las décadas previas–, a la par que, inquiriere sobre la diferencia educativa entre uno y otro sexo y su impacto en el orden social, el cual, se articula por mecanismos de poder, confeccionados por distintas instituciones.

El sustento teórico en esta investigación es la categoría de género, la cual está presente por la significación social de lo masculino y lo femenino, con su papel definitorio en las relaciones sociales (Scott, 2008). El género implica la definición social de las personas en función de su sexo, teniendo como una de sus características centrales lo histórico, en tanto que, depende del tiempo y el espacio la conceptualización que se hace de las mujeres y los hombres.

Con base en lo anterior y de acuerdo con Delgado (2017), el concepto de género:

[...] permite vislumbrar la forma en que se constituyen las identidades y condiciones de cada persona que dan cuenta de las masculinidades y feminidades caracterizadas por roles y estereotipos⁵⁷ específicos y por la división sexual del

57 Los roles de género son el “Conjunto de expectativas acerca de los comportamientos sociales considerados apropiados para las personas que poseen un sexo determinado. Formado por el conjunto de normas,

trabajo; en otras palabras, visibilizan formas en que los valores y creencias determinan las relaciones humanas (p. 23).

Así, en la óptica de Scott (2008): “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos, y el género es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder” (p. 65).

Todo lo cual se materializa en el orden social, por manufactura humana se reproducen y reafirman asimetrías sociales entre los hombres y las mujeres, marcando jerarquías y diferencias sustanciales:

[...] el género no es simplemente un conjunto de creencias en razón de las diferencias sexuales, sino supone un orden social a partir del cual se organiza el mundo y se establecen formas diferenciadas según las cuales se distribuyen las actividades, el acceso y control de recursos, las oportunidades, tareas, responsabilidades, prohibiciones, etc., de maneras concretas y particulares para las personas en función de su condición sexuada (Rocha, 2017, p. 62).

En el Zacatecas de principios del siglo xx, una de las instancias de socialización de género por excelencia fueron los recintos escolares, de tal forma que, por medio de una educación formal a través del currículum se incorporaron contenidos sobre la “naturaleza” y destino social de las mujeres y los hombres; es decir, la escuela fue una institución que formó a la sociedad zacatecana en un doble papel: por un lado con un currículum científico, acorde con la normatividad educativa y, por otra parte, en el “oficio de hombre y el oficio de mujer”.⁵⁸

En sintonía con esto, se retoma el término de cultura escolar, el cual, conforme a Julia (1995), se conceptualiza como:

principios y representaciones culturales que dicta la sociedad sobre el comportamiento masculino y femenino, esto es, conductas y actitudes que se esperan tanto de las mujeres como de los hombres” (CONMUJER, 1999, p. 5). Por otro lado, los estereotipos de género aluden a las “creencias populares sobre las actividades, los roles, rasgos, características o atributos que caracterizan y distinguen a los hombres de las mujeres” (CONMUJER, 1999, p. 4).

58 Esta valoración es de Jiménez, quien puntualiza que el mundo social no es el mismo entre uno y otro sexo: “el oficio es un *capital* que resulta de la combinación de varios capitales, y otorga a las mujeres y a los hombres su pasaporte en el mundo social. Con este capital se *posicionan* y toman *posición*. Pero también son *posicionados*” (Jiménez, 1998, p. 8). Cursivas en el original.

[...] un conjunto de *normas* que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de *prácticas* que permiten la trasmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas (p. 131).

El autor precisa que para analizar las normas y prácticas de una cultura escolar es indispensable considerar “el cuerpo profesional de los agentes que están llamados a obedecer estas normas y, por tanto, a establecer los dispositivos pedagógicos encargados de facilitar su aplicación” (Julia, 1995, p. 131).

Por consiguiente, se examinarán las personas agentes y los saberes, a través de los cuales, se advertirán las conductas y las prácticas educativas que delinearon la cultura escolar de las zacatecanas en las primeras décadas del siglo xx; así como, su impronta social; lo anterior, desde una óptica de género.

Agentes

El cuerpo profesional que articuló los dispositivos pedagógicos para implementar la cultura escolar de las mujeres zacatecanas a principios del siglo xx fueron los colectivos magisteriales, particularmente, el de las profesoras; sobre todo, en los niveles elementales de instrucción, considerando el bajo número de egreso de quienes terminaban una educación primaria y continuaban con estudios postelementales (Gutiérrez, 2013^a).

Al respecto, es importante precisar que, desde la centuria decimonónica, la educación mexicana fue unisexual y así continuó siéndolo durante buena parte del siglo xx, las escuelas para niños y niñas estaban separadas, juntamente con el personal docente a cargo: escuelas de educandos con profesores y planteles de alumnas con maestras.

Si bien, a finales del siglo xix los planteles mixtos se contemplaron ante la falta de recursos económicos, también en este tipo de establecimientos se impidió la convivencia entre los alumnos y las alumnas; normalmente, los primeros iban en la mañana, mientras que las segundas por la tarde.⁵⁹ Una autora reflexiona sobre este hecho: “la separación implicaba no sólo espacios diferen-

59 El tema de la coeducación de niños y niñas suscitó varios problemas en el país, incluso, durante la década de los 30's en algunos estados se suscitaron protestas y manifestaciones de violencia (Martínez, 2015).

tes, también programas de estudio distintos en función del sexo; las intenciones educativas para hombres y mujeres diferían” (González, 2008, p. 102).

Ahora bien, es importante puntualizar que, desde el último tercio del siglo XIX, el país había experimentado una feminización⁶⁰ del magisterio, hecho que siguió con esta dinámica en los siguientes años. De este modo, en 1900 90% del alumnado normalista tenía rostro de mujer, lo que incidió en que seis años después, en 1907, de 15,525 docentes que había, menos de un cuarto (23%) eran profesores, frente a 77% de maestras: “En menos de 30 años, la profesión de maestro de primaria se había convertido en una actividad femenina” (Loyo y Staples, 2010, p. 136).

En Zacatecas, también se dio esta feminización del magisterio, incluso, desde la formación de los y las estudiantes normalistas; por lo que, en el trienio de 1901-1904, la matrícula de las mujeres era más del doble en relación con la de los varones (García, 1905).

La feminización del profesorado se relacionó también con el menor salario que recibieron las maestras, ya que, al desempeñarse centralmente en el ámbito rural, tuvieron menos percepciones salariales, puesto que los emolumentos dependían de la geografía donde se ubicaban los planteles escolares.⁶¹

Esta situación tuvo un cambio en 1912, de acuerdo con la actuación de la Dirección General de Instrucción Primaria del Estado de Zacatecas, quien presidía los destinos de la educación elemental y gestionó algunas mejoras, no tan sólo de carácter económico:

[...] aumento de sueldo a algunos empleados, principalmente a la mayor parte de los ayudantes de las escuelas y a las directoras de las escuelas rurales, no solo con el humanitario fin de que puedan satisfacer con relativa comodidad las necesidades de la vida, sino también con el de que estén en aptitud de atender con cierto esmero a su mejoramiento intelectual, procurándose obras didácticas y ocasiones de estudio y provecho que les serán muy benéficas (Ruiz, 1912, p. 3).

60 La feminización es conceptualizada por García (2008) como “el proceso de institucionalización de una actividad social que paulatinamente se asumió como ‘propia para las mujeres’” (p. 127).

61 Para una mayor ilustración sobre el tema, advirtiendo los montos salariales de las diferentes categorías docentes, véase (Gutiérrez, 2013a).

En este sentido, a principios del siglo xx en Zacatecas, había escuelas de primer orden (urbanas, instrucción elemental y superior), de segundo orden (instrucción elemental) y, de tercer orden (rurales, instrucción limitada); estas últimas, clasificadas en cinco categorías (de primera, segunda, tercera, cuarta y quinta clase), cuyo número ascendía a 247.⁶² En estos planteles, 100% eran atendidos sólo por profesoras (*Ley de Ingresos. Presupuesto de egresos del estado de Zacatecas para el año de 1910*).

Este escenario continuó en los siguientes años. De esta manera, de acuerdo con los nombramientos de instrucción primaria que se llevaron a cabo en el estado de Zacatecas de diciembre de 1911 a febrero de 1912, las fuentes indican que se emitieron 194 designaciones, de las cuales, sólo 67 correspondieron a profesores, mientras que 127 a maestras (López, 1912, pp. 14-25), lo que equivalió 65% de personal femenino en las escuelas de la entidad zacatecana.

Es importante resaltar el compromiso de las figuras magisteriales frente a la ingente cantidad de personas analfabetas en las primeras décadas del siglo xx, incluso, pese al contexto de la lucha armada que se estaba desarrollando en estos años, a saber, la Revolución mexicana:

[...] el Cuerpo de Profesores de este establecimiento, tiene la conciencia de haber cumplido con su deber, pero no está enteramente satisfecho de su obra. Múltiples circunstancias, entre ellas, las originadas por los trastornos de la lucha armada que conmovió recientemente al país, amontonaron obstáculos, hicieron penosa y difícil la tarea y la expusieron al fracaso en más de una ocasión, pudiendo decirse que, si al fin salió avante, fue debido tan sólo a la tenacidad a los esfuerzos de los Profesores (Juárez, 1911, p. 235).

La “obra civilizadora” de la educación de los futuros ciudadanos –literal, no ciudadanas-, figuraba como primera necesidad de la nación mexicana para alcanzar el progreso y la modernidad. Este propósito fue llevado a costas por los brazos del Estado educador, sobre todo, por un colectivo magisterial femenino, en sintonía con el régimen que estaba en proceso de construcción: un Estado posrevolucionario que impulsó la educación, especialmente, la educación primaria rural (Martínez, 2015).

62 Las escuelas de tercer orden o rurales eran las más numerosas, puesto que, las de primer orden sólo eran 46 y las de segundo orden 75 (*Ley de Ingresos. Presupuesto de egresos del estado de Zacatecas para el año de 1910*).

De esta forma, las maestras representaron un modelo a seguir por parte de las niñas y jóvenes que desearon abrazar una posibilidad laboral con base en un capital cognitivo, por medio de una formación académica postelemental que no demandaba cinco años de preparatoria y que ofrecía una rápida inserción en el mercado de trabajo, dada la alta demanda por atender la falta de instrucción de las y los habitantes. Además, el colectivo magisterial femenino vehiculizó la cultura escolar de sus congéneres.

El Estado mexicano del siglo xx tenía un propósito específico en su proyecto educativo: atacar la ignorancia de la población desde diferentes frentes e, inscribirla, por medio de una formación educativa en el mundo social. En otras palabras, la escuela permitiría moralizar, civilizar, identificar, racionalizar y, a la par, desarrollar una cultura del trabajo (García, 2002). Lo anterior, sustentado en un panorama desolador de analfabetismo, con un fuerte legado desde el último tercio del siglo xix.⁶³

Es relevante estimar cómo, además de la cuestión económica con las profesoras porque “salían más baratas” –como lo había comentado un funcionario en el siglo xix–,⁶⁴ existía un elemento de género en la feminización del magisterio. Se trató de una ideología que permeaba todos los niveles de gobierno, empezando por quienes presidían el ámbito educativo a nivel nacional. Así, Justo Sierra, Secretario de Educación y Cultura en 1901, reafirmaba “la creencia de que las mujeres se inclinaban instintivamente hacia las tareas educativas y el cuidado material y moral de los niños” (Citado en Loyo y Staples, 2010, p. 135). Asimismo, este funcionario no comulgaba con la ideología que estaba presente en el país en el último tercio del siglo xix, por lo que enfatizó a las maestras lo siguiente:

[...] no quiero que llevéis vuestro feminismo hasta el grado de que queráis convertiros en hombres; no es esto lo que deseamos; entonces se perderá el

63 Pérez (2015) ilustra este panorama “de los más de 12 millones de habitantes con los que contaba el país hacia finales del siglo xix, sólo 17% sabía leer y escribir. La lectura no era ni con mucho un hábito generalizado, y la educación todavía se mostraba muy deficiente y escasa” (p. 47).

64 Textualmente, el servidor público comentó: “La mujer, que tiene menos carreras abiertas para emplear su trabajo, se dedica más fácilmente al profesorado... y una vez en esa profesión, persevera más en ella y se consagra mayor número de horas al servicio de su escuela; mientras que el hombre está siempre dispuesto a preferir otra ocupación, y es frecuente que otros negocios le distraigan de un servicio asiduo en el establecimiento que dirige... una profesora formada en una Escuela Normal, sale más barata... puesto que servirá mayor número de años el profesorado” (Díaz, 2000, p. CXXII).

encanto de la vida. No; dejad a ellos que combatan en las cuestiones políticas, que formen leyes; vosotras combatid el buen combate y formad almas, que es mejor que formar leyes (Citado en González, 2008, p. 84).

Por consiguiente, en general, en el orden social permeaba la idea de que las mujeres tenían una “disposición” innata para la atención y cuidado de la niñez, por lo que la función docente les venía anillo al dedo, lineamiento que sigue vigente en una mayoría importante del contexto actual, en correspondencia con una mentalidad de género.

No obstante, hubo algunas mexicanas que a cuenta gotas y después de sortear escollos ideológicos y del orden social, incursionaron en la educación postelemental, incluso desde años previos al siglo xx; se trató de las primeras profesionistas de carreras liberales que abrieron camino en la educación superior femenina.⁶⁵

En relación con estas primeras profesionistas mexicanas, es relevante comentar que, a inicios del siglo xx, un porcentaje importante de ellas se agrupó en organizaciones femeninas, demandando reivindicaciones sociales y políticas, como por ejemplo la obtención del sufragio universal; así como, derechos de género, “por ejemplo, sobre su propio cuerpo y la reproducción” (Rodríguez y Castañeda, 2012, p. 10). Además, también tuvieron una participación trascendental en el orden social, al realizar acciones en beneficio de sus congéneres y sociedad; por ejemplo, en Zacatecas, en 1904 la profesora Beatriz González Ortega fue la pionera en el establecimiento de guarderías (Gutiérrez, 2013b).

Al interior del país, también hubo un puñado de ellas que pisaron por primera vez las aulas de los recintos del saber, espacios en los que se formaba al alumnado profesionista, aunque, con mayores márgenes de temporalidad en cuanto a su egreso, respecto de las primeras profesionistas a nivel nacional. De esta manera, apenas en 1949, Zacatecas contó con la primera mujer que egresó de una carrera liberal, Julieta Franco Talancón, Licenciada en Derecho;

65 Al respecto, Gutiérrez (2013a) menciona lo siguiente: “desde la década de los 80 del siglo xix, comenzaron a ocupar las aulas de educación superior en la capital del país unas cuantas mujeres que abrieron camino en las profesiones liberales. Así, antes de finalizar esta centuria, México tuvo la primera dentista en 1886, Margarita Chorné; su primera médica en 1887, Matilde Montoya; diez años después, su primera licenciada, María Asunción Sandoval de Zarco; y en el último año del Porfiriato, la primera estudiante inscrita en la escuela de Ingeniería, Dolores Rubio Ávila” (p. 264).

tuvieron que pasar trece años más para que hubiera otras profesionistas, dos licenciadas: Graciela Larralde de la Torre y Sajorula Kusulas Tejada.

La cuarta profesionista de Zacatecas estudió también la carrera de Leyes, Yrene Ramos Dávila, quien además de abrir camino para las mujeres en los estudios postelementales de la entidad, “picó piedra” en la profesionalización femenina, escalando puestos muy importantes en la administración pública, el ámbito político y la docencia, la cual, además, fue una de sus principales pasiones; aunque, como varias de las primeras a nivel nacional y local, con fuertes barreras por querer incursionar en ámbitos considerados como “masculinos”.⁶⁶

Atrás de esto estaba implícita una ideología que no dejaba de tener vigencia desde la incursión de las mujeres en los espacios educativos a nivel internacional y nacional, en los cuales fueron “indeseables” y sortearon caminos escabrosos, porque como comenta Saucedo (2018): “tal propósito encontró resistencia en todos los grupos sociales, con argumentos de tintes misóginos tales como perder la autoridad sobre las mujeres y tener que competir con ellas por las fuentes de trabajo” (p. 27). De esta forma:

En todo el mundo, las mujeres se integraron a la vida de las universidades durante un proceso lento y accidentado. Hacia el último tercio del siglo xx, la escolarización de las mujeres apuntaba hacia la ilusión de una igualdad de oportunidades. Pero ya entonces, los números desmentían esa esperanza. Aunque se elevaron las tasas de escolaridad para todos los sectores sociales, la división sexual de las profesiones se consolidó junto con la idea de que hay “actividades apropiadas” para un sexo y no para el otro (Buquet, *et al.*, 2013, p. 30).

Este escenario contextual de género se vinculó con los saberes que se aprendían, con el conocimiento asimétrico para uno y otro sexo, por lo que es importante considerar algunos de los ejes temáticos que aprendían las integrantes del llamado “sexo débil” en estos primeros años del siglo xx y el impacto que ello tuvo.

66 Para una mayor amplitud sobre la vida y obra de Yrene Ramos Dávila, véase (Gutiérrez, 2021a).

Saberes

¿Qué se les enseñaba a las zacatecanas a principios del siglo xx? Como parte de su formación educativa, tanto desde una óptica formal, como informal, existía un legado de género, centrado en lo doméstico y lo familiar, el cual, enfatizaba una triada: madre, esposa, ama de casa. En este sentido, era de vital importancia la idea de que las mujeres estuvieran educadas, fundamentalmente, para desempeñar mejor ese destino social, con lo cual, se pensaba que se contribuía al progreso del país. Así, se tendrían mejores madres, esposas y amas de casa si contaban con un respaldo académico.

Por consiguiente, no fue gratuito encontrar contenidos de género en el plan de estudios de los centros escolares, en tanto que era el denominador común del periodo, incluso a nivel nacional, con un fuerte antecedente durante toda la centuria pasada (Gutiérrez, 2013^a); todo lo cual, incidió en el retraso que tuvieron las mexicanas y las zacatecanas para incorporarse masivamente a las aulas de educación superior, hecho que tuvo como escenario cronológico en la entidad, los últimos años de la década de los 70's del siglo xx (Castañeda, 2007).

En este sentido, se puntualiza que no se les dio a las mujeres una preparación académica igual que a los hombres, sino que se hizo énfasis en un sino socialmente asignado, que implicaba la atención de la familia y los quehaceres del hogar. Uno de los elementos centrales donde se puede advertir esto fue en los libros que se llevaban en las escuelas de niñas de la entidad. Lo anterior es relevante, en tanto que los textos que se estudiaban en los centros escolares, materializaban un currículum formal de género, que hacían eco a prácticas sociales cotidianas que daban vida al orden social existente.

Con base en esto, la educación fue un vehículo por excelencia para que se asimilaran y reiteraran conductas sociales, nociones de moral y urbanidad que, en el caso de las mujeres, adquirió una magnitud central porque se consideró que ellas eran las socializadoras y cuidadora “oficiales” de las nuevas generaciones. En otras palabras, los libros de texto difundían un plan de estudios asimétrico entre hombres y mujeres. Un ejemplo de ello fue la obra *Rafaelita. Historia de una niña hacendosa*, libro que desde su título indicaba una misión social y de género. Este texto se comenzó a utilizar en los centros escolares de Zacatecas –y del país– desde finales del siglo xix, manteniendo su vigencia hasta bien entrado el siglo xx, su éxito pedagógico fue tal debido a

la continuidad del modelo femenino vigente en el México posrevolucionario (Gutiérrez, 2019).

Como este texto de *Rafaelita*, el proyecto educativo que articuló el Estado educador en México apoyó los modelos ideales de hombre y mujer, de tal forma que la educación fue determinante para conformar las identidades de género, con lo cual se diseñaron e implementaron diferentes orientaciones profesionales y objetivos de formación entre los sexos. Bajo este tenor, instituciones educativas, planta docente y sociedad coincidían en que la función primordial de las mujeres era distinta a la de los hombres, cuestión que era ampliamente asumida, incluso, por las propias profesoras, como se observa en la siguiente intervención pública: “la sociedad nos entrega confiada ese enjambre bullicioso de pequeños, para formar de ahí la hija útil, la esposa honrada, la madre inteligente o bien el artesano hábil, el entendido industrial o el hombre de ciencia” (Del Mercado, 1912, pp. 43 y 44).

Estos perfiles educativos implicaron una fuerte formación en las asignaciones sociales de los sexos, lo que implicó currículas distintas. Por ejemplo, en el caso de las niñas fue común hasta bien entrado el siglo xx que una de sus asignaturas fuera el corte de ropa y las costuras, para aminorar costos en las economías familiares, hecho que tenía un antecedente directo en los contenidos educativos de los últimos años del siglo xix, tal como lo ha señalado López (2001).

En este contexto, en 1904 en la prensa local de Zacatecas, una persona de nombre J. Trinidad Cárdenas pidió que se ampliara la educación formal de las niñas. En su opinión, debían quitárseles las enseñanzas “inútiles” para que centraran su atención en contenidos más productivos y necesarios. Se dirigió así a las maestras:

Enséñele usted el corte de ropa común de hombre, de mujer y de niños; enséñela a coser bien, a bordar, en máquina; enséñelas el lavado de ropa, desmanchamiento y desengrasamiento de la misma; enséñele a remendar y surcir, [sic] etc. Lo que agregado a los conocimientos culinarios y demás asuntos de economía doméstica, harán de cada niña una perfecta ama de casa, que sabrá hacer la felicidad de una familia (*La Libertad*, 1904, p. 1).

