



# EN TORNO A LA HISTORIA Y LA EDUCACIÓN

## Campos y travesías

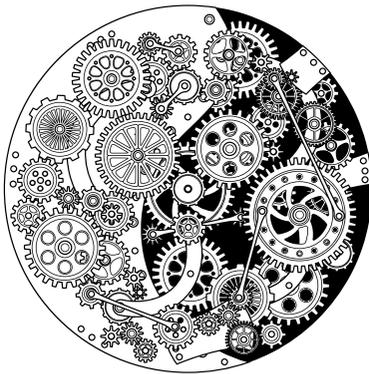
Cirila Cervera Delgado  
Lis Alejandra Andrade Figueroa

*coordinadoras*



# EN TORNO A LA HISTORIA Y LA EDUCACIÓN

*Campos y travesías*



## DIRECTORIO



### UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

Dr. Luis Felipe  
Guerrero Agripino  
*Rector General*

Dra. Cecilia  
Ramos Estrada  
*Secretaria General*

Dr. Sergio Antonio  
Silva Muñoz  
*Secretario Académico*

### CAMPUS GUANAJUATO

Dra. Teresita  
de Jesús Rendón  
Huerta Barrera  
*Rectora de Campus*

Dra. Claudia  
Gutiérrez Padilla  
*Secretaria Académica*

### DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Dr. Miguel Ángel  
Hernández Fuentes  
*Director*

Dra. Krisztina  
Zimányi  
*Secretaria Académica*

Dra. Mireya  
Martí Reyes  
*Directora del Departamento  
de Educación*

### UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

Dr. Raúl  
Cárdenas Navarro  
*Rector*

Mtro. Pedro  
Mata Vázquez  
*Secretario General*

Dr. Orépani  
García Rodríguez  
*Secretario Académico*

ME en M.F. Silvia  
Hernández Capi  
*Secretaria Administrativa*

Dr. Héctor  
Pérez Pintor  
*Secretario de Difusión Cultural  
y Extensión Universitaria*

Dr. Juan Carlos  
Gómez Revuelta  
*Secretario Auxiliar*

Dr. Rodrigo  
Gómez Monge  
*Tesorero*

Lic. Monika  
Gutiérrez Legorreta  
*Directora de Archivos*

Mtra. Lis Alejandra  
Andrade Figueroa  
*Jefa del Departamento  
de Archivo Histórico*

# EN TORNO A LA HISTORIA Y LA EDUCACIÓN

*Campos y travesías*

Cirila Cervera Delgado  
Lis Alejandra Andrade Figueroa  
*Coordinadoras*



Universidad de Guanajuato  
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

*En torno a la historia y la educación. Campos y travesías*, Cirila Cervera Delgado y Lis Alejandra Andrade Figueroa (coordinadoras), 1ª ed. Guanajuato, Universidad de Guanajuato / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2020, 332 pp.

(Historia de la educación)

(Historia cultura)

D.R. © De los autores

D.R. © De la presente edición:

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO  
Campus Guanajuato  
División de Ciencias Sociales y Humanidades  
Departamento de Educación  
Lascuráin de Retana núm. 5, zona centro,  
C.P. 36000, Guanajuato, Gto., México.

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO  
Secretaría Administrativa  
Dirección de Archivos  
Departamento de Archivo Histórico  
Ciudad Universitaria. Francisco J. Mújica s/n  
CP. 58000, Morelia, Mich., México.

Responsables de la edición: Cirila Cervera Delgado / Lis Alejandra Andrade Figueroa

Corrección: Diana Alejandra Espinoza Elías

Diseño editorial, maquetación e ilustración de portada: Luis Alberto Medina Pineda

Diseño portada: Martha Graciela Piña Pedraza

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO  
ISBN ELECTRÓNICO: 978-607-441-755-5

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO  
ISBN ELECTRÓNICO: 978-607-542-160-5

Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los textos de la publicación, incluyendo el almacenamiento electrónico, siempre y cuando sea sin fines de lucro o para usos estrictamente académicos, citando siempre la fuente y otorgando los créditos autorales correspondientes.

Editado en México • *Edited in Mexico*

## CONTENIDO

PRESENTACIÓN	11
<i>Lis Alejandra Andrade Figueroa</i>	
PRÓLOGO	13
<i>Emilia Recéndez Guerrero</i>	
CAPÍTULO 1	23
Un acercamiento entre dos poetas: Ramón Martínez Ocaranza y Pablo Neruda	
<i>María de la Paz Hernández Aragón</i>	
CAPÍTULO 2	41
La dimensión educativa del museo universitario	
<i>Anel González Ontiveros</i>	
CAPÍTULO 3	55
Apuntes desde la cultura escolar: notas sobre una historia del ser y hacer docente	
<i>Cirila Cervera Delgado, Mireya Martí Reyes y Enoc Obed de la Sancha Villa</i>	
CAPÍTULO 4	73
Frtales universitarios del siglo XVI. Los primeros agustinos en la Universidad de México	
<i>Carlos Ernesto Rangel Chávez</i>	
CAPÍTULO 5	93
Defensa de los universitarios novohispanos ante las restricciones de cargos durante el reformismo borbónico del siglo XVIII	
<i>Rodolfo Aguirre Salvador</i>	

CAPÍTULO 6	121
El espacio, el reglamento, los colegiales y los cursos: cambios en el Colegio del Divino Salvador durante más de un siglo <i>Edgar Zuno Rodiles</i>	
CAPÍTULO 7	141
Hacia la profesionalización de las parteras en Michoacán en el siglo XIX <i>Bárbara Tinoco Farfán y Eusebio Martínez Hernández</i>	
CAPÍTULO 8	161
De la exclusión educativa a la educación ¿inclusiva? Una re-visión de las políticas en México <i>Mireya Martí Reyes, Cirila Cervera Delgado y Enoc Obed de la Sancha Villa</i>	
CAPÍTULO 9	187
El “Liceo Michoacano” a través de <i>Minerva</i> , revista literaria, 1916-1918 <i>Neiffe Valencia Calderón</i>	
CAPÍTULO 10	205
Explorando Juchitán. La construcción de lo mexicano y los viajes de los estudiantes de Música de la UNAM en 1930 <i>María Esther Aguirre Lora</i>	
CAPÍTULO 11	231
La educación privada en Morelia. El caso de los estudios de comercio, 1915-1960 <i>Adrián Luna Flores</i>	

CAPÍTULO 12	259
Caminos y contextos en la educación de las mujeres: relatos en primera persona <i>Cirila Cervera Delgado y Clara Luz Diosdado Escalera</i>	
CAPÍTULO 13	281
Notas sobre el proceso histórico de la educación física en el estado de Guanajuato hasta la primera mitad del siglo XX <i>César Federico Macías Cervantes</i>	
CAPÍTULO 14	305
¿Debe la educación enfocarse al desarrollo de capacidades generales?: un análisis a partir de investigaciones realizadas en el siglo XX <i>Enoc Obed de la Sancha Villa, Mireya Martí Reyes y Cirila Cervera Delgado</i>	
DE LOS AUTORES	327



## PRESENTACIÓN

**E**n torno a la historia y la educación. *Campos y travesías* es la segunda publicación después de *Entre la historia y la educación. Episodios, pasajes y reflexiones* (2011), resultado de la sinergia del Seminario Nacional de Historia de la Universidad y la Educación, que tuvo su origen al instaurarse el Archivo Histórico de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, por iniciativa de la Dra. Silvia Figueroa Zamudio, en 1998. Inicialmente, este espacio académico llevó el nombre de Seminario de Historia de la Educación, animado por el propósito de fortalecer los proyectos encaminados a la investigación en esta parcela del conocimiento, a través del intercambio de ideas y experiencias entre investigadores consolidados, en formación y noveles.

Determinante y decisiva fue la integración, a partir del 2001, de investigadoras e investigadores de la Universidad de Guanajuato, interesados en estudios comunes, cuyo trabajo en estos temas ha favorecido el intercambio institucional de experiencias y conocimiento, el apoyo y empuje de diferentes proyectos, y con quienes además de converger mes con mes en temas académicos, se comparte una entrañable amistad, abierta a nuevos integrantes en ambas instituciones.

Este 2020, el actual Seminario Nacional de Historia de la Universidad y la Educación está cumpliendo 22 años, respaldado por los diferentes directivos del Archivo Histórico: los doctores Silvia Figueroa Zamudio, Ángel Gutiérrez, Adriana Pineda Soto, Ricardo León Alanís, Sergio García Ávila y, actualmente, como directora de Archivos, la Lic. Monika Gutiérrez Legorreta. A la vez, se ha contado con la coordinación directa de los colegas: Lic. Marco Antonio López López, apoyado de la Lic. Margarita Rodríguez Morales y, a la fecha, la Mtra. Neiffe Valencia Calderón. Esta encomienda también recayó en la autora de estas líneas.

En estas más de dos décadas, el Seminario ha presenciado el comienzo de ciclos de licenciatura, maestría y doctorado de diversos integrantes; ha sido testigo de la consolidación de académicas y académicos y ha recibido a nuevos miembros que alimentan, renuevan y permiten el planteamiento

de ideas y puntos de vista sobre temas amplios en educación. Es un verdadero orgullo afirmar la continuidad de este espacio, sin mediar contrato alguno; el desarrollo de las sesiones se ha mantenido ininterrumpidamente, adecuándonos, como ha sido el caso de la contingencia mundial provocada por el Covid-19, permaneciendo con nuestras sesiones virtuales. Asimismo, es importante reconocer a los invitados del seminario que, durante ya mucho tiempo, nos han acompañado al menos una vez al año: la Dra. María Esther Aguirre Lora y el Dr. Rodolfo Aguirre Salvador, colegas del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, quienes nos comparten en cada ocasión, una presentación magistral y, siempre, su amistad.

A partir de la integración del Seminario, cada primer jueves de mes, se sesionó en la Sala Alfredo Zalce, del Centro Cultural Universitario de la Universidad Michoacana; ahora, habitualmente, esta actividad tiene efecto en el Salón de Usos Múltiples del Archivo Histórico de la Dirección de Archivos, dentro de Ciudad Universitaria en la ciudad de Morelia; y me refiero a que es habitualmente, porque, a partir de 2002, es ya una tradición que la Universidad de Guanajuato sea anfitriona en la sesión de mayo. Fue precisamente durante una de estas sesiones, en 2011, que el Dr. Luis Felipe Guerrero Agripino, entonces rector del Campus Guanajuato y ahora rector general de la Universidad de Guanajuato, alentó y apoyó la primera publicación del Seminario. De modo similar, en la sesión de mayo de 2029, el Dr. César Federico Macías Cervantes, entonces director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades del mismo Campus, hizo la propuesta a la Lic. Monika Gutiérrez Legorreta, directora de Archivos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, y a la Dra. Cirila Cervera Delgado, miembro sustancial del Seminario, de llevar a cabo una nueva publicación colectiva, ofrecimiento que ha respaldado con su apoyo el Dr. Miguel Ángel Hernández Fuentes, director actual de la citada División.

Después de meses de trabajo de ambas universidades, *En torno a la historia y la educación. Campos y travesías* reúne en 14 artículos los resultados de investigación que dan cuenta del proceso educativo y su historia.

LIS ALEJANDRA ANDRADE FIGUEROA

Dirección de Archivos. Archivo Histórico de la UMSNH / Julio de 2020

## PRÓLOGO

**E**l libro que usted, amable lector/a, tiene en sus manos, nació antes de la crisis del Covid-19. Sin embargo, y debido a ello, su publicación será tardía, sucederá cuando la pandemia haya cedido un poco, que no terminado. De acuerdo con los especialistas, el proceso será largo, lo cual lleva a la incertidumbre, la inestabilidad, el riesgo. Ante dichas consideraciones recordé un texto de Nassim Nicholas Taleb titulado *Antifrágil: las cosas que se benefician con el desorden* (2013), decidí releerlo considerando que podía arribar a nuevas reflexiones acerca de la situación que estamos viviendo y pensando que este tiempo puede ser una oportunidad para cambiar en forma positiva algunas de nuestras prácticas cotidianas.

Suelo leer dos textos a la vez, uno académico, relacionado con aquello que llamamos trabajo, que en realidad es aprendizaje, siempre aprendizaje; y otro sobre superación personal, o algún otro tópico de interés personal. Entonces opté por leer, a la vez del mencionado, el texto colectivo *En torno a la historia y la educación. Campos y travesías*, al que amablemente me invitaron a sumarme haciendo el prólogo, lo cual me honra y por ello agradezco a sus coordinadoras. Así, por la mañana, cuando la mente se encuentra más despejada, leí el segundo, ya que debía atender bien las ideas expuestas por los quince autores/as (tratando de no distorsionarlas) y, posteriormente, escribir algo coherente y motivador para las/los posibles lectores, con la finalidad de que no lo abandonen antes de terminarlo. Por la tarde-noche leí el de Taleb, entre otros que apoyaron lo aquí expuesto.

En el contexto de inestabilidad ya mencionado, tenemos hoy la oportunidad de reflexionar, repensar e intercambiar experiencias y problemáticas sobre, y acerca, del proceso educativo, como lo hicieron en su momento los integrantes del Seminario Nacional de Historia de la Universidad y la Educación, quienes concurren cada jueves primero de mes a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en Morelia, Michoacán. Las y los docentes investigadores/as provienen de diferentes universidades y su diálogo sobre las prácticas escolares, así como el enlace entre el pasado y el presente tiene larga trayectoria, y una de sus muchas bondades es la

interdisciplina. Quienes participan con un ensayo en este libro trabajan en el campo educativo, en diversos niveles, instituciones, estados y, además, sus enfoques intelectuales son variados en función de sus diferentes formaciones. Así, este libro se inscribe, como señala Thomas Popkewitz, “en el amplio espectro de renovación actual que viven hoy los campos de la educación, la historia, las humanidades y las ciencias sociales en el curso de las últimas décadas”.<sup>1</sup> Aquí encontramos los aportes de integrantes del Seminario, trabajos que de antemano fueron dictaminados bajo doble ciego. Otras características del libro es que las/los autores hacen sus aportaciones estableciendo un diálogo entre diversas fuentes archivísticas, documentales e históricas, apoyándose en diferentes teorías y metodologías en sus análisis. En algunos casos enlazan la teoría con experiencias de investigación empírica. En otros, sus disertaciones versan sobre las políticas educativas planteadas “desde arriba” y sus consecuencias, y como bien señala Popkewitz: “no dejan de lado la importancia de desarrollar una perspectiva crítica respecto del estudio del conocimiento educativo que disuelve la distinción entre lo cultural, lo social y lo educativo”.<sup>2</sup>

La interacción dialéctica entre profesores de diversas disciplinas circunscritas siempre en el ámbito de las humanidades nos lleva por senderos que parecen equidistantes, y que, sin embargo, convergen. Así, nos encontramos con una amena narrativa sobre el valor de la amistad, el intercambio de ideas sobre el socialismo, la filosofía de la vida, las ilusiones de los estudiantes por arribar a un mundo más justo y el amor por la poesía de dos grandes escritores, originarios de lugares tan distantes como Chile y Michoacán, México, y tan unidos por los ideales, donde el tiempo y las circunstancias jugaron de aliados para que se conocieran, intercambiaran e interactuaran, me refiero al capítulo 1 dedicado a Ramón Martínez Ocaranza y Pablo Neruda, autoría de María de la Paz Hernández Aragón.

El aprendizaje curricular, estructurado y aplicado en las escuelas no siempre es el mejor. Nicholas Taleb dice que el mejor estudiante, el más inteligente, no es aquel que “se traga todo el material escolar”, sino el que

---

<sup>1</sup> Thomas Popkewitz, Barry Franklin y Miguel Pereyra (2003), *Historia cultural y educación*, Pomares, Barcelona, p. 11.

<sup>2</sup> Popkewitz, 2003, p. 11.

encuentra conocimientos en lo que el currículum no dice<sup>3</sup> y es el caso que nos presenta Anel González Ontiveros en el capítulo 2, "La dimensión educativa del museo universitario", donde la autora entreteje sus conocimientos de filosofía, poesía y arte para aterrizar en el análisis de los objetos culturales que se exponen en los museos, considerando que estos deben coadyuvar al desarrollo de una conciencia dinámica, dialógica y dialéctica, tanto en el ámbito individual como colectivo. Mediante una disertación bien fundamentada, nos lleva por diversos senderos, finalizando con algunas interrogantes sobre lo que debería ser un museo universitario y sus funciones.

El tercer capítulo, "Apuntes desde la cultura escolar: notas sobre una historia del ser y hacer docente", de Cirila Cervera Delgado, Mireya Martí Reyes y Enoc Obed de la Sancha Villa, destaca la importancia que tiene la cultura escolar en el hacer de los profesores, en su vida cotidiana. Los autores señalan que la cultura escolar es el resultado de las prácticas y la aplicación de las políticas educativas de manera particular, de acuerdo al medio de cada escuela, permitiendo la creación de una identidad propia y con ello la diferenciación entre una escuela y otra, de tal suerte que las y los profesores, una vez que se integran a una determinada institución, han de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en su formación y atender a la cultura escolar como "el cruce de influencias entre los actores escolares", creando con ello "nuevas culturas escolares". Hacen un repaso por las políticas educativas implementadas desde el Estado en la segunda mitad del siglo XX, para analizar cómo impactan en la cultura escolar; enseguida plantean puntualmente la metodología a seguir, aplicándola en entrevistas realizadas a tres profesoras, para concluir con la importancia que conlleva la incorporación de las y los actores de la educación a esa nueva cultura.