Fue claro que, para esta persona, los saberes de la ciencia estaban fuera del abanico de posibilidades formativas para las mujeres; asimismo, es oportu-

no destacar que con seguridad, este testimonio era compartido por un número importante de la población zacatecana, por lo que es posible entender el alcance que tuvo la instrucción femenina en la ciudad de Zacatecas en este periodo, en tanto que no hubo una asociación entre formación académica y mujeres, hecho que incidió en el egreso tardío de las primeras profesionistas en la entidad.

Por otro lado, es importante advertir que si la laicidad “se refiere al principio de unificación de los hombres en el seno del Estado” (Velasco, 2015, p. 13), las mujeres estuvieron ausentes en este postulado, en tanto que su funcionalidad en el orden social no se contempló dentro de un espacio público, sino en uno de carácter privado. De esta forma, en sintonía con Padilla (1999), desde el siglo XIX, “la instrucción de primeras letras, se convirtió en una de las piezas fundamentales del proceso de secularización, más allá del discurso moral y político que se le asignó en términos formales” (p. 101). Es relevante señalar, cómo este tránsito hacia la secularización desde los planteles escolares, enfatizó y/o reiteró un currículum de asimétrico para niños y niñas.

En otras palabras, hubo valores laicos y prácticas seculares de género que, en el caso de las mujeres no contemplaron su incursión hacia el nuevo individuo que se quería forjar, el del “buen ciudadano”, por lo que la cultura escolar no fue homogénea para uno y otro sexo, porque desde el Estado educador se concibieron dos modelos educativos distintos. Sin embargo, paradójicamente, este tipo de lineamientos, a la par que la condición y situación de las mujeres en estos primeros años del siglo XX, fueron una motivación esencial para que algunas educandas y profesionistas alzarán la voz y fueran a contracorriente de los “deberes ser” que se imponían para su sexo, particularmente, por parte de las integrantes de las filas magisteriales. La educación recibida y el contar con ingresos propios –aunque no fueran muy significativos–, las empoderó tímidamente.

Por consiguiente, en los primeros años del siglo XX, a diferencia de lo que había pasado en las décadas anteriores en el contexto zacatecano, hubo voces femeninas que habían advertido su condición de género, por lo que, respaldadas en una formación académica, externaron su sentir, denunciando la inequidad que privaba. A continuación, un testimonio de una alumna normalista, quien en 1910 denunció la situación de marginalidad que tenía su sexo:

[...] no sólo debe educarse para que sea una máquina, [*se refiere a las mujeres*] que trabaja día y noche para sacar una pequeñísima ganancia, que apenas le

basta para vivir; mientras que el hombre trabajando lo mismo o menos, ganan lo bastante para su subsistencia y aún puede crearse una posición desahogada. También debe combatirse la preocupación de que la mujer no debe trabajar más que en su hogar, haciéndola así que no aspire nunca a valerse por sí misma, a crearse una posición independiente (Castro, 1910, s/p).

La desigualdad en los salarios y la férrea construcción de género femenino de estos años fueron el sustento de estas palabras de una alumna, cuyo capital educativo propició el querer cambiar la realidad de las mujeres en su presente y futuro. Esta fue una idea que tuvo gran aceptación entre las normalistas de otras entidades (Gutiérrez, 2021b) y, en sí, también de otras orientaciones de estudios postelementales fuera del magisterio (Gutiérrez, 2010).

Esto tenía de trasfondo el escenario contextual del último tercio del siglo XIX y las primeras décadas del XX, por las luchas que estaban librando algunas mujeres emancipadas y/o feministas, quienes comenzaron a pedir derechos. Como muchas otras exponentes en el pasado, incluso, en otras latitudes, consideraban que la educación era piedra angular en lo que estaban denunciando. En el principal semillero de la formación profesional de las zacatecanas en los albores del siglo XX, la Escuela Normal para Señoritas, la citada alumna señaló esto:

Es un deber de la educación, cultivar en el hombre las facultades intelectuales, es un deber de la educación proveer al hombre de lo preciso para atender a sus necesidades como ser racional. Luego también es un deber de la educación, proveer a la mujer del mismo modo que provee al hombre...la educación, debe también enseñar las ciencias y las artes a la mujer...la educación que sólo enseña a la mujer a leer y escribir, a coser y bordar, a cantar y bailar, a peinarse y caminar, a hablar con finura y hacer una cortesía elegante, es una educación insuficiente, es educación mezquina, es una educación indigna de la grandeza de esa mitad del linaje humano (Castro, 1910, s/p).

Para esta zacatecana normalista, era un “deber” de la educación involucrar a las mujeres en la ciencia y el arte, elevando sus capacidades intelectuales al mismo nivel que el sexo opuesto. El alcance de este razonamiento, que se erige en una memoria histórica para los anales de la emancipación femenina zacatecana, es muy importante, sobre todo si se considera, como ya se enunció, que era compartido por otras estudiantes de magisterio, incluso, desde el

periodo previo al siglo xx, visibilizado en los documentos para obtención de grado de las futuras maestras. A continuación, se cita un párrafo de una disertación profesional de la normalista Rita Emilia Batiza Mondragón, educanda de la Normal de Xalapa, Veracruz:

[...] no existe diferencia alguna entre el poder intelectual del hombre y la mujer, que es el fin que me he propuesto demostrar... En el siglo xx, la enseñanza de la mujer ya no será una medida humanitaria, sino una necesidad imperiosa por el excesivo número de ellas... y entonces, como consecuencia inmediata, su inteligencia será universalmente reconocida (Batiza, 1896, f. 12).

Con base en esto, se infiere cómo “el feminismo asomó la cara” en el último tercio del siglo xix, como consecuencia de los movimientos sufragistas en naciones de Europa occidental y Estados Unidos, así como, por el avance gradual de un puñado de mujeres que estaba abriendo camino en el sinuoso sendero de las profesiones liberales y, por la mayor presencia de mujeres del sector medio y la obreras en la esfera pública, hecho que incidió en que adquirieran “mayores elementos para cobrar conciencia de su situación de género y de clase” (Tuñón, 1998, p. 133).

Con base en lo anterior, llama poderosamente la atención, cómo esta autodeterminación femenina y feminista estaba agrietando el férreo bloque de los modelos femeninos de género que marcaban el inicio de su deconstrucción, cuya lucha aún se libra en el siglo xxi. Al respecto, es oportuno citar un pasaje publicado en la prensa pedagógica de Zacatecas hacia 1910, cuyas palabras, son un baluarte manifiesto en la contienda feminista contemporánea:

El feminismo, así como ha trastocado el orden social, impone serias modificaciones a la gramática y al léxico; tiénese que admitir género femenino en voces que antes fueron consideradas como exclusivamente masculinas, porque no se había llegado a imaginar siquiera que la mujer pudiese desempeñar ciertos cargos y oficios que parecían destinados a los hombres, y sólo a ellos; hoy tenemos en la Argentina una escribana pública, una abogada o jurisprudencia, algunas doctoras y médicas, tendremos boticarias o farmacéuticas, ingenieras, veterinarias, etc.; y aunque no haya aquí mujeres cocheras, tendremos que mencionarlas desde que las hay en París, y nos toca hablar de diputadas porque las hay en Finlandia, y de mayorales, carreteras, etc... que para todo

ello no hay inconveniente alguno, no necesitamos que la Real Academia nos conceda autorización o licencia; son innovaciones que de suyo se imponen y a ello se presta admirablemente el espíritu tan flexible de nuestra lengua (Selva, 1910, p. 239).

Lenguaje con perspectiva de género en la primera década del siglo xx, un pensamiento de avanzada que más allá de la legítima demanda que enuncia al exponer “hacer visible lo invisible”, da cuenta del escenario contextual que a cuenta gotas estaban protagonizando algunas mujeres en el mundo, a quienes les debemos significativamente lo que hoy en día gozamos quienes contamos con una formación superior y profesionalización femenina.

Consideraciones finales

Con base en lo anterior, la cultura escolar manifiesta del México de principios del siglo xx desde un enfoque de género, muestra una ambivalencia: por un lado, un remanente de la educación que se había implementado en el último tercio del siglo xix, centrada en una adscripción social de las mujeres en la esfera privada –ámbitos doméstico y familiar– y, por otro lado, un proceso paulatino de desarticulación de dichos saberes y conductas femeninas.

De esta manera, se advierten algunos cambios importantes en dicha cultura escolar, alimentados por los propios saberes inculcados en las mujeres que muestran una incompatibilidad con los pensamientos de emancipación de algunas de ellas, por lo que externan su molestia en una memoria escrita que no está presente en las décadas previas en Zacatecas. Todo esto, en sintonía con los rasgos contextuales que se estaban llevando a cabo con el proyecto de modernización en el país y la entidad, el cual, convocaba a las mujeres a escenarios laborales asalariados, con lo que adquirirían reconocimiento, autonomía y solvencia económica, factores que las impulsaban para cuestionar y, en algunos casos, ir a contracorriente de lo que habían aprendido; además de que estas mujeres, sobre todo maestras, profesionistas y trabajadoras servían también como referentes de imitación por parte de sus congéneres.

No obstante, a la par, también se precisan modelos de continuidad de género que son enfatizados por un concierto de instituciones en un orden social, centralmente la escuela y los brazos educadores del Estado posrevolucionario,

los colectivos magisteriales, con un énfasis en las maestras, a propósito de la feminización de su empleo.

Estos primeros años del siglo xx en Zacatecas dan cuenta de ese doble sentido de cultura escolar, sin duda, porque se estaba transitando a modificaciones educativas y laborales para las mujeres, a tono con un nuevo marco contextual, pero dichos cambios fueron de manera gradual, en tanto que dichos saberes y conductas estaban enraizados en las mentalidades, lo que implicaba un lento proceso de desarticulación; más aún, hoy en día se sigue en este proceso.

Si bien, los saberes y prácticas educativas para las mujeres no son las que existían en las primeras décadas del siglo xx y, definitivamente, ya no se tiene esa cultura escolar, todavía tenemos lastres de género en este siglo xxi que habían sido señalados desde hace cien años, como el del lenguaje inclusivo que desde 1910 había sido expuesto en un periódico pedagógico de la entidad o la asimetría en los salarios entre hombres y mujeres.

Algo sí es indiscutible, en los inicios del siglo xx, aún con el mantenimiento de modelos de continuidad de género de la centuria anterior, se marcó un precedente para la reivindicación de los saberes y prácticas educativas de las mujeres, mismas que impactarían en los planes de estudio y en la modificación de la condición y situación de las mexicanas, aunque después de varias décadas.

Referencias

- Alvarado, M. L. (2010). Las alumnas de las escuelas nacionales en tiempos del Centenario. En Martínez, C. y Ziccardi, A. (Coords.). *1910: la Universidad Nacional y el Barrio Universitario*. México: UNAM.
- Buquet, A. et al. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: UNAM.
- Castañeda, A. (2007). El feminismo de los 70's en el siglo xx y su impacto en la educación superior de las mujeres en Zacatecas. (Tesis de Licenciatura). Zacatecas: Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Comisión Nacional de la Mujer (1999). *Glosario de términos básicos sobre género*. México: CONMUJER.
- Delgado, G. (2017). Construcción social del género. En Delgado, G. (Coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. México: UNAM.

- Díaz, J. (2000). *La instrucción pública en México. Edición facsimilar de la publicada en México en 1875*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- García, G. (1905). *Memoria sobre la administración pública del estado de Zacatecas de 1900 a 1904*. México: Tipografía de los Sucesores de Francisco Díaz de León.
- García, M. G. (2008). Las maestras tapatías: celibato y disciplina 1867-1910. En Galván, L. E. y López, O. (Coords.). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: CIESAS/ El Colegio de San Luis/ UNAM.
- González, R. M. (2008). *Las maestras en México. Re-cuento de una historia*. Col. Historia, ciudadanía y magisterio, Núm. 7. México: UPN.
- Gutiérrez, M. C. (2010). *Abriendo brecha. Las mujeres en las escuelas profesionales del estado de México (1917-1943)*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Gutiérrez, N. (2013a). *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas/ Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho".
- Gutiérrez, N. (2013b). Beatriz González Ortega, destacada profesora zacatecana de finales del siglo XIX y XX: una historia en construcción. En Magallanes, M. del R. y Gutiérrez, N. (Coords.). *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX y XXI)*. México: UAZ/ PIFI.
- Gutiérrez, N. (2021a). Yrene Ramos Dávila: mujer que abrió camino en la educación postelemental, la profesionalización y la presencia femenina en el mundo público de Zacatecas. En Solís, O. y Gutiérrez, N. (Coords.). *Mujeres y género. Voces del pasado, miradas del presente*. México: Universidad Autónoma de Querétaro/ Universidad Autónoma de Zacatecas (en prensa).
- Gutiérrez, N. (2021b). "Indeseables" en la educación: un análisis a partir de tres disertaciones de estudiantes de la Normal de Veracruz a finales del siglo XIX. En García, A. M. et al. (Coords.). *Cultura escolar y práctica docente. Las disertaciones profesionales en la Escuela Normal Primaria de Xalapa*. Veracruz: Universidad Veracruzana (en prensa).
- Jiménez, I. (1998). Presentación. En Bourdieu, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*, 2ª ed., México: Siglo XXI Editores.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto de estudio. En Menegus, M. y González, E. (Coords.). *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. México: UNAM.

- Ley de Ingresos (1909). *Presupuesto de egresos del estado de Zacatecas para el año de 1910*. Zacatecas: Talleres del Hospicio de Niños en Guadalupe.
- López, O. (2001). Hilvanando historias: dos estudios de caso de maestras mexicanas. En *Primer Congreso Internacional sobre procesos de feminización del magisterio*, San Luis Potosí. México: El Colegio de San Luis.
- Loyo, E. y Staples, A. (2010). Fin de siglo y de un régimen. En Tanck, D. (Coord.), *Historia mínima de la educación en México* (pp. 127-153). México: El Colegio de México.
- Martínez, M. C. (2015). La Revolución entra a la escuela. Recuerdos, imágenes y vivencias de la educación socialista en México. *Revista Mexicana de Historia de la educación*, III(5), México, SOMEHIDE, pp. 27-46.
- Padilla, A. (1999). Secularización, educación y rituales escolares en el siglo XIX. En *Alteridades*, 9(18), México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 101-113.
- Pérez Montfort, R. (2015). La cultura: nacionalismo y modernidad. En *Juicio al Porfiriato. Cien años de la muerte de Porfirio Díaz. Segunda Parte*. México: Proceso.
- Rocha, T. E. (2017). La socialización de género en el entorno familiar: un espacio crucial para generar cambios y promover la igualdad de género. En Delgado Ballesteros, G. (Coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias* (pp. 61-109). México: UNAM.
- Rodríguez, A. C. y Castañeda, G. (2012). La incorporación de las primeras médicas mexicanas a agrupaciones científicas, académicas y sociales. *Signos Históricos*, 14(28), jul-dic., pp. 8-42.
- Saucedo, I. (2018). *Mujeres y comunidad científica en México (1887-1987): problemáticas en torno al ejercicio profesional desde una perspectiva de género*. (Tesis doctoral). Zacatecas: Doctorado en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Scott, W. J. (2008). *Género e historia*. México: FCE/ Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Tuñón, J. (1998). *Mujeres en México. Recordando una historia*. México: CONACULTA.
- Velasco, E. E. (2015). *El Estado laico mexicano: un ideal deslucido en busca de sentido*. México: UNAM.

Archivos

- Castro, C. (1910). La condición de la mujer. En Archivo Histórico “Salvador Vidal” de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”. Expediente s/n.
- Batiza, R.E. (1896). El estudio de la educación de la mujer en los primeros siglos del cristianismo, en los siglos xvii, xviii y xix y lo que será en el xx. *Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Superior*. En Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana de Xalapa, Veracruz. Fondo de Estudiantes, año 1896, caja 7, legajo 4, Exp. 6, fs. 11-13.

Hemerografía

- Del Mercado. (9 de marzo de 1912). Trabajo sobre historia de la pedagogía. En *Boletín de Instrucción Primaria. Publicación Mensual*. T. VI. Núms. 1 y 2, Zacatecas, enero y febrero.
- Juárez, S. (noviembre de 1911). Discurso pronunciado en el Festival escolar verificado el 20 del presente en el local de la escuela oficial de niños. En *Boletín de Instrucción Primaria. Publicación Mensual*. T. VI. Núms. 1 y 2, Zacatecas, enero y febrero.
- La Libertad*, Año I, Núm. 25, Zacatecas, 20 de agosto de 1904.
- López, I. (28 de febrero de 1912). Estado que manifiesta los nombramientos expedidos por la Dirección General de Instrucción Primaria, desde el día 30 de diciembre próximo pasado a la fecha. En *Boletín de Instrucción Primaria. Publicación Mensual*. T. VI. Núms. 1 y 2, Zacatecas, enero y febrero.
- Ruiz, G. (2012). Nuevo año de vida para “El Boletín”. En *Boletín de Instrucción Primaria. Publicación Mensual*. T. VI. Núms. 1 y 2, Zacatecas, enero y febrero.
- Selva, J. (1910). Porvenir del habla castellana en América. En *Boletín de Instrucción Primaria. Publicación Mensual*. T. VI. Núms. 11 y 22, Zacatecas, noviembre y diciembre.



Capítulo 9

Eulalia Guzmán, entre la educación, la arqueología y la microhistoria: mujer ilustre de san Pedro Piedra Gorda

Judith Alejandra Rivas Hernández
Universidad Pedagógica Nacional, Zacatecas

Introducción

Es menester como buenos ciudadanos conocer algo de historia de nuestro terruño, de nuestra *matria*, sostenía Don Luis González (2012); más aún, como habitante de San Pedro Piedra Gorda –antiguo nombre y hoy cabecera del municipio– es menester acercarse al conocimiento, por lecturas, en la escuela o por oídas, saber sobre dos o tres personajes históricos o sobre las actividades económicas y sociales de la otrora próspera ex Hacienda agrícola-ganadera que tiene sus orígenes desde el siglo xvii novohispano, cuya dinámica productiva le permitió dominar el mercado de la carne a nivel regional e intrarregional en la Zacatecas del siglo xviii (Herrera Rivas, 2021).

En el siglo xix, la hacienda de San Pedro fue parte de un amplio complejo agro-industrial constituido por otras haciendas

de campo y por unidades manufactureras de la talla de la Fábrica textil “La Zacatecana”, anexa a la Hacienda de Trancoso (hoy municipio del mismo nombre) y que constituía un eje productivo de gran peso económico en la región (Noriega Caldera, 2019, pp. 217-248). El propietario de la Hacienda de San Pedro era el insigne personaje “Tata Pachito”, Francisco García Salinas, gobernador del estado entre 1829 y 1834 y ejemplo de político liberal-federalista decimonónico.

De la familia García Salinas destacaron personajes como Antonio García, Gabriel García Elías (hijo de Tata Pachito), Genaro García, Antonio León García, quienes fueron gobernadores del estado. Dicha familia preservó las grandes propiedades territoriales articulándolas con otros negocios y empresas, incluyendo un banco (Banco de Zacatecas, 1891) hasta el siglo xx (Canizales Romo, 2014, pp. 106-139). Tras la Revolución Mexicana, se desmembraron los latifundios de los García, constituyéndose en ellos pueblos, ejidos y pequeñas propiedades (Terán Fuentes y Márquez Valerio, 2016, pp. 95-158). Así, en 1924 se estableció el ejido de San Pedro Piedra Gorda (Ver Mapa 1).

Por otro lado, en el siglo xx, ¿quién no conoce o escuchó hablar alguna vez de la maestra Eulalia Guzmán Barrón? Debo contestar, sólo algunas personas, aquéllas relacionadas con el ámbito de la educación y la arqueología; por ello, es importante conocer sobre las acciones de dicha profesora. Tan prolífica fue su obra en la docencia y en la arqueología que incluso algunas calles de la Ciudad de México y de San Pedro Piedra Gorda llevan su nombre en reconocimiento de su obra legada. Así también numerosas escuelas públicas del país ostentan dicho nombre.

Mapa 1. Ubicación del Municipio de Ciudad Cuauhtémoc (San Pedro Piedra Gorda, Cabecera Municipal)



Fuente: Herrera Herrera, s.a. Disponible en: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM32zacatecas/municipios/32008a.html> (Consulta 3 de junio de 2021).

Desde niña, recuerdo que peleaba con la prima, ahora historiadora también, Lizeth Herrera Rivas. Para ella era un ícono, quería ser una arqueóloga como Eulalia; para mí sólo representaba el nombre de la escuela a la que llegué a asistir (Escuela Primaria Rural “Eulalia Guzmán”), por cierto, de las primeras fundadas en el hoy municipio de Cd. Cuauhtémoc. De Eulalia Guzmán sólo tenía presente el gran retrato que se erigía imponente en la dirección de la escuela citada y que yo observaba siempre cada vez que la directora o director me “echaban bronca”, ya sea por entrar a la dirección sin permiso u hojear el libro de firmas de entrada y salida de los maestros rurales, entre ellos mí mamá, quien era profesora en dicha escuela primaria.

Como sea, la profesora Eulalia Guzmán Barrón se imponía siempre en ese cuartucho feo, en el cual también destacaba la Bandera de México. Así que, Eulalia Guzmán estaba siempre vinculada en la escuela a la idea de nación, de patria, de hacer Estado. Por ello, a todos los niños se nos contaba la historia de que la profesora había descubierto los restos del último emperador Azteca, el ilustre tlatoani mexica Cuauhtémoc; por lo menos en esa escuelita rural. De ahí que los coscorriones nunca faltaron a los infantes que no supieran escribir bien “Cuauhtémoc”, nombre del pedazo de tierra que alguna vez fue parte de la Hacienda de San Pedro, aledaña a lo que hoy se conoce históricamente “Camino de la Plata” o “Camino Real Tierra Adentro” (Perea González, 2018).

Como historiadora profesional se me plantea el hecho de escribir sobre la profesora bajo una disyuntiva importante ¿Es realmente la profesora Guzmán Barrón un verdadero ícono histórico de San Pedro Piedra Gorda o de Zacatecas? ¿Se le ha dado su lugar en el terruño y en la historia local y nacional? Recalco que estudio a la profesora como un constructo histórico, a manera de un verdadero personaje en su dimensión humana, ejemplo de mujer que abrió brecha en el ámbito educativo y laboral en Zacatecas y a nivel nacional. Aunque no tanto efectúo una reflexión acerca de su rol social desde la perspectiva del feminismo, pues considero que ello implicaría situar la mirada hacia otras vías teóricas.

De cualquier forma, hay quienes sostienen que sí era feminista puesto que pugnaba la participación de las mujeres respecto al derecho al voto, lo que significaba el reconocimiento pleno como ciudadanas, sobre todo si se considera que ese proceso democrático para las mujeres llegó en los años de 1950, los años de sus más frutíferas producciones. Respecto a sus familiares de la Ciudad de México (sus padres Julián Guzmán y Antonia Barrón) y de San Pedro Piedra Gorda (su prima María del Refugio Carrión Guzmán, Doña Cuca) planteaban que sí llegó a participar en dicho movimiento y fue un artífice importante de la lucha. Sin embargo, es menester considerar que para entonces se trataba de un incipiente feminismo, que formaba parte de una lucha general por los derechos sociales y políticos de las mujeres.

No puedo evitar decir que la actual lucha feminista es una moda de pañuelos verdes, un movimiento reducido al vandalismo y el activismo social a través de *Facebook*, *twitter* y otras redes sociales (Barba de Piña Chan, 1988). Me interesa ver la figura de la profesora Eulalia Guzmán como un personaje que construye la historia como sujeto activo participante en los movimientos

sociales de su época, y cuyo activismo incidió en el cambio social verdadero, es decir de ella, de su terruño y en las estructuras sociales. Asimismo, revisten mi interés los mitos (explicaciones de origen) que se forjaron con el tiempo en torno a su figura.

¿Cómo dar cuenta de su *trayectoria vital* como persona, profesora y profesional de la arqueología “desde abajo”, desde una mirada de su terruño? Se trata de hacer un acercamiento a dicha trayectoria de la profesora Eulalia Guzmán para dar cuenta de las “nociones, desplazamientos y temporalidades subjetivas” (Aguirre Lora, 1998, p. 14) que caracterizaron su trayectoria profesional, a partir de un conjunto de datos “descriptivos e interpretativos” provenientes de nuestra vida cotidiana y del sentido común, aprehendidos desde nuestro presente, pero en referencia al pasado. El objeto es recuperar las “explicaciones y reconstrucciones” sobre su figura como parte del imaginario colectivo de los habitantes de San Pedro Piedra Gorda (Chárriez Cordero, 2012, p. 50).

Este acercamiento y reflexiones a la vida de la profesora Eulalia Guzmán se inscriben en la “nueva biografía histórica”, como una forma “diferente de hacer historia” (Bazant, 2013, p. 21), a través del lente de un sujeto, en este caso de una mujer, que se percibe como parte de una multitud de contextos en donde desarrolló su vida, pero siempre con correlación a su terruño, a sus recuerdos, a sus familiares y personas que la admiran y reconstruyen su memoria histórica en el imaginario pueblerino de San Pedro Piedra Gorda.⁶⁷ Así, mediante la memoria y la imaginación colectiva, la interpretación, la narrativa y la ficción, se explican sus acciones profesionales en la educación y en otros ámbitos profesionales, “con arreglo al contexto social, cultural y político de la época intentando reconstruir de manera [oral y] documental su pensamiento y figura” (Escobar Ohmstede, 2015).

67 Por memoria histórica o colectiva entendemos a la capacidad de conservar determinadas informaciones sobre acontecimientos que “remiten ante todo a un complejo de funciones psíquicas [mentalidades], con el auxilio de las cuales el hombre está en condiciones de actualizar impresiones o informaciones pasadas, que él [u otros hombres] se imagina[n]”. La memoria es un elemento esencial para forjar identidad individual o colectiva. (Le Goff, 1991, pp. 131-183)

Algunos aspectos de la trayectoria vital de Eulalia Guzmán

Sobre algunos datos biográficos y hechos de su vida ya se ha escrito mucho, basta con echar un vistazo a la prensa local como el periódico *El Sol de Zacatecas* (12 de febrero de 2019). Generalmente, las investigaciones sobre la profesora Guzmán Barrón son realizadas en casas de estudios como la UNAM, (Jiménez, 1997) la Universidad Metropolitana (Albarrán y Nava, 2004) y el IPN. (Silva Roa, 2008) Me resulta engorroso el hecho de que la academia de historia zacatecana no tenga un paradigma de análisis de estos sujetos constructores de historia patria y local, es decir, la biografía como tal o lo que hoy se denomina trayectoria vital de algunos personajes. Sin embargo, debo recalcar que un acercamiento hacia tal trayectoria vital de Eulalia Guzmán permite dar cuenta de la vinculación de la familia Hernández (los profesores brujos del rancho) hacia el personaje de la profesora –tal vez de ella venga la tradición de ser profesor– puesto que mi bisabuelo (profesor Tereso Hernández) era hijo de una prima lejana (Doña Cuca) de la famosa profesora-arqueóloga.⁶⁸

Me interesa recalcar una visión diferente de la de Beatriz Barba, puesto que ella destaca la figura de Eulalia Guzmán como un familiar directo, pero desde el punto de vista de la Ciudad de México y, desde allí, aborda los aspectos internacionales de la profesora en cuestión. El terruño, como siempre, se olvida; es decir, para algunos analistas sólo es como un dato adicional por mencionar: el de hacer visible de dónde era originaria e inmediatamente brincar a lo demás. Por lo tanto, hay que describir a Eulalia Guzmán Barrón como un personaje feminista y constructora de la nación desde el ombligo del mundo. Se descarta por completo el balance de la historia regional o local.

Menciono la historia regional o local como una posible explicación del papel de un personaje histórico que opera acciones sociales desde y en la región. Obviamente, a pesar de lo que sostiene Manuel Miño Grijalva (2002), quien considera que la historia regional no tiene un método propio, por tanto, no constituye un paradigma explicativo (Miño, 2002, pp. 867-897). Lo cierto es que desde la región o desde lo local (microhistoria) se pueden incorporar

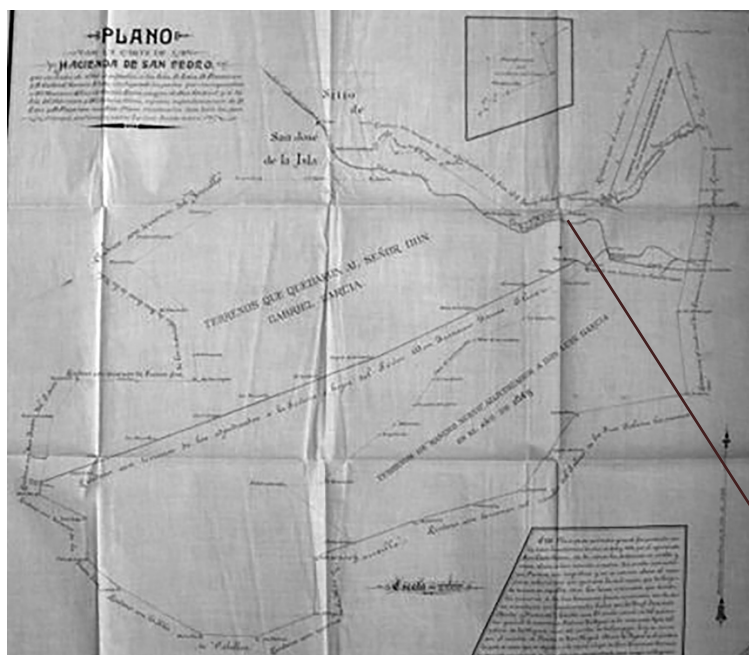
68 El nombre de mi bisabuelo fue Tereso Hernández Carrión, hijo de María del Refugio Carrión Guzmán y Juan Hernández García. Doña Cuca, era pues en esencia mi tatarabuela, la familiar que en el árbol genealógico me conecta con la familia Guzmán. Entrevista a Martha Ofelia Dorado Robles (abuela, casada con el finado de mi abuelo Alberto Hernández Román, hijo de Tereso Hernández y Consuelo Román), realizada a distancia el día 2 de septiembre del 2020.

algunas variables que permitan un plausible análisis del terruño, como bien lo hizo Luis González y González en su tiempo (González y González, 2012). Por ejemplo, para Mari Carmen Serra Puche y Manuel de la Torre Mendoza (2012), la profesora Eulalia Guzmán:

Nació [...] el 12 de febrero de 1890 en el poblado de San Pedro Piedra Gorda (hoy [Cd.] Cuauhtémoc), Zacatecas, localidad agrícola, ganadera y comercial situada a la vera del camino entre Aguascalientes y la capital zacatecana. Como la mayor parte del territorio del estado, el entorno árido y accidentado abunda en mezquites, zacates y nopales, pero en él es posible cultivar con cierto éxito maíz, trigo y chiles. Fue en ese paisaje y en esa comunidad donde Eulalia vivió sus primeros años (Serra Puche y De la Torre, 2012).

De acuerdo, la profesora Eulalia Guzmán nació en este pueblo en 1890, pero de ninguna manera es un territorio “árido y accidentado”; por el contrario, posee aun en la actualidad un conjunto de tierras de cultivo muy fértiles, muy parecidas a otras zonas aledañas al estado de Aguascalientes (Rancho Nuevo, Cosío, Rincón de Romos) y con importantes tierras de agostadero propicias para la ganadería. Resaltan en los datos de la cita, la idea del terruño que tienen los investigadores de cubículo de la UNAM, como un poblado o comunidad siempre pobre, rezagada agrícolamente. El Río San Pedro ni se menciona, y si hoy luce semiseco, en los primeros años de infancia de Eulalia Guzmán era una afluyente caudalosa que vertebraba a la comunidad y a su amplio *hinterland*. He aquí un ejemplo:

Mapa 2. Hacienda de San Pedro Piedra Gorda, 1896



El plano se divide básicamente en tres partes y desde ahí se delimitan las mojoneras que denotan en la escritura la parte de las personas expuestas anteriormente.

En la parte Noreste se encuentran los terrenos adjudicados a Francisco García Elías y a su viuda e hijas y una línea que delimita sus terrenos que cruzan todo el plano. En la parte sureste están los terrenos de Luis García en el año de 1859, en la parte noroeste se encuentran los terrenos de Gabriel García Elías.

Aquí se muestra el casco de la hacienda y el Río San Pedro

Fuente: AHEZ, Fondo Mapas e ilustraciones, Tierras, 1896.

La zona geográfica señalada es el día de hoy un municipio más de los 58 que forman el estado de Zacatecas. Posee la cantidad suficiente de habitantes, unos 13 466, (INEGI, 2020) para ser considerado así, incluso antes de que naciera Eulalia Guzmán. El cronista municipal Ernesto Herrera Herrera menciona que se le elevó al rango de municipalidad al casco de la ex hacienda de Francisco García Salinas a “iniciativa de un grupo de ciudadanos nativos y trabajadores de la hacienda quienes solicitaron al Congreso del Estado la erección de municipalidad, la que en fecha 20 de marzo de 1869 se constituyó en Municipio con la nombradía de ‘Villa de San Pedro’, siendo Gobernador interino de Zacatecas el C. Don Severo Cosío (1866-1868) y diputado local el Sr. Don Gabriel García Elías, dueño en ese entonces de la hacienda de San Pedro, a su vez quien fungía como primer jefe político o munícipe [era] el Sr. Valentín Pizaña” (Herrera Herrera, s.a.).

Además, la información de los autores Mari Carmen Serra Puche y Manuel de la Torre Mendoza es inexacta; en San Pedro y en la municipalidad no existía la tradición del cultivo de trigo, era el frijol el producto más importante aparte del maíz y el chile, pues el municipio todavía pertenece al corredor productivo chilero de la región. Las tunas y los nopales, por ejemplo, eran de gran importancia para el periodo en el que nació la profesora Eulalia Guzmán, sin considerar las huertas (manzanas, nueces, membrillos, perones) y la tradición histórico-ganadera del municipio. Se sostiene pues que la familia de Eulalia Guzmán, ante la falta de oportunidades educativas, decidió probar fortuna en la capital del país en el año de 1898; es cierto que para ser profesora había oportunidades en la región, pero no para estudiar arqueología. En suma, se describe a la niña Eulalia Guzmán por ser muy inquieta y desenvuelta y por sobresalir en ese paisaje rural constituido por la antigua hacienda de campo (Serra Puche y De la Torre, 2012).

Eulalia Guzmán Barrón llegó a la Ciudad de México a los ocho años y a los 14, según se menciona en sus biografías personales, comenzó a integrarse en el ámbito magisterial (Serra Puche y De la Torre, 2012). Pero en esos ocho años de vida ya descritos, su desarrollo fue en el ámbito rural; una infancia que posiblemente marcó a la profesora para entender los escenarios de la vida del rural de México de finales del siglo XIX, es decir, el ámbito hacendario agrícola desde pequeña. ¿Cómo era la cabecera municipal para entonces?

Hay que hacer una distinción metodológica. El municipio era una extensión geográfica que integraba a varias localidades: Rancho Nuevo, Piedra Gorda, Berriozabal y Río Verde. La cabecera municipal, donde vivió la profesora Guzmán, anteriormente era el casco de la hacienda agrícola de “Tata Pachito” y se llama hasta hoy en día San Pedro Piedra Gorda. La familia Hernández marcaba la tradición de profesores “del rancho” –se dice de don Juan Hernández el “ollero y el brujo”, casado con doña Cuca Guzmán, pariente de Eulalia– por conexión sanguínea tuvo parentesco con los Guzmán; sin embargo, poco se hablaba de la profesora Eulalia en el seno familiar. Este elemento sigue siendo un asunto pendiente.

Por otro lado, me permito hacer una digresión acerca de la educación de primeras letras en el periodo previo a la instrucción de Eulalia Guzmán. Dicha instrucción pública era casi nula en el terruño, sobre todo antes de que se conformara la municipalidad a pesar de que a nivel estatal las leyes de instrucción y de fomento a la enseñanza pública desde 1868 ya consagraban adelantos

importantes. Sin embargo, en la municipalidad, las escuelas rurales no eran una realidad muy palpable, la existencia de una escuela de instrucción pública aparece en registros con más detalle hasta bien entrado el Porfiriato (Pedrosa, 1889). En efecto, el único dato evidente de la existencia de una escuela municipal en San Pedro lo tenemos en los datos estadísticos que José E. Pedrosa obtuvo para 1888.

En ese periodo, la municipalidad de San Pedro pertenecía al partido de Zacatecas y no al de Ojocaliente, como puede ser lógico pensar dada la cercanía del asentamiento con ese último partido. De todos modos, la noticia de la escuela municipal de niños era la siguiente: El director se llamaba Julián Rodríguez, no poseía título de profesor y como era de esperar la escuela dependía directamente del municipio, cuyo presidente era Ángel Elías. Es interesante destacar que se enseñaban los ramos de instrucción más acordes con la época: lectura, escritura, aritmética, sistema métrico decimal, gramática, ortología, geometría, derecho constitucional, moral, urbanidad y gimnasia. Nada mal, puesto que en otros partidos a los niños no se les impartía gimnasia. Lo interesante es que se tenían inscritos alrededor de 72 niños desde primero hasta cuarto año.

Entre las vicisitudes enmarcadas en los datos estadísticos, uno de corte cualitativo llama particularmente la atención: “antes de terminar el año escolar, se suspendieron las clases por haberse caído el edificio de la escuela a consecuencia de la abundancia de las lluvias. La autoridad dictaba ya las medidas necesarias, para la reconstrucción del mismo edificio” (Pedrosa, 1889, p. 573). Entre tanto, el maestro Julián Rodríguez hacía su esfuerzo por la instrucción, pues la idea pedagógica que tenía le permitía hacer uso del método mixto para enseñar, es decir, la combinación del lancasteriano con el método simultáneo; empero, manifestaba que también usaba el método socrático y expositivo en lo relativo al derecho y en la materia de urbanidad y moral.

De las características de los niños, se podría decir que eran dóciles, estudiosos y aplicados, con el uso de estímulos al desempeño académico. Además, el maestro Julián proporcionaba detalles de la causa de su carencia de título, el atender a la escuela desde 1885 no le permitía titularse en la escuela Normal de Varones de la capital del estado, es decir, que la carencia de título no lo hacía menos incompetente en la materia pedagógica. Con respecto a la calidad del inmueble derrumbado, el inventario señalaba, una buena mesa para el profesor, sillas de tule para los niños, pizarrones y un timbre; destacaba entre los libros las fábulas de Iriarte y el Atlas de la República Mexicana. Los niños asistían a la escuela por la mañana desde las 8 y por la tarde de 2 a 5 de la tarde (Pedrosa, 1889, p. 576).

Por lo tanto, no sabemos en qué lugar exacto de la cabecera municipal estaba la escuela, ni tampoco podemos señalar el hecho de que el edificio se reconstruyera de tal modo que lograra resistir el embate del tiempo. La única huella tangible y que demuestra evidencia empírica es que la escuela municipal fundada pudiera ser la misma que la escuela primaria rural “Eulalia Guzmán” y que en 1938 sólo le cambiaron el nombre. Sostengo el dato, ya que las otras escuelas eran federales y ésta tiene los edificios más viejos que pueden dar pistas más acordes al periodo, es decir, sobrevive a la Revolución y conforme a los logros de Eulalia Guzmán, deciden cambiarle el nombre de Escuela para Niños, a “Eulalia Guzmán Barrón”.

Posteriormente, con base en la coeducación se convierte en una escuela mixta para niños y niñas, pero según datos de la escuela primaria “Eulalia Guzmán Barrón”, ésta se fundó desde 1938 y le cambiaron el nombre en honor a la profesora, en la segunda mitad del siglo xx, cuando se hizo famosa por sus hallazgos arqueológicos. En el año de 2018 se le realizó un homenaje a la maestra y a la fundación de la escuela. Por otro lado, la existencia de una escuela de primeras letras tan humilde seguramente fue lo que impulsó a la familia Guzmán a abandonar su lugar de origen.

Imagen 2. Hacienda de San Pedro a mediados del siglo XIX



Fuente: <http://vamonosalbable.blogspot.com/2011/03/hacienda-de-san-pedro-piedra-gorda.html>

De los datos tangibles sobre cómo estaba la escuela de primeras letras en San Pedro Piedra Gorda, en 1938, sólo pude obtener una imagen recuperada de la página oficial del Ayuntamiento en Facebook (Imagen 2). De lo que se aprecia en la imagen, fotografía histórica, podemos observar un anexo del casco de la hacienda que pudo fungir como escuela de primaria. Con un poco de imaginación histórica configuramos la escuela de primeras letras en San Pedro Piedra Gorda: era un pequeño cuarto que todavía está en pie. En ese cuartito, construido con adobe, excelente para tiempos de calor, se ejercía la práctica pedagógica en el nivel primario. Un poco más “abajo” atraviesa el Río San Pedro, cuyo cauce siempre llevó grandes cantidades de agua (por los menos hasta finales de los años noventa), ahora aprovechadas por un sistema de presas que benefician a la agricultura de riego de la zona aledaña. Así lucía la realidad geográfica y educativa de mi terruño desde finales del siglo XIX, durante los años en que nació la profesora Eulalia Guzmán Barrón.

En efecto, más tarde, en el siglo XX, la escuela primaria rural adopta el nombre de “Eulalia Guzmán”. Si bien no tenemos la fecha exacta de este acontecimiento, sí entendemos que la “nomenclatura” se dio después de los años cincuenta o sesenta, tras el momento de más prestigio académico de la profesora. En este tenor, en el 2018 se conmemoraron 80 años de la institución primaria en San Pedro Piedra Gorda (Imagen 3) que a la fecha se mantiene como uno de los planteles educativos más importantes de la comunidad, ya no en la zona más céntrica del pueblo, sino cruzando el Río San Pedro, hacia el sur, rumbo al “Rancho”, camino a la comunidad de Rancho Nuevo. El “Rancho”, cuyo punto de localización son los Pozos Zarcos (manantiales), precisamente en donde se encuentra ubicada la calle “Eulalia Guzmán”, colonia Morelos, es el lugar donde vivió de niña la profesora; allí en donde siguen habitando algunos de sus familiares y quienes mantienen los recuerdos vivos de su niñez.

Imagen 3. Escuela Primaria Eulalia Guzmán. Conmemoración del 80 aniversario 1938-2018



Fuente:<https://www.facebook.com/sanpedropiedragord/photos/a.638437792855720/1905950479437772>

Eulalia Guzmán como educadora: la escuela de la acción

En efecto, la educación pública se configuró en la cabecera municipal con mucho fervor patrio de acuerdo con los grandes proyectos de educación nacional: la escuela rural, la educación socialista, el Plan de Once Años; al papel del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), organizando a los maestros y fomentando la identidad nacional con festejos cívicos y mediante la conmemoración de los mismos con desfiles escolares, ceremonias y fiestas mexicanas (Entrevista al Profesor Alberto Hernández Román).