Un bloque de tres capítulos se ocupa de aludir a la educación fundadora en Nueva España, destacando la labor realizada por la Iglesia, sin dejar de señalar las problemáticas que se presentaban entre los diversos actores sociales, en este caso las órdenes religiosas precursoras de la educación elemental, media y superior. En "Frailes universitarios del siglo XVI. Los pri-

---

<sup>3</sup> Nicholas Taleb Nassim (2013), *Antifragil. Las cosas que se benefician del desorden*, Paidós, Barcelona.

meros agustinos en la Universidad de México", Carlos Ernesto Rangel Chávez aborda, primero, la participación del clero regular en la fundación, consolidación y repartición de cátedras en la Universidad de México, durante el siglo XVI. Luego, señala que dichas cátedras fueron ocupadas por las dos órdenes religiosas que tenían mayor prestigio universitario en España: dominicos y agustinos. Trata brevemente las pugnas que hubo entre ambas órdenes religiosas, así como las enfrentadas entre los regulares y el clero secular, que no solamente eran de tipo doctrinal, también y más acentuadamente de índole política. Amplía y concretiza su disertación sobre la trayectoria agustiniana en las universidades de México, lo cual me remitió a las palabras de Taleb sobre los universitarios actuales, de los que dice: "Los académicos parecen no fiarse unos de otros; viven inmersos en obsesiones mezquinas, envidias y odios, con pequeños desaires que con el tiempo se convierten en rencores que se formalizan en la soledad del trabajo ante una pantalla de ordenador y en la inmutabilidad del entorno".<sup>4</sup> De ahí la pertinencia de este texto. Su autor no pierde la oportunidad de dialogar desde diferentes campos, áreas y disciplinas, saliendo del estrecho mundo en que se convierte, en ocasiones, el espacio escolar.

Enseguida, tenemos un pasaje más sobre la Universidad de México, presentado por Rodolfo Aguirre Salvador: "Defensa de los universitarios novohispanos ante las restricciones de cargos durante el reformismo borbónico del siglo XVIII"; en dicho trabajo el autor da cuenta de los esfuerzos realizados por los letrados novohispanos (todos criollos) para acceder a los cargos públicos de mayor envergadura tanto en el ámbito eclesiástico como en el civil y las restricciones u obstáculos que la Corona les impuso para evitarlo. Entre dichos cargos uno de los más importantes eran las cátedras tanto en las universidades como en los colegios. Establece la diferencia en oportunidades que había entre médicos y juristas, y expone los esfuerzos para continuar preparándose a fin de presentar una relación de méritos lo suficientemente acreditada, y en muchos casos, entonces como ahora, el parentesco, el favoritismo y el clientelismo se imponían por encima de las virtudes y la preparación. Finalmente, el autor señala cómo el arribo de Carlos III al trono espa-

---

<sup>4</sup> Taleb, 2013, p. 41.

ñol radicalizó aún más las medidas restrictivas, con el establecimiento de las Reformas Borbónicas.

Para finalizar los estudios referentes a la educación fundante en Nueva España, Edgar Zuno Rodiles nos habla de un colegio instaurado en la segunda mitad del siglo XVIII, para la formación de cantores catedralicios, al que tituló: "El espacio, el reglamento, los colegiales y los cursos: cambios en el Colegio del Divino Salvador durante más de un siglo". Después de mostrar el estado del arte respecto al tema, el autor se remonta a los orígenes de dicha institución, ubicándola a principios del siglo XVII, señalando las condiciones que favorecieron su fundación; describe la ubicación espacial, su organización y analiza con detalle la reglamentación, donde destaca que uno de los principales requisitos para que los niños fuesen admitidos era tener una voz apta para el canto. También indica que el colegio tuvo una amplia demanda, sin embargo, el número de escolares siempre fue bajo (12 por generación) debido a la falta de recursos económicos para su sostenimiento. Se desplaza luego a la cuestión académica, señalando el currículum, los horarios y los métodos de enseñanza. Este trabajo permite reconocer los cambios ocurridos al paso de los siglos en el proceso educativo, pero también la pervivencia de continuidades añejas en las universidades, como la rivalidad entre grupos, los pactos y también las traiciones.

Recuperar la génesis, desarrollo y afirmación de un oficio y los esfuerzos para lograr su profesionalización es el objetivo del trabajo presentado por Bárbara Tinoco Farfán y Eusebio Martínez Hernández: "Hacia la profesionalización de las parteras en Michoacán en el siglo XIX". Al inicio de la investigación ubican brevemente los orígenes de la partería y sitúan el principio de la profesionalización de la misma en el siglo XVIII, presentando el desarrollo de la medicina como profesión en Michoacán a partir del siglo XIX; en ese contexto se ubica la partería y su ejercicio, estableciendo un reglamento donde se detallan sus atribuciones y posteriores limitaciones, cuando los médicos se interesaron por la atención de las embarazadas, lo que sucedió a la par de la secularización iniciada a mediados del siglo XIX, cuando el Estado fue desplazando al clero de todos los espacios relacionados con la atención social, como la educación y la salud. Los autores también dan cuenta de las dificultades que encuentran quienes reconstruyen historias de mujeres debido a la escasez de fuentes.

Sin embargo, indagando en diversos repositorios, lograron recabar algunas fotografías de parteras y presentar un listado de todas las que alcanzaron su acceso a la profesionalización.

Oportunas y acordes con los tiempos de incertidumbre que estamos viviendo son las reflexiones de Mireya Martí Reyes, Cirila Cervera Delgado y Enoc Obed de la Sancha Villa en "De la exclusión educativa a la educación ¿inclusiva? Una re-visión de las políticas en México". En este capítulo los autores señalan algunas de las carencias y exclusiones de la educación en México, entre ellas que la escolaridad no proporciona a los educandos las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos y problemas que el mundo actual nos está presentando. Después de exponer los conceptos *exclusión-inclusión*, pasan a ejemplificar históricamente algunas de las políticas internacionales dictadas por la Unesco, a fin de favorecer la inclusión educativa en todo el planeta. Consideran necesario contextualizar el ingreso de México en la construcción de un sistema educativo moderno, organizado y dirigido por el Estado, por lo cual rememoran la situación vivida en el siglo XIX, aludiendo a la Constitución de 1857, concretamente al artículo 3º. En un tercer momento, abordan las políticas, reformas y nuevos paradigmas establecidos por el Estado mexicano en el último tramo del siglo XX, para concluir que, aún con carencias o insuficiencias, la educación sigue siendo el mejor instrumento para avanzar. Parafraseando a Taleb, debe ser posible atender a la educación como una experiencia gratificante no como algo que pese.

El trabajo presentado por Neiffe Valencia Calderón, titulado "El 'Liceo Michoacano' a través de Minerva, revista literaria, 1916-1918", lleva a "hacer una lectura hacia atrás abocándonos a las formas embrionarias de alguna tradición social", como señala el historiador Raimundo Cuesta.<sup>5</sup> Mediante un proceso retrospectivo, la autora nos traslada al origen de las sociedades científicas en Michoacán y sus diversos órganos de comunicación y difusión de conocimientos, como lo fueron las revistas literarias o científicas. A través de su narración entrelaza acontecimientos importantes a nivel nacional con otros locales, e igualmente lo hace con personajes

---

<sup>5</sup> Raimundo Cuesta (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Pomares, Barcelona.

destacados para, finalmente, lograr su cometido de dar a conocer la importancia que tuvo el "Liceo Michoacano" como difusor de cultura, teniendo como órgano principal la revista *Minerva*, que nació en las postrimerías de la Revolución Mexicana y que jugó un importante papel en la vida cultural e intelectual de la ciudad de Morelia y otros lugares aledaños.

Con su magistral elocuencia y sus conocimientos sobre la música mexicana y la cultura en general, María Esther Aguirre Lora presenta el capítulo "Explorando Juchitán. La construcción de lo mexicano y los viajes de los estudiantes de Música de la UNAM en 1930". La autora muestra las múltiples razones que han impulsado a los hombres a viajar, a trasladarse de un lugar a otro; ante todo nos muestra el viaje, los viajes, como productores de conocimientos nuevos. Y en ese contexto, lo mexicano como fundamento de la identidad nacional, incorporando nuevos elementos a más de la geografía, los héroes y símbolos patrios; posteriormente el teatro, la música, la pintura y, en sí, las bellas artes, como la mejor expresión de lo propio. Da cuenta de la intensa actividad desarrollada en la etapa posrevolucionaria para incorporar al folkllore mexicano la música auténtica de los pueblos más apartados del país, cometido realizado por viajeros y viajeras. En ese sentido, habla de las misiones musicales, que recabaron no solamente la música sino también los bailes, las tradiciones, las festividades, los cuentos y las leyendas; además, narra los esfuerzos o intentos por crear una cultura mexicana homogénea, proceso que no fue ni será posible –para fortuna de todos– debido al mosaico cultural que es México.

Una vez que el Estado mexicano logró erigirse administrador y conductor de la educación desplazando al clero, se procuró establecer nuevas políticas y organización del sistema educativo. Hubo cambios paulatinos, sin embargo, el Estado mexicano no logró tener el control total de la educación, en parte porque nunca ha tenido la infraestructura para asumir una tarea de tal magnitud de manera completa, de ahí que muchos particulares, tanto civiles como del propio clero, continuaran interviniendo en la educación, y en ocasiones con bastante éxito. Este es el caso que presenta Adrián Luna Flores, con su trabajo "La educación privada en Morelia. El caso de los estudios de comercio, 1915-1960". En la misma tesitura de lectura retrospectiva, el autor nos traslada a los antecedentes de las llamadas escuelas de comercio en México, para situar las fundadas en Morelia. Con suficientes

detalles sobre el contexto que se vivía en el país en la etapa posrevolucionaria, señala la importancia que cobraron las escuelas de comercio, ya que permitían la preparación necesaria en dos o tres años para incorporarse al trabajo asalariado, además de que fue una opción para hombres y mujeres. A pesar de las restricciones que impuso la Constitución de 1917 para la no intervención del clero en materia educativa, poco a poco se fueron estableciendo diversas instituciones privadas que ofertaban estudios preparatorios, de comercio, administración, formación de profesoras/es y hasta jurisprudencia. Sin embargo, un gran obstáculo para quienes se preparaban en dichos lugares era la falta de reconocimiento oficial. El autor completa la información con las disputas que se generaron por el reconocimiento de dichos estudios, detallando cómo se dio la expansión de las academias y posteriores disputas con la Universidad, que más de tipo académico fueron nuevamente ideológicas, sin dejar de reconocer el importante papel que dichas escuelas particulares tuvieron en la preparación de amplios sectores de clase media.

Acercándonos a las problemáticas actuales de la educación y sus logros, Cirila Cervera Delgado y Clara Luz Diosdado Escalera nos ofrecen un tema de actualidad, que durante siglos quedó al margen, me refiero a la educación femenina. En "Caminos y contextos en la educación de las mujeres: relatos en primera persona", mediante el uso de la historia oral, las autoras recuperan cinco historias de vida que muestran las limitaciones que continuaron teniendo las mujeres aún en el siglo XX para acceder a la educación, debido a los estereotipos marcados por la cultura patriarcal y otros factores de índole económica. El objetivo que se plantean es importante, pues tratan de ir más allá de la narración, dando voz a las silenciadas y presentando casos paradigmáticos como ejemplo a las nuevas generaciones a fin de que luchen por alcanzar sus propósitos. En este trabajo exponen el estado del arte y un análisis del contexto rural del México del siglo XX; puntualmente señalan su metodología y luego presentan las historias de vida de cinco mujeres, estableciendo conclusiones comparativas entre las que estudiaron y las que no pudieron hacerlo.

Isabel Dussel plantea que algunos ven "la vida en las escuelas hecha de cosas aparentemente intrascendentes como las reuniones, los uniformes, los vestíbulos y los deportes, y que, sin embargo, esto constituye rasgos

firmes de la cultura de las instituciones”.<sup>6</sup> Es el caso que presenta César Federico Macías Cervantes en el capítulo "Notas sobre el proceso histórico de la educación física en el estado de Guanajuato hasta la mitad del siglo XX". Fundamentando su trabajo en fuentes archivísticas y reconocida bibliografía, el autor hace un recorrido cronológico del desarrollo de la educación física en Guanajuato –sin dejar de lado el contexto nacional e internacional–, llamando la atención sobre la importancia que dicha actividad fue cobrando en el transcurrir del siglo XX, así como el apoyo que dieron las autoridades gubernamentales para su promoción, ya que reconocían el deporte y la educación física como los mejores antídotos para combatir los vicios en la juventud. Destaca aquellos que participaron en su promoción en Guanajuato y cómo desde siempre se ha reconocido la importancia del ejercicio en el desarrollo del cuerpo y a la vez del espíritu. Finalmente, señala el autor que este es un campo de oportunidad, ya que la historia de la educación física se ha trabajado poco.

A lo largo del libro de Nicholas Taleb, se localizan diversas ideas acerca de lo obsoleto que resulta en la mayor parte de los casos la educación escolarizada, que aparentemente nos prepara para enfrentarnos al mundo laboral y, sin embargo, al llegar ahí puede ocurrir que no sepamos “Cómo vivir en un mundo que no entendemos o, más bien, cómo no tener miedo de trabajar con cosas que está clarísimo que no entendemos y, sobre todo, de qué manera deberíamos trabajar con ellas”<sup>7</sup>. En esa tesitura va la preocupación de quienes presentan el último capítulo de este libro, donde Enoc Obed de la Sancha Villa, Mireya Martí Reyes y Cirila Cervera Delgado, se preguntan "¿Debe la educación enfocarse al desarrollo de capacidades generales?: un análisis a partir de investigaciones realizadas en el siglo XX". Con base en una amplia y actualizada bibliografía, el análisis de los planes de estudio de varias universidades mexicanas, entre otras investigaciones realizadas sobre el desarrollo de las capacidades generales, la transferencia del aprendizaje y de competencias, las y los autores demuestran que los mecanismos implementados hasta ahora no han dado los resultados esperados, y aunque sería ideal el desarrollo de dichas capacidades generales, porque

---

<sup>6</sup> Popkewitz, 2003, p. 208.

<sup>7</sup> Taleb, 2013, p. 34.

permitiría a los educandos adaptarse con mayor facilidad a los retos que el mundo moderno, tan estructurado y tecnologizado, va planteando. Concluyen que tampoco “las disciplinas complejas o abstractas tienen influencia sobre el desarrollo de la inteligencia general o el desempeño efectivo en otras áreas”; al enlazar con el sistema de competencias, señalan la coherencia que debe haber entre lo declarado en los objetivos y el logro obtenido por los educandos.

Casi para terminar, cabe decir que quienes estamos en el campo académico, y aun quienes no, sabemos que el mundo en que vivimos es complejo, lleno de artificios y avances tecnológicos no fáciles de comprender y menos de aprehender; por eso, como bien señala António Nóvoa, tomar conciencia de nuestras limitaciones para interpretar y encontrar sentido en la complejidad es un buen paso.<sup>8</sup> Este texto, inscrito en la historia de la educación y de la cultura, nos lleva por esos caminos de la complejidad, de la reflexión, de quienes diseñan e imponen las políticas y de quienes las reciben y aplican, de la influencia del medio ambiente, del desarrollo de las instituciones, de una amalgama de ideas, de prácticas escolares. Como señala Fernando Savater: “La educación de hoy ya no puede centrarse en información, se tiene que hacer un trabajo de orientación; el educador es cada vez más una especie de brújula para orientarse en un flujo de informaciones donde está mezclado lo trivial, lo necesario, lo importante, lo falso y lo verdadero”.<sup>9</sup>

Finalmente, la multiplicidad de voces, campos y travesías que nos ofrecen las y los autores en este libro pueden ser nuevas rutas de conocimiento, espacios abiertos a nuevos diálogos que rompan el orden tanpreciado en los espacios educativos y tan expuesto a la fragilidad.

EMILIA RECÉNDEZ GUERRERO  
Julio de 2020

---

<sup>8</sup> Nóvoa en Popkewitz, 2003, p. 61.

<sup>9</sup> Fernando Savater (2012), *Ética de urgencia*, Ariel, Madrid-México, p. 32.

## CAPÍTULO 1

### UN ACERCAMIENTO ENTRE DOS POETAS: RAMÓN MARTÍNEZ OCARANZA Y PABLO NERUDA

*María de la Paz Hernández Aragón*

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

#### Introducción

La admiración del michoacano Ramón Martínez Ocaranza por el chileno Pablo Neruda es una de las páginas de la historia del Primitivo y Nacional Colegio de San Nicolás de Hidalgo, que se remonta al siglo pasado y nos permite acercarnos a varios acontecimientos de tipo académico, político, social y mundial, que impactaron la vida de los estudiantes nicolaitas al ser participantes de los movimientos estudiantiles de 1963 y 1966. En 1963 se suscitó un conflicto entre el rector de la Universidad Michoacana, Eli de Gortari, y el gobernador del Estado, Agustín Arriaga Rivera, en el que el ejército disparó sus ametralladoras contra los estudiantes y murió el joven Manuel Oropeza García. Ramón Martínez Ocaranza era presidente de la Federación de Maestros Universitarios y se opuso al enfrentamiento. En octubre de 1966 hubo un nuevo conflicto universitario en el que también intervino el ejército, allanando las puertas del Colegio, y en cuyo enfrentamiento murió el estudiante Everardo Rodríguez Orbe. Ramón Martínez lanzó su voz de protesta contra el crimen ocurrido en el momento en el que el cadáver del joven era bajado a la fosa. Junto con otros profesores universitarios, Ramón Martínez fue acusado de alterar la tranquilidad del Estado y ser responsable de subversión contra el régimen del presidente Gustavo Díaz Ordaz. Por su filiación comunista fue encarcelado junto con su esposa Ofelia Cervantes Villalón sin que se respetara su condición de enfermo (Macías, 1991).