En este contexto, regresamos al objeto primordial de análisis de la profesora Eulalia Guzmán Barrón; ya en la ciudad de México se incorporó al estudio, aprendizaje y práctica de la profesión magisterial y se graduaría como profesora rural en el año de 1909; hay que decir que logró sus objetivos profesionales

con apoyos oficiales adicionales: mediante una beca de estudio proporcionada por las instituciones educativas de su época. En 1913, fue comisionada, en el marco del conflicto armado revolucionario y dentro del proyecto constitucionalista por el propio Venustiano Carranza, para continuar sus estudios en el extranjero. Dichos estudios relacionados con la Antropología y la Arqueología le permitieron conocer a uno de los antropólogos culturalistas más importantes: Franz Boas (Albarrán y Nava, 2004, p. 6). Como alumna de este famoso culturalista tuvo oportunidad de recorrer otros espacios académicos que, por supuesto, impactaron en la posterior visión sobre la historia, la cultura y la arqueología mexicana.

Posteriormente, de regreso a México, solicitó ser maestra en servicio, es decir, en activo como maestra de banquillo; por lo tanto, trabajó en escuelas rurales indígenas del norte de México, sobre todo en Sonora. Dada su brillantez y su desempeño académico le fue posible fortalecer su formación profesional, impartiendo una cátedra de historia en la Escuela Normal de Señoritas de la Ciudad de México. Esta situación la colocó en una posición bastante destacada puesto que desde este “trampolín o plataforma” académica participó en uno de los congresos pedagógicos más importantes de la época (1910), así como también en el ámbito internacional; por ejemplo, el Congreso Panamericano de Mujeres, en Baltimore en 1922 y el Congreso Internacional de Moral y Enseñanza de la Historia en Ginebra y Suiza en ese mismo año (Albarrán y Nava, 2004, p. 6).

Entre las coyunturas importantes de las que fue parte la profesora Guzmán Barrón, se puede resaltar el hecho de que, después de fundada la institución más importante de México que recopilaba toda la mística educativa por José Vasconcelos, es decir, la Secretaría de Educación Pública en 1921, sería nombrada directora de la Campaña Contra el Analfabetismo, evento que se llevó a la práctica fundando una escuela al aire libre en Santa Julia, una escuela que se denominó “Cuauhtémoc” (Albarrán y Nava, 2004, p. 6).

De las cualidades intelectuales que poco han sido analizadas de Guzmán Barrón es su obra pedagógica. El tiempo en que se desarrolla dentro del magisterio es la década de la obra educativa más importante de México, que arrastra acción educativa desde el Ateneo de la Juventud, incluso con Jaime Torres Bodet como secretario de Vasconcelos. No sólo era eso, se trataba de las Misiones Culturales, de la cruzada nacional por la alfabetización que legislaba el Artículo 3º. Constitucional de 1917, de la construcción de más de cinco mil

escuelas en todo el país, de los grandes muralistas en la obra educativa como Diego Rivera, José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros, entre otros grandes momentos de la educación pública.

El impulso educativo, a través del presupuesto público con el apoyo del presidente Álvaro Obregón, junto con el nacimiento posterior del PNR en 1929 y el arrastre sindical gestado desde 1918 con la CROM, configuraban escenarios nuevos de la institucionalización del régimen revolucionario con la participación de los sectores más representativos de la sociedad: campesinos, obreros, militares, políticos y por supuesto, amén de la gestación de un ejército de maestros rurales con miras casi evangélicas de alfabetizar a todo adulto o niño y niña que lo necesitara.

Los millares de libros de texto impresos con obras de Gabriela Mistral y de los clásicos de filosofía representan un acontecimiento y legado cultural nacional (Matute, 2018, p. 179). No obstante, en esta efímera pincelada de las primeras décadas del siglo xx, debemos señalar ese movimiento pedagógico mexicano del cual la profesora Eulalia Guzmán abrevó y fue artífice. La Escuela Nueva o Escuela Activa cuya pedagogía de la acción se desplegó entre los maestros y maestras. Eso no quiere decir, por ejemplo, que pensadores como Ignacio Ramírez, Ignacio Manuel Altamirano, Rafael Ramírez y Moisés Sáenz nos dejaran un legado educativo; desde los congresos higiénico-pedagógicos de 1882 a 1890 se hablaba de una pedagogía de la enseñanza objetiva de N.A. Calkins. Por su parte, Enrique Rebsámen y sus andanzas escolares por Jalapa, Veracruz había impulsado una educación normalista moderna en el país. Sin embargo, en todo este contexto, apretado de acontecimientos y coyunturas, siempre fue notoria la figura de José Vasconcelos, junto con los otros integrantes del Ateneo de la Juventud Mexicana (José Nemesio García, Naranjo, Julio Torre Maynes, Alfonso Teja Torri, Alfonso Reyes, Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña). Es cierto, resalta demasiado Vasconcelos, empero más que opacar a otros personajes o maestras como Eulalia Guzmán, la resaltan.

Se señala pues que abrevó de la Escuela Nueva, sobre todo de los planteamientos de John Dewey y que dejó plasmados planteamientos en su libro-folleto de 1923 titulado *La Escuela Nueva o de Acción* (Serra Puche y De la Torre, 2012, p. 132). Como sabemos, la “escuela mexicana de la acción”,⁶⁹

69 Para Fabio Moraga Valle la implementación de la “escuela mexicana de la acción” atraviesa por cuatro etapas: “de experimentación e implementación”, que abarca de 1920 a 1924; una segunda etapa, “de confrontación” con otros proyectos educativos posrevolucionarios, que se extiende de 1924 hasta 1934, y que

en su primera etapa, la de “experimentación” (1920-1924), se caracteriza por la intuición y libertad educativa”, por las “labores útiles y productivas”, el “aprender haciendo” (*all learn be doing*) en las escuelas-granjas, “escuelas-internados”; “escuelas-colonias” o escuelas “prácticas o vocacionales” (Moraga Valle, 2017, p. 19). Era una enseñanza en “relación profunda con la naturaleza a través de la agricultura y el cooperativismo organizativo, fueron los fundamentos que promovió ese profesor desde su experimento educativo autogenerado” (Moraga Valle, 2017, p. 21). La libertad educativa debe entenderse como educación laica; es cierto que, en la segunda etapa de la escuela de la acción, la “de confrontación” (1924-1934), la del callismo, la laicidad, más que libertad de enseñanza se convierte en anti fanatismo educativo, en lucha directa contra los preceptos educativos católicos,⁷⁰ en pro de la institucionalización del Estado revolucionario.

En este contexto, en junio de 1923, la profesora Eulalia Guzmán publicó un texto titulado *La Escuela Nueva o de la Acción*. En él se hacía un breve análisis de las propuestas educativas de importantes teóricos la educación. Entonces Guzmán era una joven maestra que se incorporó al debate de la época: la discusión sobre la implementación y experimentación de la “Escuela Nueva” que se desarrolla en el México revolucionario con base en Dewey. En efecto, cuando la SEP en 1923 publicó las *Bases para la Organización de la Escuela Primaria conforme al principio de la acción*, la base de la “escuela mexicana de la acción”, aparece Eulalia Guzmán fundamentado su idea más allá de la intuición; más bien desde la experimentación, dado que se le nombró directora del Departamento de Campaña contra el Analfabetismo, es decir, copartícipe del trascendente proyecto de las Misiones Culturales vasconcelistas de las que referimos anteriormente.

En el texto-folleto, la profesora Guzmán “hacia un breve análisis de propuestas educativas de los principales teóricos de la educación como Decroly

se caracterizó por el predominio del “callismo obrerista”; la etapa de 1934 a 1940, la conocida “educación socialista”; y, finalmente, la del nacionalismo revolucionario de la unidad nacional, de 1940 a 1964 (Moraga Valle, 2017, p. 13).

70 No obstante, nuevos planteamientos sobre el conflicto Estado-Iglesia en torno a la laicidad dan cuenta de un proceso más complejo, cuyos orígenes, como sabemos, se encuentran en el siglo XIX: es necesario reconsiderar que en lugar de una lucha ciega entre “progreso y reacción”, “modernidad y tradición” o educación y fanatismo, en realidad en algunos pueblos se encontraron relaciones de negociación y diálogo, “no sin tensiones, pero con una diversidad de puntos de enlace desde los altos mandos hasta el pueblo”, y el conflicto no se redujo a las dos instituciones, sino que dio también a nivel de creyentes y no creyentes, ciudadanos y católicos (Curley y Mora, 2021, pp. 899-890).

(Francia), Steiner, Thomas, Vasconcellos (Portugal), Patri (Bruselas) Stuttgart (Alemania)... de las que señalaba que todas se regían por los lineamientos de Dewey y el método Montessori” (Moraga Valle, 2017, pp. 17-18). La profesora llegó a la conclusión de que su reflexión significaba un panorama general de las escuelas de la acción y que “hacían diferente énfasis en el proceso educativo, de manera que más que aplicar un sólo método... eran parte de un movimiento educacional multiforme” (Moraga Valle, 2017, p. 19).

Un verdadero movimiento cultural revolucionario en el ámbito de la educación en el que participó la profesora Eulalia Guzmán, tal como lo explicó Mary Kay Vaughan (2000), quien sostiene la escuela en esos años, desempeñó un papel fundamental en el proceso de reorganización social y política (institucionalización) en los ámbitos local y regional, a través de negociaciones, resistencias, apropiación y articulaciones desarrolladas por los actores en cada comunidad o localidad. En suma, la escuela de la acción de Eulalia Guzmán, Moisés Saénz y otros, operaba mediante una compleja red de relación e intereses entre autoridades estatales, federales, grupos campesinos y maestros.

De profesora a arqueóloga

Como buena profesionista y vinculada con las relaciones políticas, sociales y económicas necesarias, Eulalia Guzmán obtuvo el financiamiento de la fundación Alejandro Humboldt de Berlín para estudiar la maestría en filosofía en Alemania. A su regreso como eminente profesionista se le otorga o comisiona para ocupar otros cargos públicos vinculados con la educación; así desde 1932 hasta que en 1949 ocupa lugares de trabajo como: inspectora, jefe del departamento de primarias en el D. F., expediciones otorgadas por el INAH en China y Creta, por ejemplo (Albarrán y Nava, 2004, p. 9).

Un elemento a destacar que tiene que ver con su difícil trayectoria académica fue el año de 1949, hay numerosos relatos que polemizan cómo obtuvo siquiera el permiso dentro del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) para realizar la famosa excavación en Ixcateopan, Guerrero en donde la osamenta encontrada, supuestamente, pertenecía al último emperador Cuauhtémoc. No es del interés describir aquí esa polémica, sobre todo porque existieron rumores y acusaciones periodísticas de que les tocaba a otros arqueólogos hacer el descubrimiento y que Guzmán se abalanzó primero de

manera alevosa; en la historia profesional, académica y con rigor, interesa sólo el hecho en sí. El registro ya fue determinado: Eulalia Guzmán Barrón fue quien lideró la excavación y descubrió la osamenta; otras discusiones académicas quedan en eso, sólo en la academia, en la construcción ideológica de la identidad, a través de los personajes que hicieron historia queda escrita en otra idea que desarrollaré más adelante. Por ejemplo, en la academia se expresan así de tal hecho:

Para 1949 el Instituto de Antropología e Historia, le confía la azarosa misión de investigar la validez de los documentos que revelaba (*sic*) la existencia de restos óseos y la tumba de Cuauhtémoc, cavada en 1529 en el pueblo de Ixcateopan, Guerrero, sobre la cual se construyó una iglesia cristiana hecho que culminó el 26 de septiembre del primer año, este dictamen generó controversia nacional y académica, pues sus colegas dudaron de su lucidez mental (Albarrán y Nava, 2004, p. 9).

En este contexto, como lo mencionaba la polémica fue muy vasta, tuvo que llegar un arqueólogo de alcurnia a ser juez y arbitro de tal pleito para posteriormente terminar nuevamente descalificando a la profesora Eulalia Guzmán, a pesar de ser un colega cercano a ella, su nombre era Alfonso Caso (Bailón Vázquez, 2008, p. 267). Sin embargo, una nota del *País* del 4 de enero de 1985, todavía se mencionaba que, a 35 años del pleito, se buscaría nombrar “una nueva comisión científica para verificar la autenticidad de su hallazgo” sobre los restos de Cuauhtémoc (*El País*, 1985). Por otro lado, según sostiene Rosalba Quintana Bustamante, la comisión de 1976 fue la que le puso final a la polémica pues supuestamente el dictamen es inapelable, desde mi punto de vista.

Si las cosas cambiaran por decreto posiblemente el mundo fuera diferente, pero ese decreto-dictamen “inapelable” justificó según Quintana Bustamante lo siguiente: “No hay bases científicas para afirmar que los restos hallados el 26 de septiembre de 1949 en la iglesia de Santa María de la Asunción en Ichcateopan, Guerrero, sean los de Cuauhtémoc, último señor de los mexicas y heroico defensor de México-Tenochtitlan” (Quintana, 2016), ¿y cómo entonces sabrán los arqueólogos que otros restos sí son los de Cuauhtémoc? ¿Acaso tenían una fotografía de los huesos dentro de Cuauhtémoc o siquiera, registro dental o ADN? El dictamen por supuesto que hasta 2021 puede ser cuestionado, sí puede ser apelable puesto que la historia se reescribe una y otra vez, es tarea de los

arqueólogos e historiadores hacer los revisionismos necesarios para tumbar los mitos o reforzar las verdades.

Imagen 4. La profesora Eulalia Guzmán en un evento popular



Fuente: <https://www.elsoldezacatecas.com.mx/cultura/recordando-a-eulalia-guzman-barron-zacatecana-invaluable-2870537.html>

Pero los mitos, son de utilidad pues son explicaciones de origen, cumplen una función ideológica. Entonces, aunque ese dictamen diga que Eulalia Guzmán Barrón no encontró en verdad los restos de Cuauhtémoc, lo único que tienen que hacer es acudir a San Pedro Piedra Gorda, como coloquialmente se le conoce, y preguntar a algunas personas de allí, quién fue y qué hizo la profesora Eulalia Guzmán Barrón. Las sedimentaciones de sentido con el tiempo se convierten en tradiciones, las discusiones de la academia se quedan empolvadas, lo que persiste en el tiempo es un constructo mental, una idea que se puede convertir en mito, leyenda o tradición.

La construcción de la identidad de un terruño, como dispositivo de la microhistoria, también se interconecta con las personas sobresalientes de tal lugar, así es como opera la sedimentación de las “mentalidades”, como con-

cepto de la nueva historia. La profesora Eulalia Guzmán Barrón fue y es para los habitantes del ahora municipio de Cd. Cuauhtémoc la que descubrió los restos del último tlatoani azteca. ¿Cómo derrumbas tal mito? ¿Es necesario deconstruir la identidad y el orgullo de ser coetáneos de Eulalia Guzmán? Dado que gran parte de la historia de tal territorialidad ha sido demarcada por los grandes aportes de esta magnífica y erudita historiadora-arqueóloga. De tal manera, podemos aventurar dos hipótesis como pretexto de provocación para quienes se aventuren a ir más allá: la primera, la profesora Eulalia Guzmán Barrón generó con sus aportes arqueológicos y descubrimientos un sentimiento de pertenencia e identidad del terruño a los habitantes de San Pedro y de México en general. La segunda, la profesora Eulalia Guzmán Barrón, como personaje histórico, fue utilizado para la justificación de la escritura de una historia oficial en la caracterización y construcción social y cultural de la municipalidad.

Es menester señalar que la segunda hipótesis recopila una serie de elementos de relatos de historias oficialistas y de reproducción de mitos históricos en la construcción que los maestros, políticos, gente de alcurnia y gente común utilizan para ejemplificar un pasado glorioso de tal terruño. Es muy interesante tal argumento puesto que hay que hacer notar que ese pasado glorioso obedece a las cuestiones de la tierra, la Revolución y la fracturación de una de las haciendas más importantes de Zacatecas para el siglo XIX, la hacienda de San Pedro Piedra Gorda. Como sabemos, a dicha hacienda se le elevó a municipalidad el 22 de septiembre de 1959, diez años después de que Eulalia Guzmán Barrón hiciera público su descubrimiento. Sin embargo, según datos del cronista Ernesto Herrera Herrera, por decreto del Congreso del Estado de Zacatecas, en 1949 cuando Eulalia Guzmán era conocida por la osamenta descubierta, se le cambió el nombre al municipio: dejó de ser San Pedro Piedra Gorda y se llamó Cd. Cuauhtémoc en el ese mismo año.

Posteriormente, a la cabecera se le cambió otra vez el nombre en 1954 por Cuauhtémoc y en 1984 el otra vez Congreso del Estado le regresó el nombre a la cabecera de San Pedro (Herrera Herrera, s.a.). Eso ha generado hasta la fecha alguna confusión entre los oriundos zacatecanos o de otros lugares porque geográficamente utilizan indistintamente el nombre del municipio con el nombre de la cabecera municipal: Cd. Cuauhtémoc o San Pedro Piedra Gorda.

Reflexiones finales

La *trayectoria vital* de Eulalia Guzmán Barrón transitó de su terruño, San Pedro Piedra Gorda a la Ciudad de México y al mundo, al ámbito académico instituido por imágenes cosmopolitas (cultura moderna). Conocer dicha trayectoria a través de los recuerdos de sus familiares, de algunas personas que la conocieron (cronistas, profesores y gente común), del nombre de la escuela primaria o de los murales sobre ella en el Ayuntamiento de Cd. Cuauhtémoc, son dispositivos de identidad, forjadores simbólicos que constituyen una memoria colectiva. Apelar a la memoria histórica, a la capacidad humana de verter información, acontecimientos y mentalidades que actualizan y resignifican a los hombres y mujeres, posibilita la forja de identidad, tan necesaria para los habitantes de un terruño (Le Goff, 1991, p. 131).

El análisis sobre la trayectoria vital de la profesora Eulalia Guzmán, el volver sobre su vida y traducirlas en palabras, remite a la “reflexión, [a] la estructuración de lo vivido y su resignificación a la distancia” (Aguirre Lora, 1998, p. 14), con ello se gana en concienciación histórica. Evocar el pasado de un personaje, enfatizando sus virtudes sociales para reconocerlo como parte de un territorio, de un fragmento temporal, es definirse a sí mismo mediante la reproducción de imágenes, ideas, experiencias (Boutzouvi, 1994, pp. 39-52). En este mismo sentido, la trayectoria vital de la profesora Guzmán permite ver las nociones, desplazamientos y temporalidades subjetivas en los diversos contextos sociales en los que operó en su vida profesional, como educadora, arqueóloga y en su vida cotidiana. En el esfuerzo por articular terruño, docencia (Escuela Activa) y trabajo arqueológico, creemos que superamos la noción de acontecimientos desarticulados y “congelados” en la vida de la profesora (Aguirre Lora, 1998, p. 14).

Con base en la importancia de los planteamientos anteriores, concluyo con lo siguiente: a Eulalia Guzmán no se le ha estudiado a profundidad con respecto a sus ideas pedagógicas vertidas sobre la Escuela Activa; su libro-folleto de difícil acceso sigue siendo un referente para entender posturas pedagógicas de la época, en torno al “aprender haciendo”, enfatizando los preceptos de enseñanza laica y secularizada que se sustentan en el valor del trabajo, moralizador e industrial.

Entre otros aspectos, también podemos mencionar que a la profesora Eulalia Guzmán, como arqueóloga se la ha desprestigiado bastante por la

polémica en torno a las “patas de Cuauhtémoc”,⁷¹ es decir, simplemente por enunciar y sostener desde su perspectiva la hipótesis sobre el último emperador azteca, hasta refranes y chistes (“charras”) hay respecto a ello en el terruño, pero no por eso significa que Eulalia deje de ser una persona ilustre de San Pedro Piedra Gorda; se le coloca como forjadora de identidad en su terruño; como alguien importante que articuló la historia nacional y local. Por lo tanto, su imagen es forjadora de símbolos e historicidad cotidiana,⁷² por lo menos, todavía pervive en el imaginario social aún en pleno siglo XXI y, por supuesto, a pesar de los sesgos y rezagos sobre la historia local que la pandemia ha generado.

Es pues menester finalizar con el hecho de que la labor académica y prestigio de la profesora Eulalia Guzmán permitió visibilizar a San Pedro Piedra Gorda y situarlo en el horizonte cultural de la modernidad nacional (secularización-laicidad, urbanización, ciudadanización) como parte del proceso de “nacionalización de la cultura popular”; las imágenes colectivas sobre la comunidad, su paisaje y el pasado de la ex hacienda de campo, con su labor se reactualizaron y resignificaron, cruzándose los horizontes histórico-culturales entre quien narra, quien recuerda y quien representa una “vida vivida”, instituida por “experiencias de una extraordinaria riqueza” (Aguirre Lora, 1998, p. 14). Dicha confluencia de horizontes, forman parte de una estructura identitaria que pervive y se alimenta en el tiempo y en el espacio microhistórico de la comunidad. Por ello, no deja de ser fascinante la polémica acerca de la trayectoria vital de la profesora Guzmán, pues mantiene su vigencia como dispositivo generador de identidad.

71 El refrán popular dice así: Oiga, señora Eulalia, ¿cómo sabe que eran los restos de Cuauhtémoc?, ella contestaba: pues nomás mírenle las patas; pero no están, pues por eso... (Recuperado de la memoria popular del terruño).