En el caso de Pablo Neruda, su filiación comunista le ocasionó el ser perseguido, encarcelado y exiliado de su país por su discurso ante el

Senado en el que acusó al presidente Gabriel Enrique González Videla de “venenoso lagarto, dictador, judas chileno y aprendiz de tirano”, al proscribir la participación política del Partido Comunista de Chile, cancelar la inscripción y el registro electoral de todos sus militantes y sancionar todos los actos que fueran contrarios a su régimen político (Neruda, 1974).

Al dejar sus lugares de nacimiento (Jiquilpan, Michoacán, y Parral, Chile) para realizar sus estudios universitarios, nuestros dos personajes sufrieron privaciones económicas y para matar el hambre se refugiaban en la lectura, especialmente en la de los escritores rusos: Tolstoi, Dostoievski, Chejov. Como resultado de las constantes lecturas se despertó en ellos el deseo de evocar los lugares que más amaron y les dedicaron varios de sus poemas, uno a Morelia y el otro a Chile.

Estas dos figuras tuvieron participación en la guerra civil española. Pablo Neruda se encontraba desde 1934 como cónsul en Barcelona y luego se trasladó a Madrid, en donde fue objeto de un homenaje que los poetas españoles le tributaron; ahí ensanchó los lazos de amistad con Federico García Lorca, que al inicio de la guerra fue asesinado. Comprometido con el movimiento republicano, escribió su poema “España en el corazón”. Más tarde, en 1939, fue nombrado cónsul para la emigración española, cargo con sede en París, desde donde organizó una embarcación para llevar a Chile a más de mil soldados sacados de los campos de concentración franceses.

Ramón Martínez Ocaranza, en 1937, cursaba el último año de la preparatoria, y había sido nombrado presidente del Consejo Estudiantil Nicolaita, donde organizó *Las Milicias Nicolaitas*, a semejanza de las milicias españolas que peleaban contra el fascismo. Con este grupo fue a la estación del ferrocarril de Morelia a recibir a los niños españoles víctimas de la guerra civil, adoptados por el gobierno del general Lázaro Cárdenas del Río. Al joven Ramón le tocó pronunciar el discurso de bienvenida.

La relación entre estos dos personajes nos da la oportunidad de conocer los lazos afectivos que los unieron desde el momento en que se conocieron y compartieron sus inquietudes poéticas, alentándose mutuamente en la libre expresión de sus sentimientos, rompiendo los moldes de la rima y de la métrica, desarrollo poético que colocó a Pablo Neruda en la cumbre de la poesía mundial y a Ramón Martínez como uno de los mejores poetas de México.

## **Acercamiento entre Ramón Martínez Ocaranza y Pablo Neruda**

Ramón Martínez Ocaranza, como muchos estudiantes pobres, llegó a la ciudad de Morelia para ingresar al Colegio de San Nicolás. Tenía 17 años y había adquirido en la infancia una gran afición a la poesía, debido a que su padre, Antonio Martínez Godínez, un bohemio pueblerino, había editado un cuaderno de versos de los poetas modernistas: Amado Nervo, Rubén Darío, Salvador Díaz Mirón y Manuel Gutiérrez Nájera. Don Antonio se reunía con otros bohemios en la tienda de Bernabé Vargas y bajo el efecto del mezcal y el humo del tabaco recitaban los versos de ese cuaderno. En otras ocasiones, las tertulias se hacían en la casa de don Antonio y los bohemios se amanecían recitando los poemas. El pequeño Ramón se embelesaba escuchando aquellos versos y a los 9 años comenzó a leer la *Odisea* de Homero, después los *Diálogos* de Platón y a Plutarco. De esta manera nació su amor por la literatura y el gusto por la lectura. Su poesía nació de aquellos paseos dominicales que su familia hacía al campo, “bajo el suave rumor de las brisas de la madrugada, entre el olor fresco de las yerbas y de las flores silvestres, cuando el sol comenzaba a teñir de vivos colores el cielo, cuando los pájaros llenaban de dulces cantos los aires” (Martínez, 2002: 42 y 43).

Entre otros hábitos, o más bien vicios que adquirió durante su infancia está el del tabaco, debido a que su madre le pedía que le prendiera un cigarro en la cocina y como “le daba fuertes chupadas al cigarro para que prendiera, de chupada en chupada le fue hallando el hábito al cigarro” (Martínez, 2002). Al transcurso de los años, de tanto fumar se le formó un enfisema pulmonar que le causó un gran daño; aunque siendo ya mayor se propuso dejar ese vicio.

Su adicción al alcohol se remonta también a su infancia, cuando acolitaba en las misas con el padre José María del Río, quien en el momento de la consagración lo hacía con mezcal de Quitupan. Ramón y los demás monaguillos descubrieron, en la sacristía de la iglesia, el escondite en donde el sacerdote guardaba el mezcal y comenzaron a mermar la damajuana que lo contenía. De esa manera adquirió ese otro vicio, que al paso de los años le propició que se le desarrollara la enfermedad de la gota, motivo por el cual estuvo hospitalizado en varias ocasiones en sanatorios de Morelia y de la Ciudad de México (Martínez, 2002).

Después de sortear la oposición de su familia, Ramón Martínez consiguió el permiso y una beca de don Lázaro Cárdenas del Río para cursar su enseñanza preparatoria en el Colegio de San Nicolás, en Morelia. Su beca consistía en 32 centavos al día con habitación libre, beca que solo le alcanzaba para mal comer y hospedarse en la Casa de la Comunidad Estudiantil, ubicada en la ex iglesia jesuita, en la calle de El Nigromante, lugar conocido como el Hotel Magallanes, insalubre, oscuro y húmedo, al que los estudiantes subían por una escalera angosta, sin barandal, hasta unos cuartos con piso de madera agujerado, sin muebles y en cada cuarto solo dos camas de fierro con unos colchones encima y una silla para poner sus cuadernos y ropa (Renn, 1991). En este espacio en el que vivían estudiantes pobres, conoció a otros jóvenes que también tenían inquietudes literarias y se inclinaban por el estudio de la filosofía, por el comunismo y la bohemia, y eran asiduos a los cafés que se encontraban en el centro de la ciudad, en donde intercambiaban opiniones sobre lo que acontecía en el mundo, el arte y la cultura y en el seno de la Universidad Michoacana.

En este grupo de jóvenes estaban Enrique Ramírez y Ramírez, Benjamín Molina y Marco Antonio Millán. De Enrique Ramírez y Ramírez, Ramón Martínez recibió un nuevo impulso para su creación literaria. Enrique Ramírez era un joven de gran inteligencia que venía de la ciudad de México y había cursado algunas materias en la Escuela Nacional Preparatoria, pertenecía a la Juventud Comunista de México y tenía una gran afición por los clásicos de la literatura universal, por la política y el marxismo, y había llegado a Morelia para organizar a los comunistas michoacanos. Enrique Ramírez compartía sus libros y sus conocimientos con los jóvenes de su generación. Entre sus libros había obras en francés como *La isla de los pingüinos*, de Anatole France, obras de Voltaire, de Juan Jacobo Rousseau y la *Introducción a la Economía Política*, de Karl Marx. Enrique Ramírez poseía libros de los grandes escritores rusos y alemanes, y una mañana de 1933 le regaló a Ramón Martínez, en dos tomos, *Los hermanos Karamasov*, del escritor ruso Fiódor Dostoievski, obra que consideró el regalo más grande de su vida. La lectura de esta obra le ocasionó un gran impacto; tanto, que más tarde los personajes de ésta y otras novelas del ruso fueron las figuras centrales de su libro *Patología del Ser* e inspiración para su *Diario de un dostoievskiano* (Martínez, 1981).

Enrique Ramírez y Ramírez, Marco Antonio Millán, Humberto “El Chamacó” Ávalos, David Franco Rodríguez, Enrique González Vázquez, jóvenes izquierdistas del Colegio de San Nicolás, publicaban la revista *Voces* (1934-1943), que contenía temas de política universitaria y de creación literaria, especialmente poesía. Allí se publicaron poemas de Federico García Lorca, Rafael Alberti, Antonio Machado, Luis Cernuda, León Felipe, Luis Cardoza y Aragón (Martínez, 1981).

Por influencia de Federico García Lorca, Ramón Martínez Ocaranza publicó su primer poema en 1937, en el periódico *Juventud*, titulado “Romance de la madrugada”, compuesto en cuartetos octosílabos y rima consonante:

*Limonar de luna blanca, /Silencio de madrugada / Quinientos pájaros verdes,  
/y guitarras en las ramas. / Los brazos frescos del viento, / rompen la brisa del  
alba, / Pena de sangre nocturna / rezuma entre mantas blancas. / Una silueta  
romana / con ojos de luz opaca, / se está lavando los pechos / en un estanque  
de lágrimas, / Y los recuerdos ausentes / de las leyendas sonámbulas, / se re-  
tuercen como torsos / de bañistas milenarias. / ¡Oh rumor de claveles / se oye  
por todas las casas. / Pena de sangre nocturna, / Estanque de verdes lágrimas*  
(Martínez, 2002: 148 y 149).

En la primera mitad del siglo XX diversos grupos de jóvenes estudiantes del Colegio de San Nicolás publicaron periódicos y revistas para transmitir sus inquietudes intelectuales y dar a conocer los conflictos y debates de la época, tales como la guerra civil española. Escribían artículos partidarios de la paz y contrarios a la guerra y al imperialismo; ensayos de carácter histórico, sociológico, de crítica literaria; reseñas de libros; reproducciones de autores del Siglo de Oro español, de poetas republicanos del exilio español; traducciones de textos en inglés, francés y ruso, así como infinidad de poemas y cuentos escritos por los alumnos. Algunas de estas publicaciones estaban ilustradas con viñetas y grabados. En algunos periódicos y revistas existía el intercambio cultural con la ciudad de México y con varios países de Latinoamérica y este intercambio propició que llegaran a Morelia los poemas de Pablo Neruda y fueran leídos por Ramón Martínez Ocaranza y sus compañeros de generación. En esos años Pablo Neruda había alcanzado fama mundial con la publicación de *Crepusculario* (1923), *Veinte*

*poemas de amor y una canción desesperada* (1924), *Residencia en la Tierra* (1925-1931), *España en el corazón* (1936).

La poesía de Pablo Neruda nació en Temuco, cuando en las tardes se sentaba en el balcón de la pensión de la calle de Maruri “para mirar la agonía de cada tarde, el cielo embanderado de verde y carmín”, en los crepúsculos que lo llenan de alegría porque “con sus llamaradas amarillas y verdes alumbran las llanuras”, en la “noche estrellada en donde titilan azules los astros a lo lejos”, poesía que “entre el cerro y el río, tomó la voz de la lluvia, se impregnó de los bosques tal como la madera... oyó la voz del agua que le enseñó a cantar” (Neruda, 1974: 194).

En Morelia todos los estudiantes del Colegio de San Nicolás leían a Pablo Neruda, “lo admiraban y lo comentaban con pasión, con verdadera pasión y asombro ante la audacia de sus nuevas imágenes y de su nueva música tan sonora, tan rítmica, tan embrujada y tan terrestre” (Martínez 2002: 177). Para Ramón Martínez Ocaranza fue muy impactante la lectura de los poemas de Pablo Neruda y se entregó a su poesía “con embriaguez, con dionisiaca embriaguez”, lo consideraba “el dios más alto de su Olimpo poético” y recitaba su poesía dondequiera que estaba, en la soledad de su cuarto, en el campo y en las calles de Morelia. Conocía de memoria el libro *España en el corazón* “y era tanto el ardor con que bebía en la poesía de este poeta, que su pasión por escribir creció desmesuradamente” (Martínez, 2002:178). La influencia de Neruda lo ayudó a desarrollar su temperamento poético, su imaginación y su conciencia para poder expresar todo lo que sentía.

Cuando Ramón Martínez Ocaranza cursaba la preparatoria en el Colegio de San Nicolás llegó a la ciudad de Morelia el licenciado Manuel Moreno Sánchez, quien se hizo cargo de las cátedras de Ética, Sociología y Filosofía, cursos donde dio a conocer a varios pensadores modernos como Bergson, Nietzsche, Unamuno, Splenger. Lo acompañaba el escritor Rubén Salazar Mallén, quien impartió la clase de Literatura. Las ideas de los nuevos filósofos abrieron un nuevo panorama para los jóvenes nicolaitas que continuaban estudiando las antiguas ideas comtianas. Durante este tiempo los estudiantes que estaban descontentos con el rector Gustavo Corona, impuesto por el gobernador Benigno Serrato, se lanzaron a la huelga. Los profesores Manuel Moreno Sánchez y Rubén Salazar Mallén fueron

atacados por considerarlos afines a la política del gobernador Serrato y se pidió su destitución ante el Consejo Universitario acusados de tener “un criterio ideológico antagónico al de la Revolución Mexicana”.<sup>1</sup> Los doctores Díaz Barriga y Enrique Arreguín Vélez encabezaron el movimiento huelguista para desconocer a Gustavo Corona como rector. El 4 de julio de 1933 el movimiento lanzó un manifiesto y la huelga se prolongó hasta el 2 de agosto de ese año, cuando se reanudaron las clases. Se eligió un nuevo Consejo Universitario y un nuevo rector: Enrique Arreguín Vélez, quien en septiembre de 1934 presentó el *Proyecto sobre la nueva organización educativa universitaria de acuerdo con la tesis del socialismo científico*, que abrió las puertas al desarrollo de la investigación científica. Ramón Martínez Ocaranza participó en este conflicto universitario (Gutiérrez, 2002: 9-39).

El 16 de agosto de 1940 Pablo Neruda llegó a la ciudad de México como Cónsul general y permaneció en ella hasta el día 1º de diciembre de 1943. Aprovechando la presencia del poeta chileno en México, un grupo de jóvenes escritores encabezado por Ezequiel Calderón lo invitó a Morelia para hacer una lectura de sus poemas. El 10 de octubre de 1941 Pablo Neruda visitó Morelia por primera vez; llegó acompañado de su esposa Delia del Carril, del escritor chileno Enrique Délano y del poeta Marco Antonio Millán. En el Salón de Actos del Colegio de San Nicolás, por la noche, leyó los poemas “Un canto para Bolívar”, “Oratorio menor”, y algunos versos de *España en el corazón*, *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* y *Crepusculario*. Ezequiel Calderón le ofreció unas breves palabras y después Ramón Martínez Ocaranza, con gran emoción y desbordante entusiasmo, le dirigió un saludo que terminó con una cita de su “Oda a Federico García Lorca”: “Ven a que te corone, joven de la salud / y de la mariposa, joven puro / como un negro relámpago perpetuamente libre”. Durante la cena que le ofrecieron al escritor, en el antiguo Hotel Valencia, se sirvieron vinos chilenos y se siguió hablando de poesía y de política. Allí Ramón Martínez leyó su cuaderno de poemas recién publicado

---

<sup>1</sup> Gutiérrez Legorreta, Monika, *Catálogo documental*, Fondo: Consejo Universitario, Sección: Secretaría, Serie: Actas, años 1918-1960, Morelia, Mich. Acta núm. 18, 3 de julio de 1933.

*Al pan pan y al vino vino y Canciones de agua*. Los sonetos de este cuaderno le gustaron tanto a Pablo Neruda que le pidió que los repitiera. Esa memorable noche Neruda le dedicó a Ramón Martínez su libro *Residencia en la Tierra* (Gutiérrez, 2002). Desde ese primer encuentro personal los dos poetas se identificaron plenamente y surgió una gran amistad entre los dos. En la revista *Voces* de octubre de 1941, en el número 2, se publicó el escrito de Pablo Neruda “Jóvenes de Morelia”.

Después de la invasión de Hitler a la Unión Soviética, Ramón Martínez Ocaranza fue a la ciudad de México para asistir al Congreso de la SAURSS (Sociedad de Amigos de la URSS) y se encontró de nuevo con Pablo Neruda quien lo invitó a hospedarse en su casa, en donde vivió durante seis meses, tiempo suficiente para compartir sus experiencias poéticas y su ideología comunista, al mismo tiempo que su vida bohemia (Perdomo, 1988 y Martínez, 2002).

La segunda visita de Pablo Neruda a Morelia ocurrió el 17 de agosto de 1943 en que la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo le otorgó el grado de *Doctor Honoris Causa*. En sesión de Consejo Universitario dedicada exclusivamente a recibir al poeta chileno Pablo Neruda, el secretario general de la Universidad y del Consejo, licenciado David Franco Rodríguez, en ausencia del rector, pidió a los asistentes nombrar una comisión para que pasara por el poeta al Hotel Roma y lo acompañara hasta el seno de esta sesión. Al regresar la comisión con el poeta, se escucharon nutridos aplausos. La Orquesta de la Dirección de Educación Pública ejecutó una selección musical y enseguida el joven Ramón Martínez Ocaranza pronunció un discurso en el cual llamó a Pablo Neruda: “Relámpago, hijo de la tierra, hermano de los dioses, vivo puro planeta americano, viene a estrechar por segunda vez, amigos universitarios, nuestros valientes y nobles corazones”. El orador presentó al poeta como “una gran llama de vigor y de selva, como el corazón más alto y más humano de la poesía contemporánea”, como un “coloso de la metáfora moderna”. En su discurso Ramón Martínez Ocaranza presentó a Pablo Neruda como a un hombre nuevo de estatura cívica y moral “que lucha en defensa de la justicia, del pan y del amor”. Hizo alusión a la guerra civil española, al heroísmo del ejército republicano, a las ciudades incendiadas por la barbarie fascista, recordó a las madres enlutadas, a los niños víctimas de

abusos, las lágrimas de las novias y a los defensores de Madrid y del Ebro. Manifestó a los oyentes que la experiencia de esa dolorosa guerra “se reveló a Neruda como una diosa ensangrentada”, con “toda la angustia, toda la grandeza y toda la esperanza de nuestro siglo”, y por eso el poeta “ha decidido, para siempre, no descansar un solo momento, mientras no triunfe en la tierra, el imperio de la justicia y del amor fraternal”.

Al terminar su discurso se escuchó un nutrido aplauso y la orquesta ejecutó otra selección musical. El rector David Franco Rodríguez tomó la palabra y manifestó que en la poesía de Pablo Neruda:

*se expresa el ansia grandiosa, el grito melódico, rebelde y entusiasta, el gesto magnífico de un pueblo que, a través de su historia, siempre ha reclamado lo que es suyo y le pertenece. Por vuestro numen, poeta, habla, grita, protesta, clama un solo pueblo y este es el gran pueblo americano. Nosotros hemos oído en vuestra poesía no solo vuestras palabras; hemos escuchado el clamor entusiasta y rebelde y hemos sentido el despertar de todos los pueblos que habitan la tierra americana, unidos a ella por el dolor y por la esperanza. En este homenaje y en vuestra persona rendimos cálida y ferviente pleitesía a todos los pueblos del Continente.<sup>2</sup>*

Enseguida hubo otra ejecución de la orquesta y, al terminar, Neruda se puso de pie para iniciar su discurso con un elogio a Michoacán, al que llamó “región intacta del silencio que levanta una copa de esmeralda y ahora una copa de fuego, hacia los lentos algodones celestiales de su atmósfera incomparable”. El poeta galardonado encontró el paisaje y la belleza de esta tierra parecidos a Chile, “con lagos y con cielo, con lluvia y flores salvajes, con volcanes y con silencio”, semejante al paisaje de su infancia y de su adolescencia. Demuestra su amor a Michoacán por sus héroes, su soplo de rebeldía, de independencia, de libertad, alude a “la ciudad señorial de rosa y ceniza”, al acueducto, a las campanas de Morelia “con su ronca voz que atravesando las otras tierras fraternales llegaba a mis oídos en donde estuviera”. El honor que este día se le confiere “es recogido por mí con una devoción inextinguible”. Hizo alusión al sufrimiento de

---

<sup>2</sup> Archivo Histórico de la Universidad Michoacana (AHUM), Fondo: Consejo Universitario, Sección: Secretaría, Serie: Actas. Acta núm. 21, 17 de agosto de 1943.

América, a los gritos de libertad de Miguel Hidalgo y de O'Higgins, a los movimientos políticos antifascistas y manifestó su esperanza de lograr una unidad histórica en el futuro. Como él es amante de la libertad y combate en donde por la libertad se combate, en su poesía habla acerca de los temas de la guerra, y con ella “ha decepcionado a muchos que hubieran querido de mí un compañero más en la fiesta de las flores. Yo he tenido otras flores que celebrar, otras flores martirizadas y otros laureles, otros laureles grandiosos que cantar”. Agradeció a todos los miembros del Consejo Universitario la distinción que tuvieron para un poeta que “no ha tenido otro destino sino el de ser un hombre de su época y ser demasiado humano. Cuando vosotros, nobles amigos, os habéis acordado de valorizar con vuestras dignidades mi poesía y mis combates, tengo la impresión de recibir una espada para seguir defendiendo el corazón de América”. Cuando Neruda terminó de hablar, la orquesta ejecutó una última selección musical y el licenciado David Franco Rodríguez levantó la sesión solemne del Consejo Universitario.<sup>3</sup>

La revista *Pliego* editada por Raúl Arreola Cortés, Enrique González Vázquez y Tomás Rico Cano, publicó en el número 23, del 27 de agosto de 1943, el discurso pronunciado por Pablo Neruda. Y en el número 2 del 31 de octubre de 1944, de Enrique González Martínez, “Despedida a Pablo Neruda”, “Tuércele el cuello al cisne” y “En busca de todas las cosas”. En la misma revista, Ramón Martínez Ocaranza publicó “Tres sonetos en el onomástico de Paco Ornelas” (núm. 1, 15 de octubre de 1944), “Ávido amor” (núm. 9, 15 de febrero de 1945), “Canción de un amor marinero” (núms. 13-15, 15 de abril de 1945), “Humberto Ávalos” (núm. 21, 15 de octubre de 1945) y “Blasfemias de un poeta” (núm. 25, 31 de enero de 1946). La revista también publicó en su número 21, del 15 de octubre de 1945, el poema de Pablo Neruda “Mis gloriosos laureles” (Pineda, 2018).

Aunque en septiembre de 1943 Pablo Neruda regresó a Chile, se llevó en su corazón el amor y el recuerdo de su estancia en México y le cantó a nuestro país y a los mexicanos en su Tercera *Residencia*, en donde escribió sobre los conquistadores de Tenochtitlan, como Pedro de Alvarado que “con armas y cuchillos agredió al pueblo azteca”.

---

<sup>3</sup> AHUM, Fondo: Consejo Universitario, Sección: Secretaría, Serie: Actas, Acta núm. 21 del 17 de agosto de 1943.

Como la distancia no es obstáculo para que la amistad entre dos personas continúe, es probable que Pablo Neruda y Ramón Martínez Ocaranza se escribieran con frecuencia, ya que a través del lenguaje escrito la ausencia física se compensa y en largas misivas los dos poetas pudieron seguir dialogando, aconsejándose mutuamente y compartiendo su vida, sus persecuciones políticas y sus éxitos literarios.

Cuando en 1949 se organizó en México el Congreso Latinoamericano de Partidarios de la Paz, Pablo Neruda estuvo presente y por cuestiones de salud tuvo que permanecer en México hasta finales de ese año. Durante ese tiempo de enfermedad seguramente que muchos de sus amigos lo visitaron, entre ellos Ramón Martínez Ocaranza.

Años después, la tarde del 1 de julio de 1966, Pablo Neruda, en uno de los recitales que dio en la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México, recitó varios poemas de *Residencia en la Tierra*, poemario en el que hace una meditación de la totalidad de su vida, recuerda los países en donde estuvo exiliado de Chile, lugares en donde su “acongojado corazón sintió soledad, sufrimiento, amargura, melancolía, nostalgia”. El poeta encontró en el amor la manera de escapar de la angustia de ver al mundo muriéndose, desintegrándose por la anarquía y el mal gobierno.

El 23 de septiembre de 1973 murió Pablo Neruda y su amigo Ramón Martínez Ocaranza escribió “Elegías a la muerte de Pablo Neruda”, composición de carácter triste y de lamentación porque desde el Antiguo Testamento con Caín y hasta Pinochet, la humanidad ha derramado sangre por crímenes fratricidas. Días antes de su muerte, Pablo Neruda había escrito acerca de los acontecimientos trágicos del golpe de estado militar de Augusto Pinochet y el asesinato de Salvador Allende. En sus *Disposiciones del Canto general* dejó escrito: “Compañeros, enterradme en Isla Negra / frente al mar que conozco, a cada área rugosa de piedras / y de olas que mis ojos perdidos / no volverán a ver”.

## **Temática de los poemas de Pablo Neruda y Ramón Martínez Ocaranza**

Pablo Neruda y Ramón Martínez Ocaranza fueron dos hombres hermanados por el amor a su país, a su pueblo, a su lucha por el socialismo; por su vocación intelectual; por la defensa de la libertad contra las injusticias y crímenes cometidos por gobiernos autoritarios y la censura contra la maldad de los hombres. Para Pablo Neruda, Chile es el centro de sus pensamientos y la tragedia de España, que a él le tocó vivir, lo acompañó a lo largo de su vida y está presente en el gris de las cenizas y de las sombras, en la bruma, en el silencio, en la soledad de las calles, en la destrucción de las ciudades, en donde reina la muerte y solo queda el recuerdo de las cosas idas. Pero en su obra no todo es amargura y dolor, también están los crepúsculos de la población de Maruri, los cielos estrellados, la luna, el sol, la tierra, el mar, el viento, los ríos y las llanuras, los bosques del Sur (Temuco), la nieve y el amor que se contrapone a la muerte y representa la esperanza del poeta para cambiar al mundo y librarlo de la desintegración que lo amenaza.

España, de rostro gozoso y al mismo tiempo cruel, trágica, herida, vencida, traicionada, con innumerables pérdidas y ausencias, asociada a la muerte y a la destrucción, bombardeada, habitada por el fuego, “ciudad de luto, socavada, herida, rota, golpeada, agujereada, llena de sangre y vidrios rotos” (“España en el corazón”).

El poeta “mira y oye con la mitad del alma en el mar y con la mitad del alma en la tierra y con las dos mitades mira al mundo” (“Agua sexual”). “La espesa rueda de la tierra / su llanto húmedo de olvido / hace rodar, cortando el tiempo / en mitades inaccesibles” (“Lamento lento”). En su poema “El reloj caído en el mar”, “los pétalos del tiempo caen inmensamente / como vagos paraguas parecidos al cielo / creciendo en torno, es apenas / una campana nunca vista, / una rosa inundada, una medusa, un largo / latido quebrantado: / pero no es eso, es algo que toca y gesta apenas / una confusa huella sin sonido ni pájaros, / un desvanecimiento de perfumes y ragas”. Cuando vuelve el otoño, “un enlutado día cae de las campanas / como una temblorosa tela de vaga viuda, / es un color, un sueño / de cerezas hundidas en la tierra, / es una cola de humo que llega sin

descanso / a cambiar el color del agua y de los besos”. El solitario poeta desde su ventana “oye correr el corcel del otoño / y las hojas del miedo, como lengua de buey / espeso, algo en la duda del cielo y de la atmósfera” (“Vuelve el otoño”).

El poeta abre la puerta de sus recuerdos y el pensamiento vuela y nos expresa que “son otras voces las que lleva, / es de otros labios mi cantar: / hasta mi gruta de recuerdos / tiene una extraña claridad” (“Me peina el viento los cabellos”). En sus recuerdos del pasado están presentes los crepúsculos de cobre que lo llenaron de alegría y con los que la palabra dura “supo tomarla noble. / Entre las llamaradas amarillas y verdes / se alumbró el lampadario de un sol desconocido / que rasgó las azules llanuras del Oeste / y volcó en las montañas, sus fuentes y sus ríos” (“Dame la maga fiesta”). En su poema “Sensación de olor” están “los claros atardeceres de mi lejana infancia / que fluyó como el cauce de unas aguas tranquilas / y después un pañuelo temblando en la distancia. / Bajo el cielo de seda la estrella que titila. / Nada más. Pies cansados en las largas errancias / y un dolor, un dolor que remuerde y se afila. / ... Y a lo lejos campanas, canciones, penas, ansias, / vírgenes que tenían tan dulces las pupilas”. Sin duda alude a la soledad y a la tristeza que sintió en los lugares en donde fue cónsul, en sus viajes por lugares muy alejados, en inciertos territorios, acompañado de pobres esperanzas y compañías infieles, en su exilio y persecuciones que sufrió. En su poesía trae al presente el abandono de una iglesia que no tiene lampadarios votivos, “no tiene candelabros ni ceras amarillas”, pero a pesar de eso “no necesita el alma de vitrales ojivos / para besar las hostias y rezar de rodillas”.

La noche trae paz al angustiado corazón del poeta y la considera “dueña del amor, en tu descanso / fundó mi sueño, mi actitud callada” y “siento arder tu regazo y transitar tus besos / haciendo golondrinas frescas en mi sueño”. El sueño es el dueño del descanso, la noche trae calma, quietud y silencio, en ella brillan los seres luminosos, en contraposición del día, en donde hay ruidos que interrumpen, recuerdos sombríos y “fríos de muertes lentas y estímulos marchitos” (“Alianza”).

El mar, las olas, la costa, la arena, las piedras son otras fuentes de inspiración en la poesía de Pablo Neruda. Las piedras son vestigios de las cosas. “Solo quiero mirar la boca de las piedras / por donde los secretos

salen llenos de espuma”. Recuerda “un golpe de ola en cierta roca, con un adorno de liarina y espuma y la vida que hace uno en ciertos países, en ciertas costas solas” (“Residencia”). El mar, el murmullo de las olas, el sentir el soplo del viento sobre su rostro y contemplar la inmensidad del océano le enseñan y ayudan a profundizar en sus pensamientos, a sustituir el recinto en que crecía su tristeza y reconstruirse nuevamente cada día a través de su poesía, así lo expresa en su poema “El mar”: “despilfarrando nieve con la espuma, / el poder quieto allí, determinado / como un trono de piedra en lo profundo, / substituyó el recinto en que crecían / tristeza terca, amontonando olvido, / y cambió bruscamente mi existencia, / de mi adhesión al puro movimiento”.

En su “Canto a Simón Bolívar” Pablo Neruda hace una afirmación del destino de América, de su libertad, de sus instituciones. Es un canto épico en donde habla de Bolívar como si fuera un dios que se encuentra “en la tierra, en el agua, en el aire, de toda nuestra extensa latitud silenciosa”, está en el pájaro, en el volcán, en la patata, en el salitre, en las sombras espaciales, en las corrientes, en las vetas de piedra, en los ríos, en las llanuras, en los campanarios. La semilla de su corazón es roja, está viva, grita libertad y esperanza para los pueblos oprimidos y heridos “más allá de las negras ciudades incendiadas, / tu voz nace de nuevo, tu mano otra vez nace: / tu ejército defiende las banderas sagradas, / la Libertad sacude las campanas sangrientas, / y un sonido terrible de dolores precede / la aurora enrojecida por la sangre del hombre, / Libertador, un mundo de paz nació en tus brazos. / La paz, el pan, el trigo de tu sangre nacieron, / de nuestra joven sangre venida de tu sangre / saldrán paz, pan y trigo para el mundo que haremos”.

En 1950 se publicó en México el *Canto general*, compuesto de 250 poemas que fueron traducidos a diez idiomas y que Pablo Neruda comenzó a escribir desde 1938, obra que fue ilustrada por Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros y que su autor consideró como su obra más importante. Contiene toda la historia de Latinoamérica: las ruinas incas y los que construyeron las fortalezas de Machu-Pichu, condena las guerras de España en América, el robo y el pillaje, habla de los defensores de la tierra americana, los indígenas Atahualpa, Caupolicán, Laútaru, Tupac-Amaru, Cuauhtémoc. Los próceres de la independencia, los líderes obreros, los dictadores y los

muertos en Chile. Canta a la naturaleza americana: las flores, la fauna, los pájaros, los ríos (el Orinoco, el Amazonas y el Urubamba), las montañas y la nieve de los Andes. Todo su amor a América se manifiesta en estos poemas y se refleja la preocupación por su patria en tinieblas, bajo la dictadura del gobierno opresor y el anhelo de un cambio social.

Pablo Neruda pudo escribir los versos más tristes en las noches, pero también “la noche está estrellada, y titilan azules, los astros a lo lejos” y “el viento de la noche gira en el cielo y canta” y “el verso cae al alma como al pasto el rocío”. Él se fue de este mundo “por los campos en la noche estrellada, con los brazos abiertos y la frente desnuda, cantando aires ingenuos con las mismas palabras que en las noches se dicen los campos y la luna”.

La poesía de Ramón Martínez Ocaranza es en ocasiones ángel y otras veces demonio, es creación que le da fuerzas para vivir, es “como una copa de verdes bebedizos que le van transmitiendo las señales del camino de todas las estrellas”, poesía que a veces se le da “como en batalla de idilios de ternura, después de haber su sombra agonizada, en los interminables nocturnos, bajo los astros misteriosos” (“El libro de los días”). Poesía en la que demuestra su amor y ternura a la ciudad que lo acogió en sus años de soledad: Morelia, la ciudad “de eterna rosa, de pétalos cautivos”, “de angelical arquitectura”, “de pétalos azules”, “de metáforas de gracia nutritiva, / consonancias de clásica belleza”. Ciudad en que un ángel misterioso con cinceles de sabiduría, “creó para soñar, / torres de ausencia / terrestres corredores de nostalgia / patios, cúpulas, árboles dormidos, / y un acueducto de coral profundo”. Al contemplar la ciudad “tu rosa se me queda para siempre / llena de alondras y metales blancos” (“A Morelia”). Evoca las tardes morelianas en las que a la hora del crepúsculo, el cielo va cambiando de matices y se combinan los violetas y los rojos, es la hora que el poeta considera como “la hora de la magia y de la alegoría, la hora de lo infinito de Morelia, la hora de la poesía de Morelia, la hora de la más íntima arcangelidad de Morelia”. Cómo desearía el poeta que en esas tardes “la vida se quedara suspensa para siempre, ya sin cambiar, ya sin inviernos, ni veranos, ya sin otoño” (Martínez, 2002: 140-141).

En su poesía Ramón Martínez Ocaranza no solo le canta al amor, a la belleza, a la hermosura de la vida, sino también al dolor, al sufrimiento. Las injusticias de la vida y la falsedad y maldad de los hombres han trans-

formado su poesía y la han llenado de imágenes violentas, agresivas y de maldición. Así en “Muros de soledad”, su corazón es “un latir oscuro / por ásperos olvidos calcinado, / es un rincón de pueblo abandonado. / Es un pozo de sombras, bien obscuro / Es un sollozo siempre ensangrentado”. El poeta siente la ardiente soledad que lo encadena, con la visión de su melancolía y “cosecha nada más la lumbre fría / de un páramo sin trigo y sin arena”. La soledad lo hace sentirse como “un náufrago que advierte, allá a lo lejos, / entre nieblas oscuras, las únicas señales de lo que es eterno” (*Abismo y soledad*). En 1954 con motivo de la muerte de su hermano Gilberto ve en el cielo “una terrible luna negra” y escucha “lamentos a la orilla del río”, son “las aguas de la muerte que van caminando / por un silencio lleno / de lirios blancos” y llora la vida del hermano que quedó dentro del agua “soñando caracoles / de mar amargo” (“Río de llanto”).