72 Por *historicidad* entendemos la especificidad temporal y contextual de cada ser humano, a la “constitución de cada ser a partir de sus orígenes; en este sentido remite a la noción de pasado” (Aguirre Lora, 2001, p. 12).

Referencias

- Aguirre Lora, M. E. (1998). *Tramas y espejos. Los constructores de la historia de la educación*. México: CESU-UNAM/ Plaza y Valdés Editores.
- Aguirre Lora, M. E. (2001). *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: CESU-UNAM/ Plaza y Valdés Editores.
- Albarrán Balleza, Y. y Nava Lozano, L. M. (2004). Archivo Eulalia Guzmán 2. Seminario de Investigación III, Proyecto de Investigación. Universidad Metropolitana.
- Bailón Vázquez, F. (2018). Eulalia Guzmán Barrón, mujer del siglo xx. En Jai-ven, A. L. y Mc Phail Fanger, E. (Coords.). *Rupturas y Continuidades. Historia y biografías de mujeres* (pp. 247-278). México: UAM-Xochimilco.
- Barba de Piña Chan, B. (1988). Eulalia Guzmán Barrón, en Carlos García Mora (Coord.). *La antropología en México, panorama histórico*, Vol. 10 [Los protagonistas (Díaz-Murillo)] (pp. 255-272). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Bazant, M. (Coord.) (2013). *Biografía. Métodos, metodologías y enfoques*. México: El Colegio Mexiquense.
- Boutzouvi, A. (1994). Individualidad, memoria y conciencia colectiva: La identidad de “Diamando Gritzona. *Revista Historia y fuente oral*, (11), Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, pp. 39-52.
- Canizalez Romo, M. J. (2014). *Haciendas de campo, empresarios y negocios en Zacatecas durante el porfiriato*. (Tesis de Doctoral), Doctorado en Historia-UAZ.
- Curley Álvarez, R. y Omar Mora, J. (2021). Catolicismo cívico, reforma liberal y política moderna en el Jalisco rural, 1867-1890. *Historia Mexicana*, 71(2), El Colegio de México, octubre-diciembre, pp. 851-897.
- Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), diciembre, pp. 50-67.
- Escobar Ohmstede, A. (2015). Reseña “Mílada Bazant (Coord.), Biografía. Métodos, metodologías y enfoques”. *Historia Mexicana*, 64(3), El Colegio de México, enero-marzo, pp. 1366-1375.
- Eulalia Guzmán (1890-1985). Obtenido de: <https://mujeresbacanas.com/eulalia-guzman-1890-1985/>

- García Mora, C. (Coord.) (1988). *La antropología en México, panorama histórico*, Vol. 10 [Los protagonistas (Díaz-Murillo)] (pp. 255-272). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- González y González, L. (2012). *Pueblo en Vilo*. México: FCE.
- Herrera Herrera, E. Obtenido de: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM32zacatecas/municipios/32008a.html>
- Herrera Herrera, E. *Enciclopedia de los Municipios y delegaciones de México, Estado de Zacatecas, Cuauhtémoc*. Obtenido de: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM32zacatecas/municipios/32008a.html>
- Herrera Rivas, L. (2021). *De la crianza de ganado al abasto de carne: una familia zacatecana del siglo XVIII*. (Tesis de Maestría), El Colegio de San Luis.
- Jiménez, B. (1997). Eulalia Guzmán (1890-1985). *Actualidades Arqueológicas, Revista de Estudiantes de Arqueología en México*, 3(13). México, UNAM/ Instituto de Investigaciones Antropológicas, Fondos Documentales, julio-agosto.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Matute, Á. (2018). Política Educativa de José Vasconcelos, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (Coords.). *Historia de la Educación Pública en México, 1876-1976*, 2ª Ed. (pp. 166-182). México: FCE.
- Miño Grijalva, M. (2002). ¿Existe la historia regional? *Historia Mexicana*, LI(4), El Colegio de México, abril-junio, pp. 867-897.
- Moraga Valle, F. (2017). Incluir para formar la nación, la Escuela Nueva o de la Acción en el México posrevolucionario, 1921-1964. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (7), julio, pp. 9-46.
- Noriega Caldera, M. G. (2019). Fábrica Textil La Zacatecana y el proyecto industrial temprano en México, 1830-1890, en Amaro Peñaflores, R. y Rivas Hernández, J. A. (Coords.). *Industria, empresarios y trabajadores. Educación para el trabajo industrial y sociabilidades laborales: México y Colombia, siglos XVIII al XX* (pp. 217-248). México: UAZ.
- Panorama sociodemográfico de Zacatecas (2020). *Censo de Población y Vivienda*, México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).
- Pedrosa, J. E. (1889). *Memoria sobre la Instrucción Primaria en el Estado de Zacatecas. 1887-1888. Formada por disposición del Supremo Gobierno del Estado con motivo de la Exposición Universal de París*. Zacatecas: Imprenta del Hospicio de Niños de Guadalupe.

- Perea González, J. L. (2018). El Camino Real Tierra Adentro, INAH, 2018. Obtenido de: <https://aahpanama.org/wp-content/uploads/2018/01/Perea-2018-Camino-Real-de-Tierra-Adentro.pdf>
- Ruiz Martínez, A. (2008). Eulalia Guzmán y la imposibilidad de excavar en suelo nacional. *Cuicuilco*, 15(43), México, UAM, mayo-agosto, pp. 137-157.
- Quintana Bustamante, R. (2016). Aquí yacen los restos de Cuauhtémoc. Una tradición en el pueblo de Ixcateopan, Guerrero. *Relatos e Historias en México*, (95). Obtenido de: <https://relatosehistorias.mx/nuestras-historias/aqui-yacen-los-restos-de-cuauhtemoc>
- Se reaviva la polémica respecto a la tumba último emperador azteca (1985). *El País*, Madrid, 4 de enero. Obtenido de: https://elpais.com/diario/1985/01/05/cultura/473727606_850215.html#:~:text=La%20muerte%20de%20la%20antrop%C3%B3loga,martes%20a%20los%2094%20a%C3%B1os.
- Serra Puche M. C. y De la Torre Mendoza, M. (2004). Eulalia Guzmán. México: Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM, pp. 127-143. Obtenido de: http://www.uam.mx/e_libros/biografias/GUZMAN.pdf
- Silva Roa, R. (2016). *Eulalia Guzmán Barrón. Perspectivas no eurocéntricas para la interpretación del mundo prehispánico*. (Tesis de Maestría), IPN.
- Terán Fuentes, M. y Márquez Valerio, U. (2016). *Donde sopla el viento, más allá de la Blanquita*. México: Taberna Librería Editores.
- Vaughan, M. K. (2000). *La política cultura en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: FCE.

Archivos

AHEZ, Fondo Mapas e ilustraciones, Tierras, 1896.

Electrónicas

<http://vamonosalbable.blogspot.com/2011/03/hacienda-de-san-pedro-piedra-gorda.html>

<https://www.facebook.com/sanpedropiedragord/photos/a.638437792855720/1905950479437772>

<https://www.elsoldezacatecas.com.mx/cultura/recordando-a-eulalia-guzman-barron-zacatecana-invaluable-2870537.html>

Orales

Entrevista a Martha Ofelia Dorado Robles (abuela, casada con el finado de mi abuelo Alberto Hernández Román, hijo de Tereso Hernández y Consuelo Román), realizada a distancia el día 2 de septiembre del 2020.

Entrevista al Profesor Alberto Hernández Román, realizada el 3 de marzo de 2021.

Capítulo 10

“Pervertir la infancia temprana”. Laicismo y oposición a la educación sexual en el México contemporáneo

Salvador Camacho Sandoval⁷³
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Introducción

La educación sexual ha sido un tema polémico en muchas partes del mundo, siendo uno de los puntos centrales la afectación a los principios laicos que por ley separa los asuntos religiosos de los asuntos de Estado. Desde el siglo XIX en México y otros países de América Latina y Europa, la educación impartida por los gobiernos liberales puso como uno de sus principios básicos el laicismo, que frenó toda intención de las iglesias y los grupos sociales de promover contenidos religiosos en los planes, programas y libros de texto en educación básica. En México, la educación sexual fue un tema que se presentó como relevante desde los inicios del siglo XX, durante el

73 Se agradece la colaboración de Yolanda Padilla Rangel, María Teresa Hernández, Natalia Hinojosa y Christian Medina López Velarde.

gobierno de Porfirio Díaz, pero no tuvo mayor concreción, sino hasta los años treinta y después en la segunda mitad de ese siglo.

Los contenidos de educación sexual en los programas de educación primaria se propagaron en las escuelas y pronto hubo detractores que se movilizaron para obligar a los gobiernos en turno a eliminarlos. Con la llegada de los libros de textos gratuitos, al iniciar los años sesenta, la educación sexual tuvo un espacio que provocó una reacción virulenta por parte de la Iglesia católica y grupos vinculados a ella. Los grupos opositores sabían que los libros de texto eran un instrumento eficaz para atender los propósitos culturales e ideológicos del Estado mexicano, puesto que buscan homogeneidad en los saberes y concepciones sobre el mundo. Ellos son un medio poderoso para apoyar la labor de los maestros y así lograr inculcar los contenidos educativos considerados como esenciales en la formación de los nuevos ciudadanos (Westbury, 1985, pp. 5234-5235; Woodward, 1994, pp. 6366-6367).

En México, como en otros países de América Latina, se dio una disputa entre el Estado y la Iglesia católica en el siglo XIX, que impactó en la educación, toda vez que a través de ella se podía orientar la formación de valores, actitudes y conductas de los niños mexicanos. Muchos padres de familia tomaron partido, ya en el siglo XX la Iglesia activó su organización para hacer valer sus intereses y oponerse a las medidas de política educativa del gobierno federal. Específicamente, la jerarquía católica y feligreses se manifestaron en contra de la educación sexual que promovió la Secretaría de Educación Pública (SEP) en varios momentos de la historia del país (Loeza, 1988; Villa, 1988; Torres Septién, 2011). Aún con esta oposición, el Estado mexicano, finalmente, ha venido ejerciendo una “rectoría” sobre los contenidos de planes, programas y libros de texto (Choppin, 1998, pp. 169-180).

El propósito de este capítulo es analizar la discusión y las expresiones de resistencia y oposición a los contenidos de educación sexual en educación básica por parte de la Iglesia católica y de grupos de fieles católicos durante el gobierno encabezado por el presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018), en el contexto de una constante amenaza a los principios laicos garantizados constitucionalmente. Los momentos con mayor conflictividad en el siglo XX fueron, entre otros, cuando el titular de la SEP defendió el laicismo en educación en los primeros años de la década de los treinta; en la escuela socialista impulsada por el gobierno de Lázaro Cárdenas; durante el gobierno del presidente Adolfo López Mateos, cuando se creó el programa de libros de texto

gratuitos; y en la reforma educativa que impulsó el gobierno de Luis Echeverría Álvarez en los años setenta.

Con la llegada de la alternancia política a México y el triunfo del Partido Acción Nacional (PAN), que llevó a la presidencia de la República a Vicente Fox Quezada, se dio un acontecimiento relevante, el cual dejó ver el poder de los grupos católicos por mantener su postura en contra de la educación sexual. Como se verá más adelante, este conflicto se dio ya no por los contenidos de educación sexual en primaria, sino por las lecciones sobre sexualidad en los libros de Biología de primero de secundaria. Lo llamativo del caso es que cuando el PAN era oposición, los pronunciamientos en contra de la educación sexual y el laicismo educativo se diluyeron estando en el poder; aunque también hubo gobernantes católicos del PAN en municipios y estados que plasmaron su conservadurismo en la educación. Al final, el carácter laico del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se mantuvo.

En general, el proyecto educativo que surgió de la Revolución Mexicana (1910-1920) formaba parte de un movimiento secular de carácter político internacional, consistente en la difusión de nuevas ideas y la consolidación de un Estado laico y moderno. En este movimiento, dice Eduardo Weiss (1982), el nuevo grupo en el poder retomó la lucha política contra los llamados aparatos hegemónicos aún dominantes y heredados desde la colonia, entre ellos, la Iglesia católica (pp. 321-341).

Uno de los objetivos era ofrecer educación básica a todos los mexicanos, pero que ésta fuera laica. Ahora, el laicismo y laicidad se han definido de varias maneras. En este caso, se define laicidad como la condición que indica no sólo la separación del Estado con respecto al mundo religioso, “no sólo la neutralidad del Estado con respecto a las iglesias o las religiones, sino la condición que jurídicamente excluye, prohíbe, sanciona, erradica lo religioso del ámbito político”. (Arredondo, 2019, pp. 10-11). Vale decir que, en educación, desde 1861 los procesos de laicización se fueron asentando en instrumentos jurídico-políticos y complejizando paulatinamente. Se produjo no sólo con la separación total entre Iglesia y Estado, sino también con la prohibición expresa de contenidos, medios, actores, financiamiento y símbolos religiosos en las escuelas (Arredondo, 2019, pp. 10-11).

La laicización, a su vez, se concibe, siguiendo a Casanova (2011), como una dimensión del proceso de secularización, el cual es histórico e incide en aspectos políticos, sociales y culturales, establece patrones de diferenciación

entre lo religioso (instituciones eclesiásticas) y lo secular (Estado, economía, las ciencias, etc.). En una sociedad secularizada el papel de la Iglesia pierde terreno, así como dominio sobre la conciencia individual, por lo que las reglas morales y canónicas dejan de regir a la sociedad. En la actualidad, el concepto de secularización “ha sido un concepto útil para explicar los procesos emancipadores de la sociedad y el Estado respecto del control eclesiástico” (García, 2010, pp. 65-66).

Con base esta conceptualización, el debate por los contenidos de la educación sexual tiene referentes en una continua tensión sobre lo que le corresponde establecer al Estado mexicano frente a concepciones que se derivan de la religión y de los intereses de la jerarquía eclesiástica. En un proceso de secularización se debilita el dominio de la Iglesia católica, sus concepciones de sexualidad y las reglas morales tradicionales, para dar paso a posturas con fundamentos racionales y científicos, así como a una moral laica, que aboga por las libertades, autonomía y derechos de las personas en lo individual y en colectivo.

Raíces de un conflicto

Fue con José Vasconcelos al frente de la SEP que se pudo impulsar una intención nacional en el ámbito cultural y un ideario educativo que reflejaran las aspiraciones de los grupos que habían participado en el movimiento revolucionario iniciado desde 1910. En los hechos, también siguieron prevaleciendo prácticas escolares de lo que se venía haciendo durante el gobierno de Porfirio Díaz, quien había permitido la participación de la Iglesia católica en la educación. El objetivo principal, más bien, era evitar la dispersión de esfuerzos que se hacían en los estados para construir y apoyar sólo uno proyecto que viniera del gobierno federal y que atendiera con justicia a las demandas y a las aspiraciones de los grupos sociales más desfavorecidos (Vaughan, 2001). Sólo así el Estado mexicano en reconstrucción cumpliría con su momento histórico al instrumentar un gran proyecto cultural de carácter nacional.

El proceso no fue fácil, hubo resistencias y no pocos obstáculos de todo tipo: financieros, organizativos, culturales. Por ejemplo, en el gobierno que encabezó el presidente Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940) se modificó el artículo tercero de la Constitución política y se le dio a la educación pública mexicana el carácter de socialista, lo cual provocó una reacción por parte de

la Iglesia católica y varios grupos ciudadanos. En algunos lugares del país la oposición se radicalizó y provocó enfrentamientos violentos y el asesinato de maestros rurales. Para los opositores el proyecto socialista del gobierno federal era pernicioso porque, entre otras cosas, impulsaba la educación sexual y el ateísmo en las escuelas (Quintanilla y Vaughan, 1994). En Aguascalientes, como en otras entidades del centro occidente del país, la Iglesia católica tuvo una participación sobresaliente, encabezó de manera velada y manifiesta una campaña de desobediencia civil. No detuvo las manifestaciones de agresividad que, al grito de ¡Viva Cristo Rey!, se daban en el medio rural por parte de grupos de campesinos armados (Camacho, 1992).

Durante el gobierno del presidente Adolfo López Mateos (1958-1964) también se dio un conflicto no por la educación sexual, sino porque se imprimieron libros de texto gratuitos de primaria para todos los niños mexicanos. La oposición argumentó que el Estado mexicano era autoritario porque quería homogeneizar el pensamiento de las nuevas generaciones. A diferencia de los años anteriores, los grupos opositores no se expresaron violentamente y fue más la reacción de organizaciones católicas del medio urbano, el Partido Acción Nacional y algunos empresarios. El conflicto propició tensiones, así como reacomodos en la clase política y trastocó intereses económicos (Loeza, 1988; Torres-Septién, 2011; Villa, 2009; Greaves, 2001).

Los libros de texto, además de ser herramientas útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, han sido medios extraordinarios para informar y crear representaciones sociales dirigidas a modelar comportamientos y a orientar conductas. Como en otros países, estos libros apoyan una educación que conviene a los gobernantes, por eso se dice que son instrumentos de poder que el Estado moderno aprovecha para cumplir con sus propósitos, bajo el supuesto de que representa a los ciudadanos (Martínez, 2002). Por ello, es apetecible establecer ciertos contenidos entre grupos e instituciones de poder que correspondan y respondan a sus intereses.

No obstante, esta oposición, el libro de texto gratuito llegó para quedarse. Una década después, durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez, se cambiaron los planes y programas de educación primaria y, por ende, los libros de texto. El presidente, pretendiendo aminorar las críticas por su participación en la represión estudiantil de 1968, habló de una “apertura democrática” en el país y dio señales de inclinarse hacia la izquierda en el abanico ideológico de entonces (Aguilar y Carmona, 1972). La reforma educativa fue uno de los

primeros intentos por modernizar la administración pública y reestructurar la SEP (Latapí, 1980).

Los nuevos libros tenían otras concepciones educativas, pero ya no se cuestionó su “imposición”, unicidad y gratuidad, sino la orientación de contenidos, en particular en los libros de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (Villa, 2009, p. 68). De éstos últimos, la oposición dijo que eran ideologizantes porque tenían contenidos a favor del comunismo, al referirse a las revoluciones rusa y cubana, entre otros. De los primeros se dijo que eran inmorales y que sólo los padres de familia tenían el derecho de dar educación sexual a sus hijos.

En entrevista, dos investigadores que participaron en la elaboración de aquellos libros, Elsie Rockwell y Antonia Candela, dijeron que la información sobre educación sexual estuvo bien cuidada, que las imágenes fueron sencillas y atendieron la parte biológica sin mayor interés de “sexualizar” los dibujos de niños y niñas. La información se dio gradual desde los primeros grados de primaria hasta el sexto: la exposición incluyó a ovíparos y vivíparos, que no generó protestas, sino hasta que se hizo referencia a los mamíferos y, en especial, a la sexualidad de los seres humanos.

El rubro que fue motivo de mayor escozor fue la anatomía de los órganos sexuales masculinos y femeninos, aspectos que formaban parte de las temáticas de quinto y sexto grado de primaria. Esta inconformidad por los contenidos del currículum marcó una línea al respecto de lo que era tolerado o no. El conflicto se dio, además, en un terreno de confrontación política, por lo que fue difícil avanzar en estos temas (Elsie Rockwell y Antonia Candela, comunicación personal, 7 de octubre de 2015).

Una organización opositora fue la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), la cual se define como organización civil que “desde 1917, representa a los padres de familia de nuestro país, en la defensa de sus derechos y promoviendo a la familia como el núcleo fundamental de la sociedad ante las diversas autoridades” (UNPF, s/f, parr.1). Dicha organización, entre enero y febrero de 1975, hizo declaraciones en la prensa nacional, en las que acusó a la SEP de pretender implantar un sistema ateo, totalitario y antimexicano; esgrimió que los libros de texto se habían elaborado sin considerar a los padres de familia, que la educación sexual debía darse en el seno de la familia y de manera personalizada, que los maestros no estaban capacitados y que estaban en desacuerdo que la SEP considerara que la masturbación era algo natural y normal en la adolescencia (Castillo, 1997).

En Aguascalientes, un líder de la UNPF narra cómo vio el movimiento de oposición en aquellos años: “nosotros apoyábamos protestando constantemente y haciéndole ver a la ciudadanía todas las anomalías que traían los libros de texto”. La inconformidad expresada en escritos periodísticos pasó a la movilización callejera: “Llegamos a hacer algunas manifestaciones en contra de todo lo que promovían los libros o de lo que de ellos le seguían como males, por ejemplo, en contra de la pornografía” (Gerardo Raygoza, comunicación personal, 11 de marzo de 2015).

En aquellos años la jerarquía católica estuvo activa, como en el año 2000, cuando ganó el Partido Acción Nacional la presidencia de la República, varias gubernaturas y presidencias municipales. En educación, el gobierno federal, encabezado por Vicente Fox, procuró hacer cumplir el mandato de atender la obligatoriedad de la educación secundaria. Para tal efecto, una de las medidas fue ofrecer gratuitamente los libros de texto para los estudiantes, pero éstos no fueron elaborados por la SEP ni impresos por el Consejo Nacional del Libro de Texto Gratuito (CONALITEG), aunque sí bajo las directrices curriculares y didácticas de aquélla.