El otoño tiene para Ramón Martínez Ocaranza “un tono de gris melancolía” en esta estación del año “caen las hojas de los árboles, como caen los días de la vida”, las flores se mueren, los montes se secan y su soledad “en sueño encarcelado / cierra los goznes de sus duras puertas”. Poesía que surgió dentro de los muros de la prisión y le hizo conocer la maldad de los hombres (“Otoño encarcelado”). Junto con la pérdida de su libertad sufrió el verse separado de su amado Colegio de San Nicolás del que “como al jilguero / lo arrancaron de su árbol preferido, / y fui por los gigantes maldecido. / Y profanaron lo que más venero. / Muero por ti, porque de ausencia muero / sabiendo que de amores te he perdido. / Y si para quererte he nacido, / que bien morir de amor por lo que quiero” (“Adiós a San Nicolás”).

En las aulas del Colegio de San Nicolás, Ramón Martínez Ocaranza promovió entre sus alumnos la afición a la lectura de los escritores clásicos y fue el primero en introducir en Michoacán los estudios de la literatura náhuatl, maya y tarasca en su libro sobre literatura mexicana, dando a conocer el rico legado de las culturas prehispánicas y su poesía. Entre las generaciones a las que le tocó impartir clase, destaca una que se le llamó Bachillerato Único, de la que salieron destacados profesionistas: médicos, abogados, ingenieros, contadores y que a la fecha recuerdan con gratitud sus enseñanzas, ya que en sus clases utilizaba un lenguaje muy peculiar, y comentan actualmente que en los ámbitos en los que se han desenvuelto

pueden platicar con personas de diferentes profesiones sobre temas de cultura general gracias a los conocimientos literarios que de este gran maestro recibieron.

Por lo que se refiere a Pablo Neruda, los diferentes recitales en los que participó en las aulas universitarias de México le permitieron un acercamiento con la juventud con quien compartió la belleza de los paisajes chilenos y su amor por los héroes de su patria, logrando una hermandad entre estos dos países a través de la poesía.

Pablo Neruda murió un 23 de septiembre de 1973 y Ramón Martínez Ocaranza el 21 de septiembre de 1982, nueve años después de la muerte de su amigo, pero en el mismo mes. Antes de su muerte, Ramón Martínez Ocaranza había escrito: “Si alguna vez yo muero, / que nadie me acompañe a mi entierro, / yo me iré caminando / por el camino viejo / y en medio de la noche / para ver los luceros”.

Así los dos amigos seguramente se encontraron entre las estrellas de la noche, tocando la bóveda nocturna, alcanzando las señales de lo eterno y llenando el cielo de metáforas luminosas.

## Referencias

### *Archivos consultados*

AHUM          Archivo Histórico de la Universidad Michoacana, Morelia, Michoacán, Fondo: Consejo Universitario.

### *Bibliografía*

Gutiérrez, Ángel (2002), “La Universidad Michoacana en la década de los treinta en el siglo XX”, *Río de Papel*, Boletín del Archivo Histórico de la Universidad Michoacana, Morelia, Michoacán. núm. 11, pp. 9-39.

Gutiérrez Legorreta, Monika (2008), “Catálogo documental”, tesis de Licenciatura en Historia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán.

Ludwin, Renn (1991), *Morelia, una ciudad universitaria de México. Obra Conmemorativa de los 450 años de la Fundación de Valladolid (Mo-*

- relia*), Centro de Estudios sobre la Cultura Nicolaita, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán.
- Macías, Pablo G. (1991), *Octubre sangriento*, Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán.
- Martínez Ocaranza, Ramón (1981), *Autobiografía*, Biblioteca de Nicolaitas Notables, núm 4, Centro de Estudios sobre la Cultura Nicolaita, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán.
- \_\_\_\_\_ (2002), *Autobiografía*, Archivo Histórico, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán.
- \_\_\_\_\_ (2006), *Antología poética*, Colección Poesía Michoacana Contemporánea, núm. VIII, Secretaría de Cultura de Michoacán, Morelia, Michoacán.
- Neruda, Pablo (1985), *Antología poética*, selección y prólogo de Rafael Alberti, Espasa Calpe, Madrid, España.
- \_\_\_\_\_ (1974), *Confieso que he vivido* (Memorias), Círculo de Lectores, Barcelona, España.
- \_\_\_\_\_ (2017), *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, Ediciones Leyenda, México.
- Perdomo, María Teresa (1988), *Ramón Martínez Ocaranza. El poeta y su mundo*, Biblioteca de Poetas Michoacanos, núm. 1, Centro de Estudios sobre la Cultura Nicolaita, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán.
- Pineda Soto, Adriana (2018), “Pliego (1944-1946). Pluralidad de voces de una generación universitaria”, *Deber de Plenitud. La Universidad Michoacana y la ciudad de Morelia 1917-2017*, Edición Conmemorativa, Secretaría de Cultura, H. Ayuntamiento de Morelia, México, pp. 54-70.

## CAPÍTULO 2

### LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DEL MUSEO UNIVERSITARIO

*Anel González Ontiveros*

Universidad de Guanajuato

El malestar en la cultura ha adoptado una nueva cualidad: ahora se manifiesta como un cinismo universal y difuso. Ante él, la crítica tradicional de la ideología se queda sin saber qué hacer y no ve dónde habría que poner en la conciencia críticamente lúcida el resorte para la Ilustración.

SLOTERDIJK, *Crítica de la razón cínica*

### **Introducción**

Tanto el museo como la filosofía han administrado sus objetos de tal manera que, aunque tienen claras diferencias, podríamos equipararlas como instituciones afines en cuanto a su finalidad, origen, historia e incluso estrategias. Desde luego, se presta a polémica cada uno de los puntos en comparación como instituciones sociales y, más en específico, como instituciones culturales.

Por ejemplo, un museo de arte contemporáneo, de acuerdo a cierta organización histórica, o de estilo, o según cierto concepto de clasificación, presenta una serie de objetos que tienen una materialidad, una tangibilidad, pero también tiene una dimensión de carácter subjetivo en el plano de la interpretación hermenéutica útil en la apreciación de dichos objetos. Por su parte la filosofía presenta también una serie de objetos tangibles donde se concentran las producciones históricas de la subjetividad. La base física del pensamiento filosófico es, fundamentalmente, el lenguaje en diversas materializaciones, tal es el caso de los libros, las revistas y, actualmente, los instrumentos digitales. La voz misma en una conferencia es una materialización de esa dialéctica entre el pensamiento y el lenguaje filosóficos. La administración de dichos objetos filosóficos puede tener un

criterio histórico o temático, o puede, incluso, tener un criterio problemático, sin descartar algún otro posible, pero que siempre estaría organizado por un criterio racional en su configuración. Si hay algo esencial en un libro de filosofía es que se lea pero, sobre todo, que se lea críticamente, es decir, que provoque el pensamiento, la reflexión. Cabe entonces preguntar, en cuanto los objetos del museo: ¿Qué es lo esencial en ellos? ¿Qué es el Museo? ¿Cuál es su finalidad?

Por el lado de la filosofía, presentamos como ejemplo el análisis que realiza Sloterdijk en su texto *Has de cambiar tu vida* (2012), en el que destaca que el poeta Rilke transforma el ser de la cosa, en este caso la escultura, en el mensajero. Es un regreso que hace posible que la experiencia sensorial sea digna de crédito. En este sentido su propuesta se confronta con la idea de Heidegger de que el ser que puede ser comprendido es el lenguaje –confrontación que no discutiremos aquí–. En esta experiencia sensorial digna de crédito, el poeta destaca dos categorías que pueden tener esa característica, esa posibilidad de ser *cosas-mensaje*: los entes artísticos y los seres vivos.

En este sentido Sloterdijk destaca que el mirar poético sobre un cuerpo evidentemente mutilado rechaza de entrada un romanticismo que quisiera recuperar lo fragmentario, las ruinas de un pasado. Y más bien se trata, contra esta mirada moderna del arte, de llegar a una concepción del objeto que se afirma a sí mismo con autoridad y se manifiesta en su plena potencia. Es decir, el torso arcaico de Apolo es una manifestación de sí mismo que convoca al diálogo, que convoca a la reflexión, que mueve la conciencia, que interpela. El poema en cuestión es el siguiente:

*No conocimos su cabeza inaudita, donde maduraba el globo del ojo.  
Pero su torso sigue ardiendo como un candelabro, en el que se mantiene y  
brilla sólo que reducida, su contemplación si no, no podría deslumbrarte la  
proa de su pecho, ni podría ir en leve contoneo de su cadera una sonrisa hacia  
aquel centro de procreación.  
Si no, esta piedra estaría desfigurada y cortabajo la caída transparente de la  
espalda y no centellearía como una piel de animal de presa, y no estallaría  
desde todos sus bordes como si fuera una estrella: pues no hay sitio alguno que  
no te mire a ti. Has de cambiar tu vida (Sloterdijk, 2012: 38).*

Podemos apreciar en este vínculo entre el pensar filosófico, el poético y la producción estético-escultural, cómo su interlocutor fundamental viene a ser el otro y, más en específico, la conciencia del otro, llamar la atención sobre el *sí mismo* y el *otro* en sus diversas manifestaciones. Como afirman algunos, pareciera que se ha llegado al final, ya sea de la filosofía, del arte o de la historia, pero como lo demuestra el análisis de Sloterdijk, el mismo poeta Rilke rompe con los parámetros de la modernidad estética, no sólo en la apreciación de una aparente obra incompleta donde, precisamente, halla totalidades de significado, sino que rompe también en su poema con los parámetros de la métrica. En este sentido es uno de los críticos de la modernidad y sus dogmas, tal como hace la filosofía al romper con los dogmatismos epistemológicos. Y aquí hallamos otro vínculo entre el hacer filosófico y el estético (poema y escultura), en cuanto que la fuerza de la escultura, frente a la percepción del sujeto, ponen a la vista la problemática epistemológica de la relación sujeto-objeto o, en otras palabras, el observador y la cosa o, en términos estéticos, el perceptor y la obra de arte. No será el propósito de Sloterdijk, pero salta a la vista la problemática del objeto epistemológico, la problemática del objetivismo, en el que la cosa habla (es) independientemente de la interpretación del sujeto. Como dice el poeta, el busto de Apolo se manifiesta por sí mismo: “pero no hay sitio alguno en que no te mire a ti”. Es en este sentido que se opone a la postura epistemológica que sostiene que la teoría antecede a la observación. No es la conciencia la que construye el conocimiento, sino que la cosa, el objeto, centellea hacia el sujeto en un diálogo que es un oxímoron: un silencio sonoro.

Como puede apreciarse, aquí hallamos una coincidencia entre los objetos museísticos, los objetos poéticos y los objetos filosóficos: la provocación o, si se quiere, la formación del pensamiento crítico, la formación del pensamiento dialéctico, del pensamiento hermenéutico, del pensamiento histórico, etc. Esa es una de las finalidades –si no es que la esencial– tanto de la filosofía como del arte: el pensar, en su sentido más amplio. Es claro que la filosofía, en su juego ontoepistemológico, ha venido transitando históricamente de un polo al otro; es decir, de posturas subjetivistas-racionalistas a posturas objetivistas-empiristas y, desde luego a través de propuestas intermedias como lo es, por ejemplo, el giro lingüístico, el cual busca superar las posiciones racionalistas y las posiciones empiristas con este

cambio o giro hacia el lenguaje, buscando sustentar en él sus verdades. Aquí no podemos dejar de referir lo que el mismo Sloterdijk menciona en *Muerte aparente del pensar* (2013: 25):

*[...] que en toda práctica profesional consideramos la idea acerca de la necesidad de entender que el ejercicio de toda profesión que esté dedicada a la teoría como una ascesis que permite a los científicos, entre comillas, ponerse en forma para que de esta manera [...] la ciencia no signifique sólo la suma de sus resultados, sino que sea así mismo el compendio de los procesos lógicos o mentales que ayudan a sus pupilos a dar el paso de un comportamiento cotidiano a uno teórico.*

Es el sentido de la idea propuesta por el mismo Sloterdijk, de la ciencia como antropotécnica mediante la que el ser humano se forma en los rudimentos de la ciencia. Pero nos gustaría destacar las diversas dimensiones del ámbito científico y, en específico, la configuración de su matriz. Porque estamos en la filosofía de la ciencia subrayando solamente su ámbito de racionalidad instrumental, y necesitamos ir más allá, a enfatizar aspectos del quehacer científico que no se reducen al mero ámbito de la metodología hipotético deductiva o experimental o cuantitativa, pues consideramos, sobre todo en una perspectiva más amplia tanto de la filosofía como de la finalidad del museo, que es necesario destacar dimensiones del quehacer científico no reduccionistas. Y en esta comparación entre la finalidad del museo y de la filosofía cabe mencionar la propuesta de una *matriz epistemológica compleja*, que no sólo trabaje lo cuantitativo experimental sino lo hermenéutico, lo dialéctico, lo histórico, etcétera.

Una de las dimensiones mencionadas en esta matriz epistemológica es precisamente la de la *crítica a la racionalidad instrumental o técnica* que se ha convertido en una hiper-razón que responde básicamente al *cómo*, pero que ha dejado de lado problemáticas fundamentales para el pensamiento crítico: *por qué, para qué, quién o quiénes*, etc. Pero también podemos tocar, tanto en la filosofía como en la teoría del museo, una categoría como la de *hegemonía*, la cual incide de manera importante en la filosofía, y también en la reflexión sobre la esencia del museo o en la conciencia del sujeto perceptor, produciéndose diálogos sometidos a un pensamiento dominante o contrahegemónico. La siguiente cita refiere algo básico sobre esta

categoría: “se preocupa mucho por la necesidad de comprender los diversos y complejos modos en que el poder opera para dominar y dar forma a la conciencia” (Kincheloe-McLaren, 2008: 43). Al reflexionar en torno tanto de la filosofía como de la museología, hay que destacar el asunto del *poder* que a través de estas dos perspectivas categoriales tratará de configurar, explícita o implícitamente, una forma de conciencia. Hay formas de poder según la época, porque la convivencia social requiere de la acción de unos sobre otros, ya que una sociedad sin estas relaciones de poder sería una mera abstracción.

Aunada a la categoría de *hegemonía* está la de *ideología* que se orienta sobre “las formas culturales, los significados, los rituales y las representaciones, que crean el consentimiento tanto para el estatus quo como para el lugar concreto que cada individuo ocupa en él” (Kincheloe-McLaren, 2008: 44). Necesariamente estaría el asunto del *discurso* en tanto *poder lingüístico*, que es otra de las temáticas categoriales que se desarrollan en esta matriz epistemológica crítica. Todos sabemos que la base del pensamiento, de la comunicación, de la vida misma, es el lenguaje en sus diversas manifestaciones: hablado, escrito, actuado, etc., como afirma Sloterdijk en su *Lecciones de Frankfurt* (2006), desde el mismo título: *Venir al ser es venir al lenguaje*. Es por ello que los teóricos críticos sustentan que el lenguaje no es un simple reflejo de la sociedad; más bien, lo conciben de una manera mucho más compleja, como:

*[...] una práctica social inestable cuyos significados varían en función del contexto en el que se utiliza. [...] el lenguaje no es un conducto neutral y objetivo para la descripción del ‘mundo real’. [...] las descripciones lingüísticas no tratan simplemente acerca del mundo, sino que sirven para construirlo [...] como una forma de regulación y dominación* (Kincheloe-McLaren, 2008: 44).

Somos diversos lenguajes que implican diversos pensamientos, diversas experiencias de vida, diversas culturas, tradiciones, subjetividades, así como una multiplicidad de identidades. Al construir nuevos lenguajes creamos nuevas realidades, o vemos de otra manera la realidad, y es como un renacimiento a nuevos mundos a través de la imaginación creadora del lenguaje que pone en crisis el imaginario social dominante, creando nue-

vos escenarios, nuevos comienzos, nuevas semióticas para la praxis social. El museo en cuanto lenguaje también tiene ese poder creador y recreador de viejas y nuevas realidades, donde se ratifica un mundo social y, por tanto, una serie de identidades que son respaldadas por sus colecciones.

De manera cercana con lo anterior, nos vemos orientados a considerar la *relación entre cultura, poder y dominación*, que es otro campo de categorías desarrollado por la crítica mencionada. Es necesaria la investigación, así como profundización de lo que es la cultura, para poder comprender lo que es el poder. La cultura es entendida por el pensamiento crítico como una dimensión de conflicto en términos de la producción y de la transmisión del conocimiento. Porque no reconoce una cultura única, monolítica, sino, más bien, diversas configuraciones culturales: dominantes, subalternas, que manifiestan diversos campos semánticos o formas de vida y que, por lo tanto, tendrán sus propios productos culturales, que tal vez no estén en museo alguno o en teoría filosófica alguna. Los museos son expresiones diversas de configuraciones culturales reconocidas y aceptadas, pero en algunos casos también los museos son fuente de expresión de miradas laterales, de culturas subalternas que valoran y empoderan miradas que desde el poder han sido calladas, de allí que el museo no sólo sea manifestación o interpretación de un *status quo*, sino espacio de crítica a la mirada existente y concretada como realidad.