En la elaboración e impresión de estos libros de secundaria participó la iniciativa privada. Los libros tenían un costo y los pagaba el gobierno federal; su elaboración se hacía a través de un concurso en el que participaban las editoriales, las cuales contrataban a especialistas que seguían los planes y programas de estudio. Luego las propuestas eran evaluadas por un equipo de expertos en la SEP y aquellos libros elegidos se ofertaban en los estados para que fueran escogidos por directores y maestros de cada escuela. Así ocurrió con el libro de texto gratuito de Biología que causó mucha polémica; en especial los contenidos de educación sexual del libro de primer año.

El conflicto inició con la convocatoria de 2006, en la que participaron varios proyectos, siendo ocho los aceptados. En uno de ellos estuvo Ana Rosa Barahona Echeverría, investigadora y profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ella, junto con otros especialistas (escritores, diseñadores, etc.), fue contratada por la editorial Castillo, la cual hizo promoción en las escuelas para que eligieran sus libros. Una actividad fue difundir sus textos, entre ellos el de Biología, cuyo capítulo sobre sexualidad daba un enfoque nuevo.

Según Ana Rosa Barahona, el contenido pretendió trascender la enseñanza sobre la reproducción para abordar otros temas, los cuales ya se ofrecían, incluso, en los libros de primaria. Atendiendo a las indicaciones

de la SEP, se concebía la sexualidad no sólo desde la perspectiva científica, sino también desde su relación con la literatura, la historia y el desarrollo de la sociedad. También eran contenidos relevantes el placer en la sexualidad, el conocimiento para prevenir el abuso sexual, el respeto a la diversidad sexual y los sentimientos de amor (Ana Rosa Barahona Echeverría, comunicación personal, 9 de octubre 2015).

Una de las primeras reacciones en contra fue la de la Unión Nacional de Padres de Familia, luego se sumaron organizaciones de la Iglesia católica y el Partido Acción Nacional. Hubo escritos en la prensa y manifestaciones callejeras. Respetar el “derecho de los padres de familia a educar a sus hijos de acuerdo con sus valores morales y religiosos”, fue nuevamente otra de las exigencias. Ana Barahona señaló que, si bien los padres tenían ese derecho, también era verdad que “cuando las decisiones individuales de los jóvenes, como iniciar la vida sexual, se convierten en problemas de salud pública, el Estado y sus gobiernos tienen la obligación de diseñar políticas públicas para controlarlos” (Barahona, 2016).

Al final, la editorial eliminó esa parte de su libro, pues le importaba que se vendiera, aunque el problema no terminó allí, porque para ciertos grupos lo que se aceptó seguía siendo negativo, por lo que se impulsó una campaña para romper las páginas de educación sexual, tal como ocurrió en los años setenta con el libro de Ciencias Naturales de sexto grado. La inconformidad se dio de manera desigual en los estados. Como ejemplo, puede citarse a la Coalición para la Participación Social en la Educación (COPASE), en Mexicali, Baja California, la cual señaló públicamente que rechazaba los libros de Biología porque ofrecían “información científica falsa” y hacían “promoción sexual”, al hablar de autoerotismo, homosexualidad, condones y anticonceptivos (Mino, 2007).

En Aguascalientes, con gobierno panista, el presidente de la Comisión de Educación de la Conferencia Episcopal, Ramón Godínez Flores, dijo que debían retirarse estos libros porque eran “dañinos” al promover la masturbación y la búsqueda del placer a través del sexo, y porque sugerían “la práctica de parafilias” e “inducían al uso de material pornográfico”, lo cual derivaría automáticamente en que el adolescente realizara “conductas patológicas”. Agregó que con estos libros se promovía el derecho al placer y se potenciaban conductas de riesgo en los adolescentes; aunque reconoció que no había leído el libro, que sólo lo conocía “por reportajes”. Al igual que él, otras autoridades eclesíásticas reprobaban el contenido del libro, como el arzobispo de Monterrey,

Francisco Robles Ortega, quien afirmó que la sexualidad no era “una actividad humana que se pueda ejercer así con toda naturalidad e indiferencia”; también reconoció que todavía no había leído el libro (Conferencia del Episcopado Mexicano, 2015).

En Aguascalientes, organizaciones católicas enviaron una carta al gobernador, en la que expresaban “una grave preocupación” por la publicación del libro, hacían críticas y terminaban con una petición concreta: que el mismo gobernador rechazara los libros y que manifestara “su inconformidad al Secretario Federal de Educación Pública, Dr. Reyes Tamez” Firmaron: Academia Nacional Mexicana de Bioética; Asociación Mexicana para la Superación Integral de la Familia, A.C. Aguascalientes; CEFIM Aguascalientes; Coalición para la Participación Social en la Educación; ENLACE, A.C., Movimiento Familiar Cristiano; Mujeres por la Salud y el Desarrollo, A.C.; Phoenix Institute México, A.C.; Red Familia Aguascalientes; UNPF Aguascalientes; y Vida y Familia Aguascalientes. Al final, asumiendo cierta autonomía, las autoridades educativas en el estado apoyaron a las editoriales cuyos libros “suavizaban” la enseñanza de la sexualidad. Para la responsable del sistema educativo estatal, el libro donde participó Ana Barahona abordaba la sexualidad de una forma muy “fuerte y hasta vulgar” (Lourdes Reynoso Femat, comunicación personal, 21 de diciembre de 2015).

En Aguascalientes, como en otras entidades de la región centro-occidente del país, existe una fuerte influencia del catolicismo en la cultura y la vida política de la gente, por lo que la raíz profunda de la oposición a concepciones liberales promovidas por el gobierno en torno a la sexualidad, están en la moralidad católica que se deriva de la ley natural y asume que la sexualidad humana es sagrada y que el sexo es permitido únicamente en el matrimonio entre un hombre y una mujer, porque es manifestación de amor, como forma elevada que promueve la creación de vida nueva. La Iglesia católica reprueba, por tanto, la práctica sexual fuera del sacramento matrimonial; también rechaza la fornicación, adulterio, masturbación, prostitución, pornografía, aborto, ciertos métodos anticonceptivos y actos homosexuales.

Los sustentos de estas concepciones están en la Biblia, en lo afirmado por los padres de la Iglesia y en los acuerdos de la jerarquía eclesiástica. Por ejemplo, el relato bíblico de la creación, en el Génesis, menciona que los seres humanos fueron creados a imagen y semejanza de Dios, que dijo al hombre y a la mujer: “Creced y multiplicaos, llenad la tierra y sometedla”. También en el

Génesis hay referencias al rechazo de la masturbación y la contracepción, al referirse a la historia de Onán, quien derramó semen en la tierra para no dar descendencia a su hermano muerto y, por ello, se condenado por Dios. En el génesis y el Deuteronomio, asimismo, en los diez mandamientos se prohíben el adulterio y el deseo de los hombres por tener a la mujer del prójimo (Sagrada Biblia, s/f, pp. 4, 36, 66).

En la actualidad, la jerarquía eclesiástica tiene sus fundamentos para tratar estos temas en documentos y acuerdos relevantes, tales como la encíclica sobre la Moral Fundamental de 1993 y el Catecismo de la Iglesia Católica, así como en lo estipulado por la Congregación para la Doctrina de la fe, la cual rechaza “El uso deliberado de la facultad sexual fuera de las relaciones conyugales normales [que] contradice a su finalidad, sea cual fuere el motivo que lo determine, [como la masturbación, la cual es vista como] un acto intrínseca y gravemente desordenado” (Congregación para la Doctrina de la fe, 1975).

Desde esta perspectiva, los católicos, por lo tanto, deben rechazar cualquier goce sexual que sea buscado al margen de “la relación sexual requerida por el orden moral” y, asimismo, evitar todo aquello que sea contrario a las relaciones de mutua entrega y atendiendo el fin de “la procreación humana en el contexto de un amor verdadero”. Para la Iglesia católica, hay un desorden sexual propiciado por el mundo contemporáneo y sus depravaciones; por la debilidad innata de las personas, “consecuencia del pecado original” y, entre otros factores, por el “olvido del pudor, custodio de la castidad” (Congregación para la Doctrina de la fe, 1975, punto 9).

Con este tipo de planteamientos religiosos es que la jerarquía eclesiástica y las organizaciones católicas han fundamentado y argumentado su oposición, así como resistencia al tipo de educación sexual que postula el Estado mexicano y ha promovido el gobierno federal y ciertos grupos liberales de la sociedad. Dicha oposición refuerza la presencia de la religiosidad en el tratamiento de asuntos públicos donde la laicidad avanza zigzagueante y con ciertos retrocesos en regiones y entidades del país.

“Pervertir la infancia temprana”

La oposición a la educación sexual en libros de texto nuevamente se manifestó en el año 2016, con una fuerte carga religiosa. Un rumor desató un conjunto

de inconformidades que convergieron en protestas pacíficas en diferentes partes del país. En este caso, las movilizaciones estuvieron dirigidas a una posible implementación de programas de sexualidad en los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), la cuales, según los opositores, consideraban la perspectiva de género, el matrimonio igualitario y las adopciones de niños por parejas del mismo sexo. En esta ocasión, jugaron un papel muy importante las redes sociales. Aquí un testimonio:

Lo vi, bueno, vi las fotos que mandaron... Decían que esos manuales que se iban a dar eran manuales de información muy explícita, hablando abiertamente sobre la homosexualidad y sobre todos los otros tipos de género que se supone existen (Lucía Morales Núñez –LMN–, comunicación personal, 2 de marzo de 2017).

Esto preocupó a distintos grupos de personas en varias entidades del país, principalmente en Monterrey, Zacatecas y Aguascalientes; en este último estado, algunas asociaciones civiles manifestaron su inconformidad. La respuesta que ellas recibieron fue una carta del director general del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), en la que se afirmaba que no había tal contenido en los libros de texto de preescolar, ni existía el “Manual de Educación Integral”; que, más bien, era un documento elaborado durante el gobierno de Felipe Calderón, de nombre *Educación integral de la sexualidad. Manual para la maestra y el maestro. Nivel primaria. Fundamento Teórico*, el cual fue elaborado por la Asociación Mexicana para la Salud Sexual, A.C., en colaboración con la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP (SEP, 2012).

Esta explicación tuvo que ser expuesta en diferentes estados de la república mexicana debido a que la ola de protestas estaba en ascenso. La SEP encabezó tales aclaraciones, las cuales fueron reproducidas por las secretarías e institutos de Educación en las entidades federativas (“Falso que haya manual...”, 2016). Sin embargo, la aclaración no tuvo el resultado esperado y la inconformidad continuó, puesto que se mezclaron diversas iniciativas de política pública que también fueron rechazadas por estos grupos. Una de ellas fue la iniciativa para adecuar y aprobar en los estados la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, cuya fecha de publicación en el *Diario Oficial de la Federación* había sido el 6 de noviembre de 2014. A todo

esto, se sumó la iniciativa del presidente Enrique Peña Nieto para legalizar el matrimonio igualitario en México, a mediados de mayo de 2016 (*Peña Nieto propone*, 2016).

Lo anterior, en efecto, detonó un conjunto de críticas y acciones de protestas. Uno de sus representantes, el obispo de Aguascalientes, declaró que la Iglesia, desde su misión, siempre apoyaría “lo que abone a la vida, a la verdad, la unidad y el bien común” (El Heraldo, 2016). En este propósito no cabía el matrimonio entre personas del mismo sexo. Su posición fue pública y a los homosexuales los insultó una y otra vez: en septiembre de 2014 comparó la unión *gay* con relaciones zoofílicas y en octubre de 2015 dijo que la homosexualidad era una enfermedad como la sífilis. Un año después dijo que la homosexualidad formaba parte de un modelo “ideológico... sajón, nórdico”, que había sido implantado a toda la humanidad a la fuerza y era contrario a la lógica: “Llamarle matrimonio, dijo, es contrario a la lógica y contrario a la naturaleza” (González, 2016).

El caso del obispo De la Torre no fue aislado. La Archidiócesis de México, encabezada entonces por Norberto Rivera, dedicó varias páginas en su semanario a rechazar el matrimonio homosexual. En Desde la fe mencionó que la unión entre personas del mismo sexo “no tiene estabilidad emocional” y que en ella había más celos, resentimientos y rupturas. Parte de su información se fundamentaba en los supuestos hallazgos científicos del sociólogo estadounidense Paul Sullins (Beauregard, 2018).

Del lado contrario, muy pocas personas alzaron la voz, entre ellos el director del diario *La Jornada. Aguascalientes*, quien escribió:

José María de la Torre (es) un obispo comprometido con el discurso de odio, que sin freno se lanza a insultos contra la homosexualidad, contra la libre elección de las mujeres sobre su cuerpo, contra los medios de comunicación, incluso reprende a la clase política (Aldán, 2016).

Para esta persona el discurso del obispo era “un discurso ignorante” que discriminaba sin argumentos toda idea que no se pareciera a su ideal. Luego, cuestionaba la relación entre el jerarca eclesiástico y las autoridades civiles: encabeza los festejos de la Romería e “invita a las autoridades a acompañarlo a su desfile y ellos, sumisos, acuden, aun cuando sobre la elección más

reciente pende el reclamo, justificado, de la intromisión de la Iglesia en el proceso electoral”.

También se expresaron públicamente en varias partes del país los grupos que sí aprobaron las iniciativas gubernamentales, en particular las organizaciones de la comunidad LGTBTTI. En Aguascalientes, cerca de mil personas abogaron públicamente “a favor de los derechos de las minorías”. En otros estados ocurrió lo mismo, pero en cantidad fueron mucho menos a las de los opositores (“Del matrimonio a la adopción”, 19 de mayo, 2016).

Marchar por las calles fue un medio recurrente para quienes se oponían o apoyaban estas iniciativas de gobierno. Por ejemplo, en el mes de agosto, en Monterrey, se presentaron grupos de personas inconformes con los libros de texto, incluyendo diputados locales y federales del PAN y la Unión Neolonesa de Padres de Familia, quienes “acordaron arrancar las páginas de los libros de texto gratuitos que contengan información sexual, sobre el cuerpo humano y métodos anticonceptivos” (Muñiz, 2016). En la ciudad de Aguascalientes, el 5 de julio de 2015, más de 150 personas salieron a la calle para manifestarse a favor de “la vida y la familia normal” y para exigir un “estado laico sin ideologías” (Arceo, 2015). Este evento tan sólo era un botón de muestra.

Una de las organizaciones que más presencia tuvo en estas protestas fue el Frente Nacional por la Familia (FNF), el cual, según uno de sus integrantes, no era una organización sino una coalición de movimientos (José María Alba Avilés –JMAA–, comunicación personal, 7 de marzo de 2017). Los líderes hablaban de alrededor de 1200 organizaciones incorporadas al FNF a nivel nacional. Sólo en Aguascalientes existían cerca de 60 (Carlos García Villanueva –CGV–, comunicación personal, 15 de marzo de 2017). El objetivo común era: responder a las políticas liberales del gobierno federal. Uno de los dirigentes cuenta su origen y naturaleza:

El Frente como tal no existía, no era un movimiento con vida propia, sino que más bien fue aglutinando a otros grupos; entonces, se hizo el Frente como tal, y parece que a partir del éxito que ha tenido, pues ya se está consolidando como asociación (Juan José Macías –JJM–, comunicación personal, marzo de 2017).

Un aspecto básico del FNF estaba encaminado a favorecer y proteger a la familia tradicional y a las derivaciones de ésta, acorde a los planteamientos de la Iglesia católica.

Uno de los líderes más combativos lo expresó de la siguiente manera: “se hacen estrategias para realmente buscar todo lo que pueda ayudar a la familia o, al revés, tratar de detener todo lo que daña a la familia y a la vida también” (CGV, comunicación personal, 15 de marzo de 2017). Sobre esto mismo, agrega que “desde el nombre que lleva el movimiento está claro, estamos... bueno está a favor de la familia y en contra de iniciativas que justamente puedan dañarla en lo más elemental” (JJM, comunicación personal, marzo de 2017). El Frente reivindicaba el papel de los padres como los únicos con derecho a moldear los primeros años de vida de los vástagos: “el Frente persigue la libertad de la educación de los padres a sus familias [...], que los padres tengan esa autonomía de educar a sus hijos en lo que quieren, en lo que creen que es lo mejor”. Lo anterior apunta a frenar, por ejemplo, que “el gobierno no trate de meter la ‘ideología de género’ en la educación sexual en las escuelas a través de los libros” (LMN, comunicación personal, 2 de marzo de 2017).

Este planteamiento es uno de los puntos principales de su Plataforma 2018, en donde se puede leer el eje temático II, que dice: “proponemos incluir en la *Ley General de Educación* el reconocimiento del derecho que tienen los padres a educar a sus hijos” (FNE, 2018). Este tema es expresado por uno de sus miembros del modo siguiente,

Yo creo que le falta al derecho de los papás a educar a sus hijos, gravemente, porque además una de las cosas que contempla es que, habla de la autonomía del niño. Y si dices “oye, a ver, perdóname, pero el niño no tiene edad para...”; o sea, en una primera instancia, al niño no lo puedes dejar crecer a lo salvaje; es decir, que él decida lo que él quiera, me refiero a lo salvaje, es decir, sin cuidarlo (JMMA, comunicación personal, 7 de marzo de 2018).

La confrontación de posiciones presentó una vertiente política en cuanto a criticar “la presencia del Estado en el seno de las familias”, lo cual era reprochable, según los opositores, “porque (la educación sexual) es algo íntimo de la formación de la persona [...] y parte de la identificación que tiene como ser humano se da en la familia, no en el Estado” (LMN, comunicación personal, 2 de marzo de 2017). Desde esta perspectiva, los padres de familia debían tener derecho a educarlos en sus creencias y valores cristianos. Uno de sus líderes así lo expresó al referirse a la iniciativa de legislar sobre el matrimonio: “¿por qué voy a perder mi derecho como padre a educar en el matrimonio na-

tural?” (Grethel Arcos Alvarado –GAA–, comunicación personal, 3 de marzo de 2017). Una interpretación era que:

Según la misma Constitución, el Estado puede llegar hasta donde la familia misma lo permita. El derecho inicial es de la familia a educar y, en ese sentido, el Estado debe ajustarse a lo que los ciudadanos le pedimos, y delimitamos ¿verdad? en el tema de la sexualidad (JJM, comunicación personal, marzo de 2017).

E inclusive, esa presumible intervención del Estado puede ser considerada como una práctica de un gobierno autoritario, no democrático:

Si el Estado nos educará ¿qué diferencia hay con un gobierno comunista? que él marca las escuelas, lo que tiene que ver, cuál es el temario, cómo se tienen que decir las cosas y lo que se tiene que decir en casa. Me parece que esto no va con el estilo del país en el que vivimos (GAA, comunicación personal, 3 de marzo, 2017).

El FNF también rechazó que los niños fueran “moldeados en la perspectiva de género”. Una de las críticas remite al concepto de libertad en materia sexual para los infantes:

Si de entrada nos dicen que les van a enseñar esto de que el sexo es una elección, es una decisión personal, [...] en eso no hay libertad, la libertad consiste, fundamentalmente, en elegir entre los bienes que se nos presentan el mejor (JJM, comunicación personal, marzo de 2017).

Para el Frente y otras organizaciones católicas el niño y la niña corren el riesgo de ser incorrectamente sexualizados: “desgraciadamente lo que el gobierno propone es una educación en donde se quiere despertar tempranamente la precocidad de los niños. Y esto es una sexualización de los niños impresionante” (JMAA, comunicación personal, 7 de marzo de 2018).

El horizonte que desea alcanzar y garantizar el FNF en todo el país es demarcar la pretensión del Estado en la educación sexual con perspectiva de género. En palabras de uno de sus miembros: “el Estado puede educar en contenidos académicos, en cuestiones cívicas, de respeto a los lábaros patrios, también a normas sociales, el respeto a la ley”, pero no en educación sexual (LMN, comu-

nicación personal, 2 de marzo de 2017). En este sentido, el infante debe quedar bajo la dirección parental y con ello limitar la injerencia estatal a sólo garantizar que la educación sea posible sin entrar en la esfera de la vida privada:

La responsabilidad de la educación está en los padres. De la sexual, particularmente, y de toda. El Estado tiene una responsabilidad que es subsidiaria, pero los responsables son los padres. El Estado subsidiariamente tiene que dar la educación [...]. El Estado es sólo apoyo subsidiariamente de la familia para educar a los hijos (CGV, comunicación personal, 15 de marzo de 2017).

Desde esta posición, los padres también asumen compromisos derivados del derecho a educar, según su conveniencia. Debe haber disciplina y orientación no sólo en el tema referente a la sexualidad:

Por el niño hay que escoger lo que es mejor para él porque no sabe lo que es mejor. El tema de la autonomía le permite al niño que si el papá en su momento lo descubre viendo pornografía, y le dice: “¡no!, ¿qué te pasa?, ¿por qué estás viendo eso?” [...] y se la quita, ahora con las normas del gobierno el niño puede denunciarlo. Imagínense, es gravísimo (JMAA, comunicación personal, 7 de marzo de 2018).

En el caso de que los padres no estén preparados para dar educación sexual a sus hijos, se debe resolver el problema, pero no sustituirlos. Por lo tanto,

Si los padres de familia no son capaces, entonces tienen que apoyarlos, pero tú no das la educación sexual, la dan ellos, pues son los más idóneos para darla. Si al padre de familia le falta, bueno, lo preparas, ves la manera de capacitarlo, lo ayudas, pero él es quien tiene que dar la educación sexual (JMAA, comunicación personal, 7 de marzo de 2018).