Tenemos que mencionar otras dimensiones fundamentales de la crítica vinculadas; por ejemplo, el desarrollo de una *imaginación sociocultural* (Kincheloe-McLaren, 2008: 61). Perspectiva que brinda la oportunidad de construir nuevos escenarios para las prácticas humanas, tanto en lo individual como en lo social. Consideramos que, en el plano de lo filosófico, así como el de la experiencia en el espacio del museo, contribuiría a imaginar y formar modos de conciencia más dinámicos, dialógicos, dialécticos, etc., y no sólo un pensamiento científico en el sentido reduccionista de lo que se entiende por Ciencia (con mayúscula), sino más bien contribuyendo al desarrollo tanto del plano individual como del social. Reconocemos, junto con Kincheloe y McLaren, que el individualismo abstracto debe comprender el tejido social en su complejidad y no sustraerse de reflexionar sobre las relaciones de poder y de su incidencia en la configuración normativa de las dimensiones económicas, sociales y culturales. Porque en este ámbito

se mueven no sólo las configuraciones filosóficas, sino también las teorías sobre el museo y la configuración administrativa del mismo. Lo cual nos lleva a retomar otra dimensión categorial de esta matriz epistemológica que destaca: “El cultivo de una conciencia crítica que es consciente de la construcción social de la subjetividad” (Kincheloe-McLaren, 2008: 64). Esta dimensión crítica contribuiría a la formación de individuos conscientes tanto en un sentido histórico como sociopolítico, en cuanto reconocen, investigan y cuestionan los contextos sociales y de producción de sus formas de vida. Individuos que deben reconocer que actúan bajo ciertas condiciones configuradas por el poder a través de elementos como el lenguaje; por ejemplo, los medios de comunicación y la educación. Y que asumen que no los conocen de manera total y que, por lo tanto, son susceptibles a la crítica, pues aceptan como verdadera una dialéctica entre teoría y realidad, en la que mutuamente se reconfiguran una a la otra y, que, además, son de carácter complejo, tanto la teoría social como las prácticas sociales, por lo que están en interacción dinámica, inter-reconfigurativa, con una diversidad de factores no sólo con las distintas formas científicas sino con lo social, político, económico, etc. Una vez más señalamos que la misma museología, y el museo, estarían subsumidos bajo estas consideraciones.

Así, la reflexión sobre la producción de la subjetividad puede estar consciente de que, a través de instrumentos como la educación y los medios de comunicación, el museo mismo presentaría a la crítica una diversidad de momentos históricos de subjetividades y de relaciones de poder que colonizan la misma subjetividad, desde intereses inconfesables, es decir, no explícitos, aunque también por intereses o intencionalidades, que podemos denominar *intereses explícitos*. En esta dimensión se reconocen, por ejemplo, elementos de manipulación como lo es la psicología de la emotividad, es decir, el manejo emocional del individuo. Pero reducir a esta manipulación la formación de la conciencia a través de la diversidad de dispositivos que hemos señalado, estaría en contra de la creación de una conciencia histórica ético-crítica. Por ello sostenemos que el museo debería contribuir a la producción de la dinámica dialéctica individuo-sociedad en términos de una intencionalidad que coadyuve a formar dicha conciencia ético-crítica. Asumimos, como sostiene Ricoeur (2006: 24), que el mal moral señala aquello por lo que la acción humana se puede *imputar*, por lo que se puede

*acusar* y, así mismo, por lo que se puede *reprobar* algo. Ya que a través de la *imputación* se puede asignar a un sujeto –ya sea individual, o colectivo, como en este caso el museo–, la *responsabilidad* de una acción o actividad que es susceptible de valorarse desde la perspectiva ético-moral, o desde un código de ética, el cual es establecido como dominante dentro del contexto de una comunidad específica. Desde luego que no estamos hablando aquí de una moral universal, sino consensada históricamente, es decir, en cierto lugar y tiempo.

Es evidente que la relación individuo-sociedad no se reduce al plano de lo humano sino, como comentamos antes, la dialéctica se da en el plano de la teoría también. Evidencia, por otra parte, de la complejidad de lo teórico-práctico. La racionalidad que pretende explicar las diversas prácticas humanas, como las museísticas, implica no sólo un juego al interior de la teoría sino, también, de su relación con las prácticas, en este caso también con las museísticas o, en otras palabras, museología y museografía. Es decir, la razón misma reconstruye a través de su dialéctica con la realidad sus productos racionales, es decir, sus teorías:

*[...] un proceso de este tipo comienza con la formulación de una razón relacional. Una razón relacional se da cuenta de que la razón convencional tiende a la fragmentación conceptual y a centrarse en una abstracción ajena al contexto de vida. Lo que proponemos no es un rechazo de la racionalidad, sino una valoración de los límites de su articulación convencional a la luz de su relación con el poder. Este cambio investiga diversas racionalidades, desde las subyugadas hasta las ancestrales, al mismo tiempo que analiza la importancia de lo que el poder occidental dominante considera irracional, así como su valor y uso tanto en los asuntos sociopolíticos como en la construcción de una conciencia social (Kincheloe-McLaren, 2008: 65).*

Se pretende, entonces, rechazar la tradición racional occidental, que se ha basado en la filosofía cartesiana y, más en específico, en una ontología que ve a cada ente como algo en sí mismo y no como un ente relacional. Esta consideración es llevada no sólo al plano social sino al plano teórico, y es aplicable a la experiencia museística y no sólo a la teoría sobre el museo o museología, es decir, la vivencia existencialista de la experiencia en un museo, sino que trasciende el plano de lo individual hacia dimensiones

complejas en las que debe considerarse una diversidad de factores como los que hemos estado mencionando. En esta noción de un ente relacional podemos destacar, al menos, tres dimensiones: la *Tradicición*, la *Cultura* y la *Identidad*. ¿Pero puede contribuir el museo, en términos de estas tres dimensiones, a la formación de una conciencia ético-crítica?

La relación entre el *individuo* y el *museo* se puede describir o analizar en términos de lo social y lo individual, en términos de la cultura y el individuo. El museo ofrecería una dimensión globalizada de la cultura con diferentes propuestas, es decir, museos de historia, de arte, de ciencia, universitario, etc., totalidades construidas o seleccionadas desde cierto marco axiológico. En cualquiera de ellos hay una relación entre la subjetividad individual y la dimensión sociocultural que representa el museo. Y aquí el museo juega un papel de educador ideológico en tanto presenta una cierta configuración y no otra, pues al aplicar el criterio de elección de los elementos que constituyen el museo, éste se realiza mediante un ejercicio de poder, el cual define cuáles objetos no pertenecerán al museo en cuestión. El reto sería que el museo no tomara en cuenta una sola perspectiva, sino que tratara de integrar todas las vertientes, ya fueran del arte, de la ciencia, de la política, etc., lo cual definitivamente es altamente complejo, sin embargo, es justificable dicha intención por la riqueza que representaría la inclusión de la complejidad del campo temático en cuestión. Lo que sí debe de quedar señalado es que no debería someterse el museo a una visión reduccionista dictada desde poderes dominantes que actúan ideológico-hegemónicamente. Y aquí es donde nos intervendría esta dimensión crítica de la complejidad contemporánea que denominamos el *desarrollo de una imaginación sociocultural*. En el marco de la *tradicición* es importante reconocer que hay una diversidad de saberes, los cuales deberían entrar en diálogo. Por dar un ejemplo sencillo: en un museo de historia de la medicina habría que dar su lugar no sólo a la medicina cientificista alopática sino, también, a la homeopatía, a la acupuntura, a la herbolaria, etc. Esta estrategia podría desarrollar en la conciencia del individuo que se acerca al museo una noción de medicina más completa, más enriquecedora en múltiples sentidos y una noción de que la verdad no es única, una noción de que el mundo –en este caso el de la salud– es altamente complejo y con perspectivas diferentes de su objeto de estudio. Lo cual enriquece no sólo

al museo, sea este un museo universitario o no, sino también al individuo en su toma de conciencia de la historia de la medicina, de la historia, de sí mismo y de la historia del pensamiento en general, en términos de su evolución dialéctica y compleja.

Es bien sabido que uno de los saberes marginados por el conocimiento hegemónico es el *saber ancestral* de los pueblos indígenas. Lo trágico del asunto es que al ser marginados estos conocimientos, ya sean herbolarios o culinarios, irán desapareciendo como en el caso específico de las lenguas originarias, las cuales han sido sometidas por el lenguaje imperial colonizador respectivo. Si esto mismo lo vemos desde otra perspectiva, el museo se constituye en un espacio de conservación de la memoria y de las prácticas sociales marginadas por el actual orden, y ahí es donde adquiere no sólo un propósito de conservación o histórico, sino más aún de formación de la conciencia crítica.

Una perspectiva humanista no puede dar la espalda a ninguna expresión de lo humano, independientemente de cómo conceptualicemos el humanismo: un *humanismo humanitario* en el que la comprensión y la compasión son piedras de toque; un *humanismo personalista o de centro*, del hombre cabal con madurez y personalización; un *humanismo de izquierdas*, con su escenario trágico de ser en el mundo, por lo que estamos de acuerdo con Ortiz-Osés en que son:

*Tres humanismos y un solo humanismo. Porque efectivamente estos tres humanismos, a pesar de sus diferenciaciones, están de acuerdo en algo que los unifica: a saber, su obsesivo interés por el hombre, su actitud existencial, su talante antropocéntrico, su deseo incestuoso del hombre. Digno e indigno, bien hecho o mal fchado, el hombre es aquí sujeto –nunca objeto– de interpretación: pero un hombre concreto, vivo y consciente, es decir, sujeto –de sus actos decisivos en cuanto sujeto– a su peculiar historia personal. El humanismo es así un subjetivismo por doble partida: el hombre no es solamente sujeto de la teoría y la praxis humanista sino que además el hombre en cuestión y discusión es un hombre, él mismo, sujeto moral; pues es la <conciencia> (consciencia) del hombre lo que en cada caso se presenta al hombre para plantear el problema de su auténtica realización. La presencia de la cuarta dimensión humanista –el humanismo neomarxiano– ejemplifica bien esta postura radicalmente subjetivista por lograr la terca y absoluta autopoición del hombre: la afirmación de su autoridad sobre la naturaleza y el mundo que convivimos (1986: 91).*

Pero también en el caso de la *cultura* hay que analizar críticamente su papel ideológico. Ante una cultura de consumo y del desecho, una cultura de los placeres volátiles y, en general, de la enajenación, en la cual desde luego están inmersas las acciones hegemónicas-ideológicas del poder socio-político-económico, debemos procurar una cultura que lleve a la formación de la conciencia ético-crítica. La falta de la promoción de su conciencia ha llevado a la depredación de lo público y a la depredación del propio individuo sometido a los poderes fácticos, los cuales construyen en él lo que debe desear, limitando así su subjetividad y, por lo tanto, su libertad de elección. Ante la colonización cultural de la conciencia humana que ha llevado a la despoltización y desmoralización de los individuos, es necesario recuperar todas las voces, recuperar el diálogo, recuperar el respeto por la diferencia, recuperar el valor de las diferentes formaciones culturales, de las diferentes formas de vida, las cuales deberían estar presentes en los museos dependiendo de las temáticas. Por ejemplo, un museo de arte no puede reducirse a la concepción occidental de lo que es el arte, en la cual se marginan, por ejemplo, las producciones plásticas de los indígenas denominándolas artesanías. Como dijo un líder indígena aimara, en un congreso internacional sobre estética: “No necesitamos que nos digan qué es el arte y no aceptamos que nos digan que lo nuestro no es arte o que no es bello, eso es simplemente su punto de vista. Los hemos resistido en la lucha por siglos” (Congreso en la Universidad Católica de Chile, septiembre de 2008, testimonio personal). Porque “la libertad del arte consiste en no ser dominante” (Sloterdijk, 2006: 13). La función del arte debería ayudar a liberarnos de las ergástulas que cuadriculan la conciencia individual y social. Máxima que consideramos aplica a la filosofía, a la ciencia y a cualquier tipo de museo –histórico, científico, antropológico–, y más tratándose del universitario. Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre el concepto de *identidad*.

En este punto entran en juego las posibilidades de una conciencia mediatizada por el poder hegemónico a través de sus diversos dispositivos, como los medios de comunicación, el sistema educativo, los sistemas religiosos. Lo que está en juego es la formación de un individuo que sea capaz, a través de la crítica y la autocrítica, así como por medio de las categorías que hemos venido mencionando, de liberarse de las imposiciones

del poder hegemónico prevaleciente, reconstruyendo nuevas interpretaciones de lo real. Poder hegemónico que está también presente en los museos en general y en los museos universitarios en particular. Como dice Wexler (2000, en Kincheloe, 2008: 57):

*Las medidas efectivas se pueden utilizar, como hace el poder, para homogeneizar a los individuos y a los grupos sociales, pero también pueden usarse para hacer que determinadas cosas tengan una importancia que reafirme la auto-dirección y la solidaridad del grupo, usando la habilidad productiva positiva del poder. Para cimentar estos conceptos, Wexler propone aprovechar todo lo que esté a nuestra disposición en el escenario cultural contemporáneo. Si el yo es el punto en el que se encuentra el cambio en el siglo XXI, entonces una pedagogía crítica en evolución debe aprovechar la oportunidad para producir <yoes> con significado.*

En el mundo contemporáneo es complicado mantener la identidad por la continua emergencia y embate de factores de diversa índole, no sólo socio-político-económicos, sino los subjetivos existenciales. Las crisis en que se encuentra el sujeto por la inestabilidad de la economía o por la inestabilidad laboral e, inclusive familiar, así como lo que podríamos llamar crisis generadas desde ámbitos desconocidos o fuera de nuestro alcance, como son los de la política internacional y, especialmente en México, el tema de la inseguridad, la violencia y el narcotráfico en nuestro mundo contemporáneo, llevan a la generación de inestabilidades en la identidad de los sujetos; y si añadimos a esto la crisis moral y religiosa provocada por el empantanamiento, la perversión y la corrupción en las esferas del poder político, del poder económico y del poder religioso, vemos la necesidad de la generación o fortalecimiento de una conciencia ética-crítica que capacite al individuo con una formación consistente en lo moral, para resistir las crisis exteriores y las crisis interiores del propio sujeto, del propio individuo, en términos de proteger su identidad y, en términos más amplios, su cultura y, aun podemos decir, su sociedad.

¿Qué hacer, por ejemplo, ante la agresión incisiva de los medios de comunicación al servicio de las empresas de la alimentación chatarra, que de diversas maneras o con diversas estrategias tienden a modificar los hábitos de consumo de los individuos, de tal forma que han generado

problemas de desnutrición o problemas de salud pública como la diabetes? ¿Qué estamos obligados a hacer en los diversos ámbitos de las prácticas humanas como el poder político, el poder económico y, en específico, las universidades (para referirnos al asunto del museo universitario)? ¿Cómo debe contribuir la universidad a través de este dispositivo del museo universitario al mantenimiento de una identidad que está siendo dismantelada por los diversos poderes fácticos que están presentes en el internet, en el Facebook, en las redes sociales en general?

Los tres niveles que mencionamos –*tradicón, subjetividad e identidad*– están intentando ser sometidos, desvirtuados, adaptados a los intereses inconfesables de un poder que aliena las conciencias y que pretende el sometimiento incondicional de la conciencia de los individuos, y, más aún, el manejo de las instituciones sociales. Se impone darle al individuo elementos que fortalezcan su identidad, su equilibrio moral, político, así como su capacidad crítica y autocrítica, y su capacidad de responsabilidad consigo mismo y con el entorno. Habría diversas estrategias y dispositivos para este fin, entre ellos está el museo universitario. Podría este dispositivo universitario contribuir a la descolonización del pensamiento social y del pensamiento individual, como señala De Sousa (2014); una descolonización que busca liberar al sujeto de las imposiciones hegemónicas, así como de hacer visible lo que no ha podido manifestarse debido a la marginación de los diversos *saberes*, de las diversas *formas de vida* de las diversas *subjetividades*, porque se les ha tratado de invisibilizar por medio de diversas estrategias. El pensamiento crítico emancipador coadyuva al logro del propósito descolonizador a través de estrategias como el diálogo de saberes, pero sobre todo a través de la formación de una *conciencia ético-crítica histórica*. ¿Estamos llegando, como señala Zizek (2012), al final del capitalismo donde se desatarán los jinetes del Apocalipsis que nos llevará a una crisis tal que tendremos que retomar un nuevo comienzo? Si es así, los dispositivos como el Museo Universitario tienen la obligación y la oportunidad de contribuir a narrar la historia de la decadencia y la emergencia de los nuevos escenarios, lenguajes, modos de vida, artes, etc. Tarea que nos convoca a todos en el sentido de una toma de conciencia emergente con nuevos marcos axiológicos, con el consenso de nuevas verdades que impacten en la diversidad de dispositivos culturales y, en este caso, en

los museos universitarios. Que el museo universitario en cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad –Docencia, Investigación y Difusión– convoque a nuestra memoria y no al olvido de nuestros saberes, aunque tengamos que asirnos al perdón por el olvido, el abandono y sacrificio del otro, en el marco de una epistemología de la suspicacia permanentemente, vigilante. Como dice Ricoeur: “¿de qué hay recuerdos?, ¿de quién es la memoria?” (2003: 19).

## Referencias

- Kincheloe, Joe, y Peter McLaren (2008), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, Grao, Barcelona, España.
- Ortiz-Osés, Andrés (1986), *La nueva filosofía hermenéutica. Hacia una razón axiológica posmoderna*. Anthropos, Barcelona, España.
- Ricoeur, Paul (2003), *La memoria, la historia y el olvido*, Trotta, Madrid, España.
- \_\_\_\_\_ (2006), *El mal. Un desafío a la filosofía y la teología*, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
- Sloterdijk, Peter (2006), *Venir al mundo, venir al lenguaje. Lecciones de Frankfurt*, Pre-textos, Valencia, España.
- \_\_\_\_\_ (2007), *Crítica de la razón cínica*, Siruela, Madrid, España.
- \_\_\_\_\_ (2012), *Has de cambiar tu vida*, Pre-textos, Valencia, España.
- \_\_\_\_\_ (2013), *Muerte aparente del pensar. Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*, Siruela, Madrid, España.
- Sousa Santos, Boaventura de (2014), *Epistemologías del sur (Perspectivas)*, Akal, Madrid, España.
- Zizek, Slavoj (2012), *Viviendo en el final de los tiempos modernos*, Akal, Madrid, España.

## CAPÍTULO 3

### APUNTES DESDE LA CULTURA ESCOLAR: NOTAS SOBRE UNA HISTORIA DEL SER Y HACER DOCENTE<sup>1</sup>

*Cirila Cervera Delgado*  
*Mireya Martí Reyes*  
*Enoc Obed de la Sancha Villa*  
Universidad de Guanajuato

### Introducción

Este capítulo es un somero recorrido por las reformas educativas en la segunda mitad del siglo XX en México: el Plan de Once Años –particularmente con la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos–, la Tecnología Educativa y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

Desde nuestro análisis, estas reformas sirven de marco a la pervivencia de patrones culturales en la escuela, que se arraigan en cada contexto y se imponen, inclusive, a las modificaciones dictadas desde la política educativa: las prácticas continúan por sobre los decretos y ejercen una notable influencia en la constitución del ser y quehacer de las y los maestros, es decir, si bien los docentes se forman académicamente en una escuela Normal, la experiencia en las escuelas de educación básica son factor preponderante para definir su actuación: el gremio termina por formarles.

---

<sup>1</sup> Este trabajo deriva de un proyecto de investigación, de largo aliento, acerca de la historia de la educación en el estado de Guanajuato en la segunda mitad del siglo XX, de carácter inductivo; su eje es la historia social y las historias de vida. En este capítulo en particular abordamos la categoría de la formación inicial de las y los profesores y cómo van completando o, mejor dicho, transformando esa primera fase, con fundamento en la cultura escolar (relatado por las y los docentes entrevistados); lo anterior, en el marco de las reformas educativas operadas en ese lapso. La base de este trabajo fue presentada como parte de la ponencia “Reformas educativas y cultura escolar. Memorias y añoranzas de la profesión docente”, en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa; ahora se presenta un nuevo análisis y los relatos son distintos de los de aquel documento.

La investigación tiene un componente documental que se complementa con el enfoque metodológico de la historia social. Aplicamos herramientas de la historia oral para recuperar testimonios de profesores/as en ejercicio durante esa época; los informantes clave son una muestra intencional o por conveniencia. Así, constatamos cómo influyen la política educativa y las disposiciones oficiales en los programas de formación inicial docente y cómo los profesores terminan por *hacerse* en la práctica diaria de los planteles escolares, imbuidos de una cultura construida por el gremio magisterial.

### **Rasgos de la cultura escolar, una aproximación al concepto**

Los cambios fundamentales en los centros escolares deben incidir en la cultura escolar como factor resistente y, al tiempo, promotor de su desarrollo.

ANTONIO BOLÍVAR

Cultura es el código informal que establece “cómo hacemos las cosas aquí”.

MARVIN BOWER

El concepto de cultura escolar, como el de cultura en sí mismo, es polisémico y multifacético. La cultura escolar es un elemento que expresa la vida cotidiana de cada escuela o plantel, como construcción colectiva del profesorado a lo largo del tiempo; esas pautas y patrones culturales llegan a dar identidad a los grupos docentes, de modo que los distingue de otros semejantes. Esa cultura otorga un sentido y un significado al quehacer en cada escuela, igual que trasciende hasta conformar precisamente eso: una *escuela*, un modo que se reconoce como tal por dicho distintivo. Los estudios desde este enfoque de la cultura escolar se han venido posicionando entre la comunidad de historiadores de la educación en México, como lo recuperan en su balance María Esther Aguirre y Jesús Márquez (2017: 420):

*Puede decirse que en las últimas dos décadas la investigación de la cultura escolar ha fructificado de tal modo que, con el avance de las nuevas tecnologías y la necesidad de recuperar la memoria, han aparecido, como sujetos y objetos de estudio, los museos escolares, la historia material de la escuela, la iconografía de la escuela como fuente.*

Desde nuestra perspectiva de análisis, la cultura escolar constituye una raíz de identidad, es contraparte a la llegada o intromisión de cambios que se pretendan en un *terreno y espacio propios*, ya sea como proyectos de política interna o de tendencias más globales. Tan real es la cultura escolar que, si no se toma en cuenta, es altamente probable que las transformaciones propuestas se queden sólo en buena intención o en cambios superficiales. En voz de Bolívar (1996: 169):

*La cultura del centro escolar, como contexto social de trabajo, es vital para el éxito o fracaso, presencia o ausencia, del cambio curricular. La mayoría de propuestas de renovación didáctica se han dirigido a métodos o contenidos, a la naturaleza del conocimiento o del saber hacer de los enseñantes aisladamente, ignorando el papel de los centros escolares.*

Asimismo, la cultura escolar sirve de “molde” al destino y camino de los cambios que se dispongan en el nivel oficial: siempre han de adoptar la forma de la cultura de los núcleos profesoriales a los cuales llega.

Dado el propósito y enfoque de este capítulo, nos es muy útil la postura de García: “Lo que interesa indagar es cómo un grupo de personas se convierte en receptor y/o reproductor de cultura y de qué manera en esta dinámica hay un cruce variable de influencias entre diversos colectivos” (2002: 20). La potencialidad de la historia cultural abre la ventana al interior de las aulas; en este caso nos importa, particularmente, dar cuenta de cómo fueron recibidas las reformas educativas propuestas en México (1958: 1992) por los profesores de educación básica, acercándonos a sus memorias mediante entrevistas temáticas. Los puntos referenciales son: el Plan de Once Años, la Tecnología Educativa y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, iniciativas promovidas por los distintos gobiernos, buscando que se gestaran transformaciones concretas en las prácticas áulicas y escolares.

Ubicamos el estudio en el estado de Guanajuato, con la conjetura de que existen hitos impregnados en la memoria de las y los profesores que, dado el devenir de propuestas y más propuestas en el campo de materia educativa, pueden evocar nostalgia y añoranza por el tiempo ido y vivido.

Así pues, el capítulo se estructura conforme a los siguientes apartados: en el inicial se presenta un breve pasaje de las tres reformas citadas. Seguidamente, fijamos nuestra postura metodológica sobre la historia social y la entrevista temática como herramienta de la historia oral, con la cual realizamos el trabajo de campo con una muestra elegida por conveniencia de profesores/as del estado de Guanajuato. En los resultados cedemos, prácticamente, la voz a los docentes entrevistados; recuperamos los fragmentos que ilustran pasajes de la cultura escolar y los ubicamos en los marcos temporales citados. Las conclusiones cierran algunas hipótesis, pero abren horizontes nuevos, ante la necesidad de seguir escribiendo la historia de la educación, en este caso en particular, de las y los docentes, como constructores/reproductores de cultura.

## **Rasgos de las reformas educativas en México en la segunda mitad del siglo XX**

Sólo el desarrollo armónico y congruente de un grupo humano constituye un progreso cierto. Porque cuando el desarrollo obedece a una importación imprevista, súbita y transitoria, su nombre es otro. Es colonización.

JAIME TORRES BODET

### *El “Plan de Once Años” y la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos*

Aunque digna de destacar en la historia de la educación en México, no nos ocupamos en este texto de la gestión realizada por Jaime Torres Bodet durante su primera incursión en la Secretaría de Educación Pública –SEP– (1943-1946), durante la presidencia de Manuel Ávila Camacho. Centramos nuestra atención en el Plan de Once Años, que encabezó siendo nuevamente secretario de la SEP, en el sexenio de Adolfo López Mateos (1956-1964).

El Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria (mejor conocido como Plan de Once Años) fue un serio intento de planificación en la materia para México. Es de comprender este pensamiento de

largo alcance de Torres Bodet, por su experiencia anterior en la SEP y como secretario particular de José Vasconcelos. La aspiración de Torres Bodet de un país moderno (en una pronta interpretación de Modernidad que hace Innerarity, 1987), democrático, industrializado y urbano podría construirse a partir de la educación. Sin embargo, como declara Greaves (2001: s/p).

*Al asumir el poder Adolfo López Mateos, el sistema político se encontraba sólidamente establecido. México había logrado un notable crecimiento económico que se reflejaba en un importante desarrollo industrial. Sin embargo, junto a este progreso, el panorama educativo era desalentador. La explosión demográfica había adquirido proporciones sorprendentes y el presupuesto del Estado, no obstante su considerable incremento, no permitía dar los servicios que la población requería a la velocidad que se multiplicaba. Ante estas crecientes exigencias, los esfuerzos de gobernantes y educadores habían quedado rezagados. Ciertamente se estaba lejos de ganar la batalla: el analfabetismo ascendía al 38%, el número de escuelas seguía siendo insuficiente y cada año, según las estadísticas, cerca de tres millones de niños en edad escolar quedaban sin ella.*

Además de lo anterior, para el desarrollo de una población más racional (otro rasgo de la Modernidad), se hacía preciso también un sistema educativo para todo el país. Con esta mira, se fundó, en 1959, la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), instancia por la que fue posible que todos los niños en la escuela primaria contaran con sus libros para estudiar: se trató de los libros de la Patria.

El Plan de Once Años (véase la obra de Valentina Torres Septién, 1985) tuvo entre sus objetivos articular y sistematizar aspectos tan relevantes como la remodelación y construcción de escuelas, la preparación más adecuada del profesorado y la revisión de los planes de estudio de la primaria, esos primeros libros de texto gratuitos son la contribución más reconocida y apreciada en la historia de la educación, y, a la vez, en relación con la cultura escolar, constituyen la añoranza de muchos profesores, quienes les guardan un gratísimo recuerdo y reproducen en sus relatos (sin entrar ahora en controversia) la convicción en torno al espíritu de esos libros que tenían como objetivo:

*[...] desarrollar armónicamente las facultades de los educandos, a prepararlos para la vida práctica, a fomentar en ellos la conciencia de la solidaridad humana, a orientarlos hacia las virtudes cívicas y, muy principalmente, a inculcarles el amor a la patria, alimentado con el conocimiento cabal de los grandes hechos históricos que han dado fundamento a la evolución democrática de nuestro país* (Decreto que crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, en Greaves, 2001).

Es decir, que los profesores creen que los primeros LTG eran verdaderos instrumentos de educación integral, y, por tanto, *buenos* libros. Los mejores hasta el momento, como los guardan en sus memorias algunos profesores entrevistados.

### *La Tecnología Educativa: el reto de la cobertura y del enfoque global*

La segunda reforma que reseñamos se dio en el sexenio presidencial de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), identificada con la Tecnología Educativa (consúltese A. Díaz-Barriga, 1985 y Secretaría de Educación Pública, 1974).

Ante la necesidad de cubrir la demanda de educación básica, Echeverría puso en marcha la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, con la que pretendía diversificar los servicios, aumentar el número de escuelas y modificar los planes de estudio. La reforma partió de la publicación de la Ley Federal de Educación (1973). En el aspecto pedagógico, estuvo animada por una racionalidad técnica, que, por decirlo brevemente, se tradujo en un plan de estudios organizado por materias con un enfoque de aprendizaje global. Los libros de Historia, Geografía y Civismo fueron sustituidos por un libro de Ciencias Sociales; la enseñanza de la lectoescritura partía del Método Global de Análisis Estructural, por ejemplo.

Por el enfoque de la Tecnología Educativa, la enseñanza tenía sentido en tanto la evaluación (basada en objetivos) daba resultados de aprendizaje medibles en los alumnos. La planificación educativa detallada al modo de la pedagogía científica, al estilo de la añeja postura de Franklin Bobbit (citado por Morelli, 2005), fue el sello de esta época. La reforma trajo consigo un cambio en el programa de estudios, en los libros de maestros y alumnos, en sus contenidos, imágenes y en el *modo de hacer* la enseñanza. A este momento histórico, vigente hasta 1992 –con modificaciones

secundarias– le acompañó un aumento considerable en la matrícula de primaria, secundaria y preescolar. Ocurrió igual en las escuelas Normales, salvo en la coyuntura alrededor de 1984, cuando el entonces presidente de la República, Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), decretó el nivel de licenciatura para la formación de los futuros maestros, provocando un natural descenso transitorio en el ingreso a tales instituciones formadoras de docentes.

*El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en el contexto del Tratado de Libre Comercio de América del Norte*

Durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se suscribió el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). De entre sus componentes nos interesa rescatar el referido a la “Reformulación de los contenidos y materiales educativos” (DOF, 19 de mayo de 1992: 10). Paralelamente, los programas de estudio y los libros de texto se rehicieron, rescatando la formación cívica y ética, la historia y la geografía. El enfoque sería ahora el aprendizaje significativo, basado en la perspectiva constructivista y organizado en conceptos básicos; se renunciaba así (al menos en el discurso) al magistrocentrismo, a la enseñanza basada en objetivos, al sentido global del aprendizaje. Esta reforma coincide con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte entre México con Estados Unidos y Canadá.

En síntesis, las tres reformas contienen ingredientes de índole política, por supuesto. Asimismo, enarbolan un ideario pedagógico en un contexto cultural y socio-económico determinado, y, poco a poco, se alinean a las tendencias marcadas en otros países; no obstante su distinto nivel de concreción curricular, se mantienen formas de la cultura escolar que dan distintivo a un hacer magisterial propio de la escuela en México, mucho más allá de las pretensiones externas.

## Perspectiva metodológica

Si al maestro no le gusta el cambio, no lo entiende, cree que no es práctico o no está de acuerdo con él, el cambio se implantará de forma incompetente, insincera o, acaso, no llegue a implantarse en lo absoluto.

ANDY HARGREAVES

Las reformas educativo-curriculares, en su carácter oficial de políticas educativas, suelen prescribirse por decretos, quedando en el nivel de leyes u ordenamientos. Sin embargo, es de dudarse su aplicación cabal en las aulas, pues, para que esto suceda, deben pasar por el significado que les otorgan los docentes a dichas propuestas de cambio. De tales significados nos informan los propios protagonistas, en este caso, profesores y profesoras que han vivido tales reformas. El marco es la historia social de la educación, que “debería recuperar los conflictos y las luchas realizadas en el interior de las relaciones sociales e ideológicas de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes” (Cucuzza, 1996: 142).

La cultura escolar puede ser más determinante que el mandato oficial a la hora de promover las reformas educativas, que probablemente queden en cambios superficiales. Para la memoria de la educación resulta relevante dar cuenta de cómo perviven los modos, usos y costumbres del magisterio sobre las permutas en papel. El profesorado, así, es un núcleo de resistencia a los cambios, pero también un baluarte ante las acometidas de lo que, se considera, son imposiciones externas. En la arista que se vea, se debe valorar, como advierte Rudduck (citado por Bolívar, 1996: 170) que:

*La cultura del centro escolar, como contexto social de trabajo, es vital para el éxito o fracaso, presencia o ausencia, del cambio curricular. La mayoría de propuestas de renovación didáctica se han dirigido a métodos o contenidos, a la naturaleza del conocimiento o del saber hacer de los enseñantes aisladamente, ignorando el papel de los centros escolares.*

En el plano de lo procedimental, el criterio de inclusión para la muestra, formada por conveniencia, disponible y cercana en el momento de hacer la investigación, lo que es lo mismo: no es probabilística y no tiene capacidad

de generalización, los hallazgos ilustran los casos particulares y pueden ser interpretados en ese marco. El criterio de inclusión fue haber sido profesor/a de educación básica en el horizonte temporal planteado. Con los informantes clave desarrollamos entrevistas “de orientación biográfica” (Pujadas, 2000: 139), a partir de un solo tema detonador y, con una breve introducción al tema, a saber: “Describa las experiencias significativas de su práctica docente cotidiana a la luz de las reformas educativas: Plan de Once Años, Tecnología Educativa y/o Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”. Por el tenor propio de la entrevista semiestructurada, íbamos sugiriendo cuestiones secundarias a partir del discurso inicial de las y los entrevistados.

Recabamos 22 testimonios, de los cuales extrajimos fragmentos en relación directa con el objetivo de este texto. Siguiendo a Meyer y Olivera, “la entrevista se convierte de hecho en un sistema extractor de recuerdos, de ideas y memorias que contribuyen a conocer mejor la Historia” (1971: 372). En este caso, son los recuerdos que ilustran el quehacer y proceder de las y los profesores en el marco de las propuestas curriculares (planteadas como innovaciones) gestadas en las reformas educativas. Las y los profesores testimonian la influencia que el núcleo magisterial (la recepción y vivencia de las propuestas en cada etapa) ejerció en su forma de ser y hacer docente.

### *Algunos resultados. Sobre los decretos y los hechos educativos*

La ambigüedad en su definición; no obstante, le da al concepto de cultura escolar una gran potencialidad teórica al posibilitar múltiples herramientas para entender lo que pasa en el interior de las escuelas.

MARÍA ESTHER ELÍAS

El Plan de Once Años, la Tecnología Educativa y Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, como reformas político-educativas, debieron haber provocado cambios curriculares en las escuelas, visibles en las prácticas cotidianas del profesorado. Conforme van discutiendo las entrevistas, las y los maestros recuperan datos de su técnica didáctica, y, poco a poco, también afloran las posturas y actitudes hacia las

reformas, como disposiciones oficiales. Algunos relatos tienen un tinte por demás crítico hacia los cambios, otros son más bien descriptivos, aun así, todos aportan para re-vivir un pasaje de esta historia de la educación. Al menos, de su historia, en su escuela, con colegas y estudiantes.