En esta educación sexual a cargo de los padres de familia, se debe considerar la apropiada nomenclatura respecto a los órganos sexuales femenino y masculino, además de dosificar la información, pues, según un integrante del Frente, “si le das más se empacha, puedes generar una precocidad” (JMAA, comunicación personal, 7 de marzo de 2018).

Una de las paradojas de las personas del FNF y que opinaron vehementemente sobre los libros de texto, era que no los habían leído, tal como no lo hicieron los representantes de la jerarquía eclesiástica arriba citados. A los niños de tres años en ningún momento se les iba a hablar de las relaciones sexuales de sus papás, ni que eligieran si querían ser hombres o mujeres. Al parecer, para estos grupos estos temas no era lo importante, sino la postura ideológica y política que estaba en estas protestas y movilizaciones, que llegaron, incluso a influir decididamente en los resultados de las contiendas electorales de entonces.

El carácter político del movimiento FNF

El poder de convocatoria del Frente, sin duda, era importante y quedó en evidencia en la manifestación realizada el 10 de septiembre de 2016: miles de personas salieron a las calles céntricas de varias ciudades del país para oponerse a las iniciativas del gobierno en materia de educación sexual. Estas acciones tuvieron como meta “presionar” a los legisladores para aprobar la iniciativa de ConFamilia y rechazar la del presidente de la República del 17 de mayo de 2016 sobre matrimonio igualitario. Su “preocupación” no era únicamente que se apoyara el matrimonio entre parejas del mismo sexo y la adopción, sino también que se fomentara el “adoctrinamiento de los niños sobre ideología de género” (Desastre, 2016).

La movilización callejera tuvo éxito. En Aguascalientes el grueso de los asistentes fue más de lo esperado, según lo señala uno de los participantes: tuvimos “una cantidad histórica porque jamás había salido tanta gente. Aquí entre nos, pues estábamos preparados para 15 mil personas y pues llegan como 40, 70 mil”, afirmó. Similar situación fue referida para otros lugares del país: “en el Distrito Federal, pues también fue histórico; allá la marcha por la vida, que es un tema en el que en lo general estamos de acuerdo, nos sacaban más de diez mil personas”. Los dirigentes del FNF en Aguascalientes y otros estados pusieron como prioridad la defensa de la familia tradicional y se sorprendieron de la respuesta de la gente: “la marcha por la familia, que era un tema súper controvertido, generó 500 mil personas. ¡Wow! algo hay ahí” (JMAA, comunicación personal, 7 de marzo de 2017).

El movimiento se vinculó a la contienda electoral y sus dirigentes, junto con sectores de la Iglesia católica, establecieron una comunicación con el PAN.

En Aguascalientes hicieron que el Partido Revolucionario Institucional (PRI) perdiera las elecciones de gobernador para el período 2016-2022. Uno de los líderes del Frente dijo que la organización era cívica que no tenía un “objetivo político, pero sí objetivos hacia los políticos” (CGV, comunicación personal, 15 de marzo de 2017). Esto se tradujo en presionar y demandar apoyo a los principios del FNF entre quienes fungieron como candidatos de elección popular; luego, el Frente generó nexos y apoyaron a unos candidatos y a otros los estigmatizaron como enemigos de la familia (JMAA, comunicación personal, 7 de marzo de 2017).

Así también, para los líderes, las marchas el uso de las redes y otras medidas de oposición detuvieron la legalización del matrimonio igualitario y su base “la ideología de género”. Aquí una declaración al respecto: “gracias a las marchas se detuvo esa discusión, porque de hecho se puso un alto a la propuesta de Peña Nieto” (LMN, comunicación personal, 2 de marzo de 2017). Otro líder textualmente dijo: “la iniciativa del presidente la echamos abajo. ¿Por qué? porque ante semejante despliegue de voluntad a favor de nuestras peticiones, de nuestro reclamo social, pues obviamente se detuvieron” (JMAA, comunicación personal, 7 de marzo de 2017). En asuntos electorales, muchos candidatos a cargos públicos en el país prefirieron no apoyar la propuesta presidencial por temor a ganarse la oposición de los votantes conservadores en varios estados del país.

Luego de las elecciones del 5 de junio de 2016 fue patente la caída del PRI. De las 12 gubernaturas estatales que estuvieron en juego el PAN, en alianza o en solitario, logró obtener siete: Aguascalientes, Chihuahua, Durango, Puebla, Quintana Roo, Tamaulipas y Veracruz (Reina y Usón, 2016). Para los integrantes del FNF no había duda: “el tema de la defensa de la vida y familia empujó en muchos estados la debacle del PRI, propició que perdieran la elección. Uno de esos fue Aguascalientes” (JJM, comunicación personal, marzo de 2017).

En esta entidad, la presión política generada por el FNF logró favorecer la victoria del candidato del PAN para la gubernatura del estado, Martín Orozco Sandoval, una persona con un perfil político bajo, pero muy asociado a la cultura católica de una “provincia tradicionalista” y con fuertes vínculos con la jerarquía eclesiástica desde que fue presidente municipal de 2005 a 2007. En primer lugar, los integrantes del Frente iniciaron una campaña para evidenciar cuáles candidatos y candidatas estaban o no a favor de sus planteamientos. El título fue “Voto por los valores”; básicamente era “como un volantito, que

también lo mandaron por WhatsApps, que decía algo así como ‘¿qué opina el partido sobre la vida, la familia, las drogas?’ [...] Entonces lo difundimos; porque la idea era difundir quién estaba en contra” (JMAA, comunicación personal, 7 de marzo de 2017). Además de esto, realizaron un par de plantones en las oficinas del PRI estatal, en donde gritaron: “Señor presidente, no estamos de acuerdo y lo vamos a castigar con el voto. Vamos a invitar a la gente a no votar por ustedes porque están atentando contra la vida y la familia” (JMAA, comunicación personal, 7 de marzo de 2017).

La presión del Frente sobre el PRI y su candidata, Lorena Martínez Rodríguez, propició que ésta se desligara de la iniciativa de reforma de Peña Nieto. Sin embargo, esto no fue suficiente para los promotores del FNF.

Nuestro movimiento hizo que la candidata del PRI aquí en Aguascalientes se pusiera súper nerviosa y empezara a decir “no, es que yo estoy a favor de la vida”, prácticamente rompió con la iniciativa del presidente, diciendo “es que el presidente puede decir eso, pero aquí no lo vamos a hacer” (JMAA, comunicación personal, 7 de marzo de 2017).

En las elecciones de 2018, el FNF también se hizo presente. Fieles a la idea de que era una organización atenta a lo que hacían o dejaban de hacer los políticos, sus dirigentes solicitaron a los candidatos la firma de su *Plataforma 2018*. Además de hacer referencia al derecho de los padres a educar a sus hijos, a los temas de sexualidad y, por lo tanto, al rechazo a este tipo de educación en las escuelas, el documento tenía otros ejes: su posicionamiento en contra del matrimonio igualitario (primer eje) y, el tercer eje, el apoyo a la penalización del aborto bajo la premisa de “defensa de la vida”, desde un fundamento religioso.

El sector Aguascalientes del Frente demandó a los candidatos al senado y a las cámaras de diputados (local y federal) que estamparan sus rúbricas como forma de establecer un compromiso con la ciudadanía. Esta medida era para impulsar esos 15 ejes y así “defender integralmente la dignidad humana”, según sus propios términos (FNF, 2018). Uno de sus miembros compartió la experiencia que habían tenido en otras elecciones:

[...] les dijimos: “¿sabes qué? queremos que tú, por lo que tú dices en tu plataforma, nos firmes este documento en el que tú te comprometes a que vas a defender estos temas”. Y pues se sentaron y firmaron (JMAA, comunicación personal, 7 de marzo de 2017).

Para el 27 de junio de 2018, 32 candidatos en Aguascalientes ya habían firmado el documento. En un video difundido por la página de Facebook del FNF se enumeran los nombres de estos candidatos. En su introducción, el video muestra un mensaje sugerente a los votantes: “Fíjate bien en los candidatos que comparten tus valores e identifica tu distrito”. Después hay información sobre las elecciones presidenciales, afirmando que tanto el candidato del PRI, José Antonio Meade, como Ricardo Anaya del PAN portaron una pulsera en compromiso con el FNF. En este caso el Frente no tuvo el éxito deseado: Andrés Manuel López Obrador, quien se rehusó a firmar, ganó la Presidencia de la República.

En Aguascalientes la candidata de Morena para el Senado sí firmó la plataforma, lo que le costó un regaño del secretario de Diversidad Sexual del Comité Estatal, “por no respetar los estatutos de su partido, particularmente aquellos en relación con la Diversidad Sexual y de Género” (Olvera, 2018).

Si bien, el FNF niega la injerencia de la Iglesia católica en su agenda, varios sacerdotes hicieron propaganda para que se votara “por los partidos que no (promovieran) el matrimonio gay y el aborto” (Iglesia católica pide..., 2018) y la plataforma católica internacional www.catholic.net promovió la plataforma, los ejes temáticos y la visión electoral del FNF. Además, apoyaba su campaña, en el sentido de hacer “un llamado a los padres de familia, jóvenes y sociedad civil en general con edad de votar, para que todos ejerzan ese derecho cívico político y den inicio a la etapa de hacer ciudadanía de la familia” (Frente Nacional por la Familia, s/f).

El tema de la “ideología y perspectiva de género” sí tuvo cabida en el país y en muchas partes del mundo, por lo que la jerarquía eclesiástica y los grupos conservadores declararon seguir “en pie de lucha” para hacer valer sus ideas e intereses. El presidente del Frente en Aguascalientes, Carlos García Villanueva, fue claro al señalar que sus integrantes estaban atentos y organizados para enfrentar cualquier expresión que fuera en contra de los valores familiares. Según él, ya había transcurrido medio siglo en el que organismos internacionales y nacionales estaban introduciendo paulatinamente la ideología de género, y

que ahora “ya [había saltado] por todos lados” y que en ella había “muchas cosas muy negativas”, por lo que iban a seguir pelando “a favor de todo lo que sea la familia natural y a favor de la vida”, y terminó remarcando: “y, por supuesto, estaremos en contra de todo lo que se oponga a la familia y a la vida. Así de sencillo” (CGV, comunicación personal, 15 marzo 2017).

Para este líder era inconcebible tratar temas como la homosexualidad en los libros de texto, porque la promovía entre los niños, lo cual era perturbador, además de ser una imposición de ideologías. Para él no era correcto “hablar como se habla de que sexo oral, sexo anal, masturbación, homosexualidad, como si fuera lo natural”. Según él, la homosexualidad es como las adicciones a las drogas y al alcohol:

En su origen es como cualquier otro vicio; nadie nace alcohólico, nadie nace drogadicto, finalmente se empieza con aquello y muchas veces porque hay violaciones a niños. Además, otro factor que genera mucho la homosexualidad es la drogadicción, hay centros de drogadicción en donde esto se desarrolla muy fuerte (Olvera, 2018).

Esta postura forma parte de una concepción de un sector de la Iglesia que señala que el gobierno no está haciendo bien su trabajo. Otra muestra de su postura la señaló el obispo de la prelatura de Cancún-Chetumal, Pedro Pablo Elizondo Cárdenas, quien dijo que los nuevos libros de texto, donde se habla de sexualidad abiertamente, “más que información, son obscenidades, es una instrucción obscena que daña a los niños”, por lo que hizo un llamado a los padres de familia a organizarse para protestar y exigir que se respetara los valores de los mexicanos, toda vez que, para él, “la ideología de género nos viene del extranjero”, y concluyó diciendo: “Tenemos derecho a mantener nuestra propia identidad, nuestras tradiciones y valores” (Velázquez, 25 de junio de 2018).

Temas como los de homofobia, erotismo, orientación sexual afectiva y de género en los libros de texto fueron parte del Nuevo Modelo Educativo de la SEP, pero García Villanueva advirtió que el FNF preparaba un movimiento en respuesta a estos contenidos de la política educativa encabezada por el entonces presidente Enrique Peña Nieto. El Nuevo Modelo Educativo no tuvo mayor concreción porque terminó con el sexenio. Con el triunfo electoral de Andrés Manuel López Obrador, del Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) el primero de julio de 2018, México tiene una reforma del artículo

tercero constitucional que habla de una educación con perspectiva de género y de una educación sexual para los niños, bajo principios liberales. El triunfo de la “izquierda moderada” fue vista por los grupos conservadores como una “amenaza comunista”, por lo que reactivaron su movimiento y, entre otras acciones, propusieron reformas a las leyes de educación en los estados para permitir que padres de familia impidieran que a sus hijos se les impartiera educación sexual y otros contenidos que fueran en contra de sus valores y convicciones personales y familiares.

Esto ocurrió en estados como Nuevo León y Aguascalientes (García-Bullé, 2 de junio, 2020), siguiendo el ejemplo de “PIN parental” del partido español vox, una organización de extrema derecha que tiene un antecedente en el gobierno del dictador Francisco Franco, quien, por 36 años, favoreció la presencia de la Iglesia católica en la conducción del sistema educativo español, contra toda tendencia secular y de laicidad en el mundo contemporáneo. vox extendió su red en Latinoamérica y en México e hizo que varios partidos impulsaran la iniciativa para incluir en las leyes de educación de las entidades este derecho de los padres para evitar la educación sexual en las escuelas. En varias entidades la iniciativa fue aprobada. En Aguascalientes el cambio se publicó en el *Diario Oficial del Estado*, el cual señalaba textualmente lo siguiente:

La Autoridad Educativa Estatal, dará a conocer de manera previa a su impartición, los programas, cursos, talleres y actividades análogas en rubros de moralidad, sexualidad y valores a los padres de familia a fin de que determinen su consentimiento con la asistencia de los educandos, de conformidad con sus convicciones (*Diario Oficial del Estado de Aguascalientes*, 25 de mayo de 2020).

El PIN parental es una adaptación de las iniciales en inglés: “Personal Identification Number”, usado en dispositivos digitales y su fin es tomar decisiones, desde la secrecía y confidencialidad. Ante la aprobación de la mayoría de los diputados, incluyendo de la bancada del PRI, grupos de la sociedad civil, tal como lo hicieron en otros lugares, se opusieron a la reforma y demandaron su derogación a la Suprema Corte de Justicia de la Nación y la Secretaría de Gobernación. Argumentaron el derecho de las niñas, niños y adolescentes a recibir educación sexual, derecho garantizado en la Constitución Política, en otras leyes importantes del país y en tratados internacionales.

En esta iniciativa, en la que participó el Partido Encuentro Social (PES), que tiene una cercanía con la Iglesia Evangélica, el líder del FNF también se manifestó, declarando que estaba a favor de la modificación legal, porque los padres de familia tenían el derecho natural de educar a sus hijos acorde a sus convicciones y creencias. Dijo estar a favor de una formación científica pero no ideológica. Textualmente, afirmó convencido: “El Frente está al cien por ciento de acuerdo con el cambio que se le hizo aquí en el estado a todo lo que es la educación tanto sexual, como moral y de valores, porque toman en cuenta la decisión de los padres de familia” (BINOTICIAS.com, 12 de junio de 2020). Luego recalcó que organismos internacionales perversos estaban detrás de los contenidos de los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública, en particular de los temas de sexualidad y perspectiva de género: “La ONU los empezó a promover de una forma muy fuerte: con un fondo detrás, de promover el homosexualismo. Lo que sí no queremos –espetó– es que se promueva desde la niñez ese tipo de conductas” (BINOTICIAS.com, 12 de junio de 2020). La iniciativa legal no prospero, pero dejó un precedente de la fuerza de los grupos ultraconservadores (Reversa al PIN parental... Reversa al PIN parental..., 2020).

La fuerza de estas organizaciones sociales y políticas se ha presentado en diversas ocasiones de entonces a la fecha (octubre de 2021). Un caso significativo es la presencia sobresaliente de líderes del partido VOX que llegaron a México y con senadores del Partido Acción Nacional firmaron la “Carta de Madrid”, que buscaba “detener el avance del comunismo” en la “Iberoesfera”, una presunta comunidad de más de 700 millones de personas que comparten la herencia cultural y a la que pertenece México (Senadores del PAN, 2021). Este tipo de acontecimientos es una expresión más de la insistencia de fuerzas que directa o indirectamente se oponen a procesos de laicización de la vida pública. Es una más de las batallas de grupos, organizaciones e instituciones eclesiásticas que defienden sus intereses y convicciones religiosas en distintas áreas de la vida pública, siendo una de las más importantes la de educación. Esta batalla o confrontación con el Estado laico continúa y está lejos de terminarse, en especial en entidades del centro occidente del país.

Consideraciones finales

La educación sexual impartida por el Estado mexicano ha sido un tema polémico desde los primeros años del siglo xx, pues ha provocado resistencia y franca oposición de la Iglesia católica y grupos conservadores. Su fundamento es una concepción religiosa del cuerpo, la sexualidad y la familia. A través de la historia de la Iglesia católica, las autoridades del Vaticano han escrito no pocos documentos sobre estos aspectos sustantivos para las personas y las colectividades (Las palabras fundamentales, s/f), los cuales algunos mantienen principios que contrastan y contradicen una visión laica que los Estados modernos en el mundo están asumiendo desde hace más de un siglo.

En reiteradas ocasiones la jerarquía y las organizaciones católicas han cuestionado las iniciativas gubernamentales para ofrecer educación sexual, aludiendo diversos motivos, entre ellos el derecho que les asiste a los padres de familia de ser los primeros responsables de esta tarea, bajo el principio de que ellos mantienen un gran compromiso con mandatos de la Iglesia católica: “Ellos son para sus hijos los primeros predicadores de la fe y los primeros educadores; los forman con su palabra y con su ejemplo para la vida cristiana”. Desde este posicionamiento y bases clericales, la práctica sexual, por ejemplo, debe estar vinculada al amor dentro del matrimonio entre un hombre y una mujer: “el matrimonio, estipula la Iglesia, es un sacramento mediante el cual la sexualidad se integra en un camino de santidad, con un vínculo que refuerza aún más su indisoluble unidad” (En El Horizonte Vocacional, s/f). Y esto, dentro de una visión religiosa amplia de la vida personal, familiar y social, debe ser transmitido fielmente a los hijos.

A partir de este tipo de principios, es que los grupos católicos se han venido oponiendo a la política de educación sexual que, desde principios del siglo xx, el Estado mexicano ha implementado en las escuelas de educación básica en todo el país. En un acuerdo no escrito, la Iglesia católica no se opuso al Estado, pero ha alentado a organizaciones sociales y políticas para que resistan y rechacen programas educativos que no sean acordes a sus principios doctrinales, minimizando el carácter laico del Estado. Así ocurrió, por mencionar un caso, con la Unión Nacional de Padres de Familia, que mantuvo una postura de franca oposición a los contenidos de educación sexual de los libros de texto de Ciencias Naturales en los años setenta.

Con todo y su fortaleza, la UNPF fue sólo una pieza de un engranaje social más complejo, en el que participan otros actores. En los años recientes, como se ha señalado, el Frente Nacional por la Familia se ha convertido en un protagonista importante, el cual forma parte de una organización internacional que involucra a un sector amplio de la clase media, escolarizada y que viene usando la tecnología para hacerse presente, para dar a conocer sus objetivos y para hacer cumplir sus propósitos. La historia del presente ha mostrado la relevancia que ésta y otras organizaciones han tenido para impactar en las decisiones del gobierno y también para influir en la opinión pública y colocar en el poder a los partidos políticos y los candidatos de sus preferencias.

Uno de estos partidos beneficiados ha sido el Partido Acción Nacional, que en determinados asuntos coincide o asume los principios y demandas de la Iglesia católica. En los temas de educación sexual este partido, junto con las organizaciones antes señaladas y parte de la jerarquía eclesiástica se movilizaron durante el siglo xx y las primeras décadas del xxi para mostrar una postura homogénea en defensa de “los valores familiares” y manifestar públicamente su rechazo a las propuestas gubernamentales, sobre todo cuando se cree que en ellas se filtran intereses y propósitos siniestros del comunismo.

El Estado mexicano, a través de sus instituciones, ha defendido la educación sexual en las escuelas del país, porque parte del principio de que se trata de un tema público importante, en donde se hace vigente la laicidad como “un régimen social de convivencia, cuyas instituciones políticas están legitimadas principalmente por la soberanía popular y no por elementos religiosos” (Blancarte, 2001, p. 847). La soberanía del Estado, en este sentido, ya no como algo sagrado, sino popular y dentro de un proceso social más amplio, el de la secularización, concebida como un proceso histórico que incide en aspectos políticos, sociales y culturales, y que establece patrones de diferenciación entre lo religioso (instituciones eclesiásticas) y lo secular (Estado, economía, las ciencias, etc.) (Casanova, 2011). En este proceso, señala García (2010), el papel de la Iglesia pierde terreno y dominio de la conciencia individual y las reglas morales y canónicas dejan de regir a la sociedad (p. 65); y en este mundo secular las creencias ya no son impuestas, sino que son elegidas por el acto social (Bastian, 2013), que incluye en el plano personal la individualización o el abandono de las mismas.

Si bien los padres de familia tenían y tienen derecho de dar educación sexual a sus hijos, el Estado tiene la obligación de asumir esa tarea. Además,

existen leyes que señalan que por encima de las iniciativas de los padres de familia está el interés superior de la infancia, entendido desde la laicidad, el conjunto de acciones y procesos que impulsan el desarrollo integral y una vida digna de las niñas y niños. Con este principio, las administraciones del gobierno federal han tenido la obligación de diseñar políticas públicas de educación sexual, la cual parte de concepciones que han cambiado con el paso del tiempo, pues de asumir sólo contenidos reproductivos, en los años recientes también asume temas de erotismo, género, desarrollo socioafectivo y amor.

En vísperas de elecciones, estos grupos y representantes de la Iglesia católica vuelven a presentar su postura y a influir en las votaciones. La educación sexual una y otra vez se pone en el centro de una discusión que ya trasciende por mucho la esfera educativa. Es una “oposición cultural”, como dice Touraine (2006), con impacto político y que, además, siguiendo a Simmel (2013), mueve los afectos de una manera intensa. El nuevo gobierno federal mantiene la defensa de la educación sexual en las escuelas públicas de México, pero también hace frente a una oposición que se ha hecho presente por muchos años con los mismos argumentos, aunque también con nuevos actores y nuevas estrategias mediáticas y políticas.

Como lo ha mostrado su historia, estos grupos unidos, desde la derecha en el abanico ideológico, al dinamizarse crean movimientos sociales y, como afirma Tarrow (2016, p. 33), actúan políticamente, basados en redes sociales internas y estructuras de acción colectiva, con capacidades y estrategias (en la era del Internet, diría Castells, 2012), que les posibilitan mantener una lucha en contra de un oponente poderoso, que en este caso es el Estado laico, aunque no siempre los gobiernos lo han sabido representar. Las creencias religiosas se mezclan con posturas ideológicas e intereses políticos, y el factor emocional potencializa las acciones en una dirección que enfrenta a las leyes, instituciones y políticas de Estado. Los resultados están a la vista.

Referencias

- Aguilar, A. y Carmona, F. (1972). *México: Riqueza y Miseria*. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Arredondo, A. (Coord.). (2019). *La educación laica en México: estudios entorno a sus orígenes*, Colección Historia de la educación 4. México: Bonilla Artigas Editores.
- Arteaga, B. (2002). *A gritos y sombrerazos. Historia de los debates sobre educación en México 1906-1946*. México: UPN-Porrúa.
- Bastian, J. P. (2013). Leyes de Reforma, ritmos de secularización y modernidad religiosa en México, siglo XIX. En Roberto Blancarte (Coord.). *Las Leyes de Reforma y el Estado Laico: importancia histórica y validez contemporánea* (pp. 141-171). México: COLMEX/ UNAM.
- Blancarte, R. (2001). Laicidad y secularización en México. *Estudios Sociológicos*, 19(3), pp. 843-855.
- Camacho, S. (1997). *Controversia educativa entre la ideología y la fe. La educación socialista en la historia de Aguascalientes, 1876-1940*. México: CONACULTA.
- Casanova, J. (2011). The Secular, Secularizations, Secularisms. En Calhoun Craig, Mark Juergensmeyer y Jonathan Van Antwerpen (Eds.). *Rethinking Secularism*, pp. 71-95. Nueva York: Oxford University Press.
- Castells, M. (2011). “Autocomunicación de masas y movimientos sociales en la era de internet”, *Anuari del conflicte social*, (1), mayo. Obtenido de: <https://doi.org/10.1344/test.acs.2011.1.6235>
- Castillo, C. (1997). *La oposición a la educación sexual durante el gobierno de Luis Echeverría, 1970-1976*. (Tesis de Licenciatura), Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Choppin, A. (1998). Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica. En Pérez, J. y Verena R. (Coords.). *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia* (pp. 169-180). México: ICSH/ BUAP/ El Colegio de San Luis/ Instituto Georg-Eckert.
- García, M. E. (2010). Liberalismo y secularización: Impacto de la primera reforma liberal. En Patricia Galeana (Coord.). *Secularización del Estado y la Sociedad* (pp.61-90). México: Siglo XXI/ Senado de la República.
- Greaves, C. (2001). Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), pp. 205-221. Obtenido de: <http://gg.gg/njfra>

- Gobierno del Estado de Aguascalientes (2020). Reforma a la Ley de Educación, *Periódico Oficial*, 25 de junio. México: GEA.
- Larios, M. C. (2001). Los libros de texto gratuito. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), pp. 201-204. Obtenido de: <http://gg.gg/njfs8>
- Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. México: Nueva Imagen.
- Loaeza, S. (1988). *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963*. México: El Colegio de México.
- Mabire, B. (1995). El debate respecto a los libros de texto gratuitos para la educación primaria de 1992, Ponencia LASA, Washington, EUA, 28-30 septiembre.
- Martínez, L. (2001). Los libros de texto en el tiempo. En Galván, L. E. (Coord.). *Diccionario de historia de la educación en México*. México: UNAM/ CONACYT/ CIESAS.
- Padilla, Y. (2002). *Después de la Tempestad: la reorganización católica en Aguascalientes, 1929-1950*. México: El Colegio de Michoacán/ UAA.
- Padilla, Y. (1992). *El catolicismo social y el movimiento cristero en Aguascalientes*. México: ICA.
- Pontificio Consejo para la Familia (8 de diciembre, 1995). *Sexualidad humana: verdad y significado. Orientaciones educativas en familia*. Obtenido de: http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_08121995_human-sexuality_sp.html
- Quintanilla, S. y Vaughan, M K. (Coords.). (1994). *Los avatares de una reforma educativa: la educación socialista en el contexto regional (1934-1940)*. México: CNCA.
- Reyes, A. (2016). Continuidades y elecciones de gobernador 2016. En Reyes, A., Valdiviezo, R. y Espinoza, V. A. *Elecciones bajo nuevas reglas. Cambios y continuidades en los comicios locales del 2016* (pp. 7-47). México: BUAP/ UAA/ SOME.
- Sagrada Biblia (s/f) *Sagrada Biblia*. Traducción al español (1884) de la Vulgata Latina por El Ilmo. Señor Don Félix Torres Amat. Colombia: Rezza Editores.
- Sagrada Congregación para la Doctrina de la Fe (1975). *Declaración acerca de ciertas cuestiones de ética sexual*. El Vaticano. Recuperado de <http://gg.gg/w452k>

- SEP (2012). *Educación integral de la sexualidad formación para maestras y maestros de educación básica. Manual para la maestra y el maestro nivel primaria*. Obtenido de: <https://bit.ly/2xkwDSV>
- Simmel, G. (2013). *El conflicto. Sociología del antagonismo*. España: Sequitur.
- Tarrow, S. (2016). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. España: Alianza Editorial.
- Torres Septién, V. (2011). Estado contra Iglesia/Iglesia contra Estado. Los libros de texto gratuito: ¿un caso de autoritarismo gubernamental 1959-1962? *Historia y Grafía*, (37), julio-diciembre, pp. 45-77. Obtenido de: <http://gg.gg/njfsq>
- Touraine, A. (2006). Los Movimientos Sociales. *Revista Colombiana de Sociología*, (27), pp. 1-24. Obtenido de: <http://gg.gg/njfrn>
- Vaughan, M. K. (2001). La política cultural en la Revolución. *Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: FCE.
- Velázquez, A. (25 de junio, 2018). El obispo Pedro Pablo Elizondo Cárdenas sataniza los libros nuevos de texto. México: *La verdad* [Grupo editorial]. Obtenido de: <https://bit.ly/2QDUDc6>
- Villa, L. (2009). *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*. México: SEP/ CONALITEG.
- Villa, L. (1988). *Los Libros de Texto Gratuitos. La disputa por la educación en México*. México: Universidad de Guadalajara.
- Weiss, E. (1982). Los valores nacionales en los libros de texto, 1935-1976. *Revista CNTE*, (42), pp. 321-341.
- Westbury, I. (1985). *The International Encyclopedia of Education* (Torsten, Ch. y Postlethwaite, N., Eds.), Vol. 9, Gran Bretaña: Pergamon, 1985, pp. 5234-523.
- Woodward, A. (1994), *The International Encyclopedia of Education*, (Torsten, Ch. y Postlethwaite, N., Eds.), Vol. 11, Gran Bretaña: Pergamon, pp. 6366-6367.

Hemerografía

- Acero, I. (6 de julio, 2015). Se manifiesta movimiento que dice ‘Sí a la vida y a la familia normal’. *La Jornada Aguascalientes*. Recuperado de <https://n9.cl/y9wbk>
- Adoctrinar a los niños con la ideología de género es una maldad: papa. (3 de octubre de 2016). *Desastre*. Obtenido de: <https://bit.ly/2kzS8Wx>
- Aldán, E. (16 de agosto, 2016). Festejar la impunidad. *La Jornada Aguascalientes*. México.
- Barahona, A. R. (31 de agosto, 2016). Entrevista para NotieSe. CIMAC Noticias. Periodismo con perspectiva de género.
- Beauregard, L. P. (28 de junio, 2018). “Gais, quesadillas y la Iglesia mexicana”, *El País*, México y España. Se extrajo de <https://bit.ly/2JbZGgg> Erika De la Luz. Responde SEP a UNPF sobre libros de texto con contenido de educación sexual. *Excélsior*, México, Recuperado de <https://bit.ly/2lE1uRY>
- El Heraldo* (11 de septiembre, 2016). “Es urgente restaurar los cimientos de la familia”. Recomendó el obispo defender también a la vida *El Heraldo*. Recuperado de <https://bit.ly/2GVaFFz>
- El Horizonte Vocacional. *Catholic.net* [Portal]. Recuperado de <http://gg.gg/w47qr>
- Falso que haya un manual sobre sexualidad para preescolar y primarias. (16 de junio de 2016). *Vanguardia*. Obtenido de: <https://bit.ly/2JbIU0U>
- Frente Nacional Por la Familia(s.f.). Busca incidir en las elecciones 2018, *Catholic.net* [Portal]. Recuperado de <https://bit.ly/2soAMjg>
- García-Bullé, S. (2020). Opinión: Tres problemas que se acentuarían con un ‘pin parental’. *Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 2 de junio, 2020. Obtenido de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/pin-parental-problemas>
- González (24 de mayo, 2016) “El obispo de Aguascalientes critica a Peña Nieto por apoyo al matrimonio gay”, *Expansión* (en alianza con CNN). Recuperado de <https://bit.ly/2GXexpy>
- Iglesia católica pide votar por partidos que no promuevan matrimonio gay y aborto”, (21 de marzo, 2018), *Desastre*. Recuperado de <https://bit.ly/2kuJOaL>

- Las palabras fundamentales y oficiales de los pastores de la Iglesia sobre la familia y la vida, producidas en seis siglos. Pontificium Consilium pro Familia, Recuperado de <http://gg.gg/w473t>
- Mino, F. (2007). Educación sexual para adolescentes. La (incómoda) sexualidad a las aulas. *Letra S*, 134. Recuperado de <https://bit.ly/2EfbVXs>
- Montalvo, T. (2016). Del matrimonio a la adopción: derechos de la comunidad gay que se reconocerán en México. *Hipertextual* (Blog), 9 de mayo. Obtenido de: <https://bit.ly/2e7vmUT>
- Muñiz, E. (6 de agosto, 2016). Arrancarán a libros de texto en NL páginas con contenido sexual, *La Jornada*. Recuperado de <https://bit.ly/2aYRGz8>
- No se impartirá educación sexual a preescolares, aclara Instituto de Educación”. *La Jornada Aguascalientes*, s.f. Obtenido de: www.lja.mx
- NotieSe (2006). Jamás se habla con vulgaridades, al contrario, por medio de un lenguaje respetuoso, fomenta la cultura de la prevención en los adolescentes, [entrevista] *CIMAC Noticias. Periodismo con perspectiva de género*, 31 de agosto.
- Olvera, C. (25 de junio. 2018). Frente Nacional por la Familia afirma que 18 candidatos más en Aguascalientes firmarán su plataforma. *La Jornada Aguascalientes*. Recuperado de <https://bit.ly/2UiOl0w>
- Reina, E. y Usón, V. (6 de junio, 2016). Resultados de las elecciones en México 2016”. *El País*. Se extrajo de <https://bit.ly/2PlyL0H> Sin incidentes la megamarcha. *El Heraldo* (11 de septiembre, 2016). Recuperado de <https://bit.ly/2skID0y>
- Reversa al PIN parental en Aguascalientes (2 de julio de 2020). *Educación Futura*. Recuperado de <http://gg.gg/w46w3>
- Senadores del PAN reciben al líder de VOX y firman “Carta contra el comunismo” (2 de septiembre, 2021). *El Universal*. Recuperado de <http://gg.gg/w46bg/1>

Electrónicas

- Conferencia del Episcopado Mexicano (CEM), www.cem.org.mx/prensa/noticias/otras/reforma_ago.htm
- Frente Nacional por la Familia. Comunicado del Frente Nacional x la Familia Aguascalientes en su página de *Facebook*. <https://bit.ly/2kx0tup>
- Frente Nacional por la Familia. Plataforma 2018, <https://bit.ly/2kv2cjH>

Frente Nacional por la Familia Aguascalientes, “Candidatos comprometidos con la vida y la Familia”, Material Audiovisual, 27 agosto 2018. <https://bit.ly/2GbhEiu>

Unión Nacional de Padres de Familia, <http://www.unpf.mx/unpf/quienes-somos>

Vaticano:http://www.familiam.org/pls/pcpf/V3_S2EW_CONSULTAZIONE.mostra_pagina?id_pagina=9848

Orales

Entrevista a Juan José Macías. Aguascalientes, marzo de 2017.

Entrevista a Grethel Arcos Alvarado. Aguascalientes, 03 de marzo de 2017.

Entrevista a Lucía Morales Núñez. Aguascalientes, 02 de marzo de 2017.

Entrevista a José María Alba Avilés. Aguascalientes, 07 de marzo de 2017.

Entrevista a Carlos García Villanueva. Aguascalientes, 15 de marzo de 2017.

Entrevista a Gerardo Raygoza. Aguascalientes, 11 de marzo de 2015.

Entrevista a Antonia Candela. Ciudad de México, 07 de octubre de 2015.

Entrevista a Elsie Rockwell. Ciudad de México, 07 de octubre de 2015.

Entrevista a Ana Rosa Barahona Echeverría. Ciudad de México, 09 de octubre de 2015.

Entrevista a Lourdes Reynoso Femat, Aguascalientes, 21 de diciembre de 2015.



Semblanzas curriculares

José Luis Acevedo Hurtado. Licenciado y Maestro en Humanidades, área Historia y Doctor en Historia Colonial por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Investigador Nacional (I), miembro activo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y docente-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas. Autor de *La modernización educativa en telesecundaria, Zacatecas, 1980-2011* (2012) y *Justicia e instrucción pública, a través de la obra de Teodosio Lares (1806-1870)* (2015); coordinador y coautor de *Breves historias de maestras zacatecanas* (2021). Asimismo, es autor de varios artículos sobre historia de la educación en Zacatecas.

René Amaro Peñaflores. Licenciado en Sociología de la Educación por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, Maestro en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana-I, Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas, docente-investigador de esta última. Investigador Nacional (II), Perfil PRODEP y miembro activo de la SOMEHIDE. Líneas de investigación: Historia de la educación e Historia social del trabajo. Publicaciones como autor: *Pensamiento liberal, industria y trabajadores en Zacatecas (1829-1910)* (2016); *La educación popular en Zacatecas, 1767-1897* (2017); coautor: *La virtud de la administración pública. Tres ensayos sobre las Observaciones de Luis de la Rosa Oteiza* (2018); coordinador y coautor: *Industrias, empresarios, trabajadores. Educación para el trabajo industrial y sociabilidades laborales: México y Colombia, siglos XVIII al XX* (2019) y coautor: *Para evitar tantos males. Liberalismo, constitucionalismo y propiedad en el largo siglo XIX* (2021) e *Inmigración, trabajo, movilización y sociabilidad laboral. México y América Latina siglos XVI al XX* (2022).

Sara Sofía Calvario Ruiz. Licenciada en Asesoría Psicopedagógica por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Maestra en Historia por Universidad Autónoma de Zacatecas; actualmente labora en la Universidad Autónoma de Aguascalientes como Asistente de Investigación-Departamento de Educación-Centro de Ciencias Sociales y Humanidades y es docente en la Maestría de Innovación Didáctica-Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA), en donde imparte los cursos de Modelo Educativo, Enfoque por Competencias y Metodologías Situadas; las líneas de Investigación en las que participa son: diagnóstico de problemas de los estudiantes, innovación en la gestión de centros educativos y ambientes virtuales para la enseñanza y el aprendizaje y participa en proyectos de investigación centrados en el estudio de la práctica docente en ciencias naturales e historia de la educación. Es autora del artículo “El impulso de la secularización e instrucción pública en Aguascalientes: formación de preceptoras de primeras letras (1860-1867)”, en *Revista Caleidoscopio* (2019). Coautora con María Guadalupe Pérez Martínez de “Videos y fotografías para evaluar aprendizajes durante la contingencia sanitaria”, en *Revista Internacional de Investigación en Educación* (en prensa).

Salvador Camacho Sandoval. Doctor en Historia de América Latina por la Universidad de Illinois en Chicago. Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Investigador Nacional (I). Premio John Nuveen en Chicago y Premio Aguascalientes en Humanidades. Socio activo y presidente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (2014-2017). Trabajó en el gobierno de Aguascalientes en las áreas de educación, cultura y ciencia. Líneas de Investigación: historia de la educación en México, política educativa y política cultural. Publicaciones recientes: *Bugambilias. 100 años de cultura y arte en Aguascalientes* (2010); *La luz y el caracol. La universidad, un espacio de estudio, lucha y placer* (2016); *La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio* (2018); *La temible sexualidad: Reformas educativas y libros de texto en debate* (2019); y *¡Libros sí (también rock), bayonetas no! Rebeldía política, contracultura y guerrilla, 1965-1975. Una mirada provinciana* (2020).

Norma Gutiérrez Hernández. Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas; Especialidad en Estudios de Género por El Colegio de México y doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”. Medalla “Alfonso Caso” otorgada por la UNAM. Investigadora Nacional. Integrante del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género. Integrante de la SOMEHIDE. Integrante del Sistema Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres del Estado de Zacatecas (SEPASEV). Integrante de la Red contra la Violencia en Instituciones de Educación Superior. Es Docente-Investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y la Licenciatura en Historia, ambos de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Marcela López Arellano. Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades/ Historia, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Profesora investigadora Depto. Historia UAA. Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Integrante del Seminario Permanente Memoria Ciudadana CIESAS-INAH y del Seminario en Historia de la Educación UAZ-UAA. Autora de: *Anita Brenner. Una escritora judía con México en el corazón* (2016, 2017); coordinó: *El Libro de la Muerte. Miradas desde un Museo Universitario* (2017); coordinó con Luciano Ramí-


rez, *Historia regional, nuevos acercamientos y perspectivas* (2019); coordinó: *El Centenario del Instituto de Ciencias de Aguascalientes (1867-1967). Su historia y trascendencia en la educación, la cultura y la sociedad* (en prensa). Ha publicado artículos y capítulos de historia de México, mujeres y cultura escrita.

María del Refugio Magallanes Delgado. Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas, docente-investigadora en la Unidad Académica de Docencia Superior; pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, cuenta con el perfil PROMEP y es integrante del Cuerpo Académico: Estudios sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comunicación. Autora de *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica siglos XIX-XX* (2016); *Amanecer de la educación en Zacatecas. Laicización y federalización de la instrucción primaria, 1870-1933* (2020); coordinadora de *Educación, docencia y prácticas escolares: realidad y desafíos en México* (2019); *Historia de la educación, profesionalización docente y enseñanza en México: avances y perspectivas* (2019); *Educación, currículum y pedagogías para el aprendizaje en México* (2020); *Estudios sobre educación en México. Perfiles y horizontes de los procesos de aprendizaje y de las prácticas docentes* (2021); e *Historia de la Educación, género y perspectivas docentes* (2021).

Laura Rangel Bernal. Maestra en Educación Universidad Pedagógica Nacional, Doctora en Estudios Socioculturales Universidad Autónoma de Aguascalientes y candidata al Sistema Nacional de Investigadores. Como docente ha laborado en varias universidades públicas de México (Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Pedagógica Nacional, Zacatecas). Actualmente se desempeña como docente-investigadora de la Unidad de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha publicado varios artículos sobre temas educativos y un libro titulado *¿Qué decimos cuando hablamos de sexualidad en la escuela? Educación sexual, discurso pedagógico y heteronormatividad* (2019). Entre sus líneas de investigación se encuentran la historia de la educación en México y la educación sexual.

Judith Alejandra Rivas Hernández. Licenciada en Historia, Maestra en Historia y Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente-Investigadora de la UPN Zacatecas. Investigadora Nacional (I). Líneas de investigación: historia de la educación y de la pedagogía en México e historia

social del trabajo. Publicaciones como coautora: *De los procesos de consolidación y ruptura de las mutualistas a los primeros sindicatos en Zacatecas, 1870–1926* (2015), *Educación para el trabajo, filantropía y asociacionismo. Zacatecas en el siglo XIX* (2017); como autora: *Sindicalismo, trabajo, trabajadores y cultura obrera en Zacatecas, 1879-1941* (2019); como coordinadora y coautora: *Industrias, empresarios, trabajadores y educación para el trabajo: México y Colombia, siglos XIX y XX*, (2019); asimismo, coautora de “La Escuela Industrial ‘Trinidad García de la Cadena’ de Zacatecas (1926-1943)” (2020) y *Breves historias de maestras zacatecanas* (2021).



Secularización y laicización de la educación pública en Aguascalientes y Zacatecas

Educación sexual, institutos científicos
y mujeres, siglos XIX y XX

Primera edición 2022

El cuidado y diseño de la edición estuvieron a cargo
del Departamento Editorial de la Dirección General de Difusión
y Vinculación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.