La maestra Elvia Morales, en entrevista realizada en junio de 2018, revela que comenzaba a trabajar en la comunidad “El mezquitillo”, localidad rural de San Francisco del Rincón, Guanajuato, cuando se editaron los primeros libros de la Conaliteg. Evoca:

*Estaba yo sola en esa escuela. Pero en reuniones con la inspectora compartíamos nuestras impresiones sobre los libros nuevecitos... tal vez por nuestro sentido patrio, porque creíamos que México estaba avanzando [...] o sólo porque teníamos ilusión, nos enamoramos de la idea. Por fin México podía presumir de algo bueno en sus escuelas: todos los niños tenían sus libros.*

*[...] Eran libros muy completos, con lecciones claras. Había temas de todo. Me gustaban los de historia de México [...] a los alumnos les gustaban los de ejercicios para hacer derechitas las letras.*

La profesora Elvia, quince años después de ese evento, ingresó a estudiar la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional. Admite que fue en ese tiempo cuando valoró más los primeros libros de texto: “Allí tuve dos muy buenos profesores, eran esposos. Él sabía mucho de filosofía y ella de historia. Sus lecciones me ayudaron a entender el trasfondo de los libros de texto, tanto los de Torres Bodet como los de [el Presidente Luis] Echeverría [Tecnología Educativa], que empezaban a usarse en la primaria”.

La entrevistada es pródiga en el relato. Recuerda cómo la directora de la escuela primaria en donde trabajaba entonces –en un barrio popular de León, Gto.– estaba muy enojada por la “mutilación” de la historia que se había hecho en los libros de la década de los 70. Reclamaba por el tema de los valores, de cómo ser ciudadanos, que ya no estaban en los libros. Por eso, rememora la maestra Morales:

*Nosotros seguimos dando clases de Civismo y de Historia. La misma directora iba a cada salón, de tercero a sexto, a dar las clases de historia, sobre todo de México. Los niños compraban las láminas [monografías] conforme a las femérides y cada lunes, en los Honores [a la bandera], el maestro de guardia*

*daba una nueva lección de historia y de civismo. También el periódico mural era una clase de historia, resaltaba las gestas patrióticas. La directora ordenada que cada grupo fuera en días y horas programados para que vieran el periódico [mural] y que realizaran una tarea con lo observado. Era común que luego ella pasara a revisar esa tarea, salón por salón.*

Como es fácil de apreciar, la maestra Elvia da ejemplos de un modo particular en que actuó el profesorado de una escuela frente al cambio de los planes y programas de estudio y de los libros de texto, cómo mostraron su resistencia –muy probablemente por el fuerte liderazgo de la directora– dando continuidad al estudio de la historia y del civismo (que ya no figuraban como materias ni asignaturas con la reforma que representó la Tecnología Educativa).

La profesora Morales (como se repite en otros relatos de maestros) menciona un elemento adicional que propicia ciertas formas determinantes de cultura escolar para aquella época: los directores. Tal como lo describe, en la escuela nada se hacía que no pasara por voluntad de las directoras que, como se acostumbraba, podían permanecer en el puesto durante toda una vida, impregnando las prácticas con su sello de liderazgo, costumbres y formas de conducción. Para bien o para mal, la escuela se identificaba tanto con ellas que se conocían como de su propiedad: la escuela de la “señorita Fonseca” (en el Barrio de San Miguel), de la “señorita Quiroz” (en el Barrio Arriba), de “la maestra Tomasita” (en la Colonia Centro), etcétera, todos ejemplos de entre 1940 y 1970 de planteles ubicados en León, Guanajuato.

En otra parte de la entrevista, la maestra Morales reflexiona:

*En aquellas escuelas unitarias o bidocentes, no sé cómo hubiera pasado. A lo mejor ni me hubiera dado cuenta de lo que eran los cambios en los programas [educativos]. Esa escuela tenía una gran tradición, todos los maestros éramos muy estrictos (yo me fui haciendo más estricta allí) y todos hacíamos proyectos para la escuela y para la colonia; inventábamos actividades culturales, como concursos y desfiles que nos quedaban muy bien. Las demostraciones de fin de año (con las manualidades que enseñábamos en cada grupo) eran también la clausura de cada ciclo lectivo. Todos participábamos... todos aprendíamos. Yo aprendí a tejer y a hacer punto de cruz... pero también a tener mejor control de los grupos. La directora nos exigía disciplina, normas de conducta y*

*de moral, no nomás a los alumnos, también a los maestros... allí trabajé por cerca de 25 años y sí, puedo decir, aprendí mucho y a ser mejor como maestra desde primero hasta sexto.*

Valga el extenso relato para resaltar los elementos que venimos sustentando en este capítulo en torno al modo de ser y hacer en cada escuela y cómo el gremio contribuye a moldear las facetas de la docencia.

Por otra parte, la maestra Graciela Hernández era muy conocida, famosa “y temida”, dice ella misma cuando la entrevistamos en mayo del 2018. Se especializó –así se califica– en segundo grado de primaria, independientemente de la escuela privada (de turno matutino en una zona céntrica) o pública (en turno vespertino en una colonia popular de Celaya, Gto.), en las que trabajó por 42 años (1956-1998). Ciertamente es que, en ocasiones, también dio clases en tercer grado, pero casi siempre le asignaban un grupo de segundo grado:

*Yo lo entendía muy bien: me tocaba acabar de enseñar a leer y escribir a los niños y también me tocaba que se aprendieran de memoria las tablas de multiplicar; les enseñaba a multiplicar por una cifra [un dígito como multiplicador] y hasta a dividir. Si alguien quería pasar a tercero, tenía que saber eso... si no, pues se quedaban a repetir. Pero era muy raro. Todos aprendían porque aprendían.*

La profesora Graciela describe su proceder didáctico: hacer planas de cada tabla de multiplicar, una semana la del 2, la siguiente la del 3, luego la del 4, al mes; en una semana hacían planas de las tablas del 2, 3 y 4. Se repetía la serie con la tabla del 5. Dice que la tabla del 6, pero sobre todo las del 7 y 9 eran muy complicadas para los niños. La repetición escrita era complementada con la repetición coral (con su respectiva tonada musical). Describe que también resolvían ejercicios en el pizarrón (como competencias de rapidez o “carreritas” entre los alumnos). Continúa:

*Es verdad que veíamos [sic] los libros. Si los leíamos y dedicaba toda una semana cada mes –más o menos– para resolver los ejercicios o hacer dibujos o los trabajos manuales, más si eran para el Día de las Madres. La directora pasaba a los grupos para revisar los avances, así es que sí usaba los libros.*

A pregunta directa, la maestra Hernández apenas si recuerda que hizo cambios, como lo precisaban las reformas educativas que le tocó vivir en su larga carrera. Ella entendió que era responsable de que los alumnos aprendieran a leer y escribir bien, memorizar las tablas de multiplicar y resolver operaciones sencillas de multiplicación y división (lo que implicaba que los estudiantes sabrían sumar y restar). No obstante, destaca que:

*Me tocaron todos los libros que se les dieron a los alumnos. En la escuela “de paga” tenían otros libros que los papás compraban; en la escuela de gobierno no, si acaso llevaban “El libro mágico” como complemento, pero eso era muy difícil, no todos tenían dinero para pagarlos. Los primeros (de Torres Bodet) traían lecciones, yo creo, complicadas... no eran para la comprensión y madurez de los chiquillos. Luego vinieron otros, más “gordos” y los papás protestaron porque traían temas que les ofendían, mostraban los órganos sexuales femenino y masculino... eso no gustó a los papás —de otros grados, los míos eran chiquitos—. Finalmente, salieron otros libros, de mejor calidad en el papel, pero que no lograron tampoco, dice el gobierno, el objetivo de la calidad educativa. Por el contrario: ahora los niños saben menos que lo que sabían los de su edad hace 30 o 40 o 50 años.*

Finalmente, la maestra Graciela acepta que se jubiló porque los padres de familia ya no apoyaban como antes, que los estudiantes eran groseros y desobedientes. Además, relata: “Fueron llegando maestros jóvenes, no encajaba ya. Eso sí: no porque yo no sabía, en experiencia ninguno me daba lecciones. Me jubilé porque ya no quise batallar en juntas y más juntas ni en ir a talleres de actualización”.

La profesora Graciela Hernández formó su propia escuela, su modo de ser docente, muy peculiar y característico. Pretendió tener claros sus objetivos como maestra y los persiguió con su proceder metodológico. Todo ello, al margen de los cambios operados en el currículum y, seguramente, en el seno de un grupo de colegas que, al menos, le dejó trabajar muy a su estilo, siendo parte de esta cultura también.

En otro contexto transcurrió la trayectoria profesional de la maestra Águeda Juárez. Egresada de una escuela normal federal, llegó al municipio de San Miguel de Allende, Guanajuato, en 1952. Luego cursaría la Normal Superior —de donde egresó con su título como Maestra de Educa-

ción Media con especialidad en Biología– porque aspiraba a trabajar en secundaria. Así es que, a la vez que era profesora de primaria también daba clases en una secundaria, ya en León, Gto.

La profesora Águeda destacó como líder sindical (representante de Sección) y también para coordinar actividades extra-aula. Cita como ejemplo que aprovechaba el espacio en las jardineras de las escuelas en donde trabajaba –así fueran dos o tres metros cuadrados– para sembrar acelga, rábano, zanahoria o jitomate. Siempre, alguna mata de chile. Esta actividad no se mencionaba, tal cual, en programa alguno, pero, afirma ella:

*Con mis huertos enseñaba más contenidos que los que venían en el libro: cálculo de áreas y superficies, tipos de plantas y de semillas, especies de verduras (además de repasar sus propiedades como vitaminas y nutrientes), especies de chiles, componentes del suelo, la importancia del agua, cuáles plantas se trasplantaban, es decir, si eran de almácigo o no, identificar tipos de plagas y abonos... Ah, hasta la convivencia, porque cosechábamos y a la cazuela: hacíamos una gran comilona. Organizaba el cuidado del huerto por equipos, así es que también aprendían los niños y muchachos a trabajar juntos, a hacer un proyecto.*

La maestra Juárez afirma que esta actividad la replicaba en cada escuela en donde trabajó (5 o 6, recuerda). De modo que se infiere que, si bien atendía los contenidos y los métodos propios de cada reforma –fuera en primaria o en secundaria– también desarrollaba esta materia, que podríamos denominar transversal.

Agrega:

*Los directores me apoyaron. Nunca me negaron que pusiera mi huerto. Eso sí, en todo su derecho [estaban], me pedían que viera y cumpliera el programa y, que le dedicara horas extras o las dedicadas a la educación tecnológica. Pero el huerto me daba para cubrir muchos temas... era mi mejor ejemplo en casi todas las materias. En secundaria mucho más, pues mis clases eran de ciencias naturales, sobre todo, biología [...] Logré que varios compañeros se contagiaron con mis ideas de agricultora y, aunque no vi nunca que nadie hiciera un huerto, sí cuidaban que sus alumnos lo apreciaran, [que] no aventaran las pelotas [que eventualmente maltratarían el sembradío], y, además, pues siempre estaban invitados a la convivencia que hacíamos con la cosecha.*

El testimonio de la profesora Juárez, como el de la maestra Graciela, con sus propios estilos de proceder, es ejemplo de cómo los profesores hacen escuela: sin, con o a pesar del programa oficial. En estos casos, además, es muy fuerte el modelo de cada una de ellas: mantienen la convicción de que pueden enseñar contenidos importantes, trascendentes, más que básicos, en cada generación.

Es verdad que un estudio de seguimiento permitiría afirmar cuánto aportaron a la cultura de las escuelas. Pero tampoco queda lugar a dudas de que actuaron con los saberes iniciales y conforme se dieron las circunstancias: es claro que las innovaciones pedagógicas y los lineamientos de cada reforma no les provocó cambios significativos, aunque los mencionan cuando los recordamos, a propósito, en la entrevista.

Los fragmentos que presentamos son muestra de rituales, costumbres, acciones que se gestaron en los recintos escolares. En el primer caso, se nota claramente el apego a las disposiciones oficiales: se analizaron los programas y se obedecía a la directora. En el segundo ejemplo, la profesora actuaba con la convicción de que dominar un contenido programático era esencial y a eso brindaba gran parte de su dedicación. Paralelamente, la tercera entrevista sigue un camino semejante: a través del desarrollo de proyectos extra-áulicos, la profesora justifica el que los estudiantes adquirieran aprendizajes significativos, además de lo que indican los planes oficiales.

### **Líneas conclusivas**

Aguirre y Márquez (2016: 421) asientan que, si bien los estudios dedicados a la historia de la vida escolar se han incrementado, “aún existe un largo camino por andar en la exploración de otros espacios formativos y en la articulación con otros campos disciplinares”. En efecto: los hallazgos cierran unas cuantas y breves brechas, pero abren una gama más amplia de sendas por descubrir. En cuanto a nuestra indagatoria, cumplimos el objetivo que apunta a recuperar los recuerdos de profesores/as en su quehacer ante momentos coyunturales en la historia de la educación. Comprobamos que las prácticas escolares están ancladas en formas culturales, creadas por los propios colectivos docentes, mientras que los discursos van por otra vía. El profesorado suele valorar mejor las propuestas pasadas ante las

nuevas, convirtiendo en añoranza los viejos tiempos. Recuerdo señero en este tema son los primeros libros de texto, los buenos colegas, los buenos directores.

La pervivencia de ritos ceremoniales, como los Honores a la Bandera, la conmemoración de efemérides o días festivos, el trabajo con los padres de familia, el recurrir a libros complementarios o a los de antaño, el hecho de sólo cambiar superficialmente sin transformación en el magisterio, parecen ser prácticas comunes y corrientes que se acomodan y adquieren sentido en los planteles escolares, de acuerdo con el sello que se va impregnando, bajo la influencia o liderazgo de los directores (más notorio a mayor permanencia en el puesto) y con la construcción colectiva del profesorado.

Es oportuno recordar la valía de la cultura escolar, a la que aludimos antes, como un sello particular de la escuela, como un modo de resistir a los embates de las tendencias de moda y obligatorias, como un rasgo del magisterio crítico. Sin embargo, también es menester recordar que las reformas, aun las más benéficas y necesarias, no echarán raíz sin transformar al profesorado, núcleo de la educación. De allí la importancia de contar con este colectivo en cada propuesta, de rescatar e integrar sus experiencias, de escribir sus historias.

Sin duda, la cultura forjada en las aulas mexicanas ya constituye, en su conjunto y con sus especificidades, un fragmento de la historia de la educación en México. Esta cultura es parte del patrimonio y es necesario seguir aportando para su rescate. Nuestro trabajo pretende contribuir a ello.

## Referencias

### *Fuentes hemerográficas*

- Bolívar Botía, Antonio (1996), "Cultura escolar y cambio curricular", *Bordón*, vol. 48, núm. 2, pp. 169-177.
- Diario Oficial de la Federación -DOF (19 de mayo de 1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
- Díaz-Barriga Casales, Ángel (1985), "La evolución del discurso curricular en México (1970-1982)", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XV, núm. 2, pp. 67-79.

- Gallego Badillo, Rómulo; Adriana Patricia Gallego Torres; Royman Pérez Miranda y Roberto Figueroa Molina (2013), “Historia social de la educación en ciencias e historia social de las ciencias. Segunda mitad del siglo XX: una contrastación”, *Ciência & Educação (Bauru)*, vol. 19, núm. 4, pp. 995-1012.
- Meyer, Eugenia y Alicia Olivera (1971), “La historia oral. Origen, metodología, desarrollo y perspectivas”, *Historia Mexicana*, vol. 21, núm. 2, octubre-diciembre, pp. 372-387.
- Pujadas Muñoz, Joan J. (2000), “El método biográfico y los géneros de la memoria”, *Revista de Antropología Social*, vol. 9, pp. 127-158.

### *Bibliografía*

- Aguirre Lora, María Esther y Jesús Márquez Carrillo (2017), “Comunidad mexicana de historiadores de la educación. Aproximaciones a un recuento historiográfico 2002-2012”, *Historia y Memoria de la Educación*, 5, pp. 401-422.
- Cucuzza, Héctor Rubén (1996), “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la historia social de la educación” en H. Cucuzza (comp.), *Historia de la educación en debate*, Miño y Dávila editores, Argentina, pp. 124-146.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1974), *Educación media básica. Resoluciones de Chetumal. Plan de estudios. Programas generales de estudios*, México.
- Torres Bodet, Jaime (1972), *La tierra prometida. Memorias*, Editorial Porrúa, México.
- Torres Septién, Valentina (1985), *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, SEP/Ediciones El Caballito, México.

### *Recursos electrónicos*

- Elías, María Esther (2015), “La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 19, núm. 2, pp. 285-301, Doi: 10.15359/ree.19-2.16.

- García Alcaraz, Ma. Guadalupe (2002), "Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX", tesis de doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, disponible en: <http://www.somehide.org/images/articulos/documentos/publicaciones/HistoriadelaCulturaEscolar.pdf>
- Greaves Laine, Cecilia (2001), "Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 6, núm. 12, mayo-agosto, pp. 205-221, disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14001203> (consultado el 7 de diciembre de 2019).
- Hargreaves, Andy (1993), *La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza*, disponible en: <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/6-ModificacionCulturasHARGREAVES.pdf>
- Innerarity, Daniel (1987), "Modernidad y posmodernidad", *Anuario Filosófico*, núm. 20, pp. 105-129, disponible en: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/2278/1/04.%20DANIEL%20INNERARITY,%20Modernidad%20y%20postmodernidad.pdf>
- Morelli, Silvia (2005), "Currículum, técnica y escolarización. Aliados de una travesía educativa", *La trama de la comunicación*, vol. 10, pp. 1-9, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4467349.pdf>

## CAPÍTULO 4

### FRAILES UNIVERSITARIOS DEL SIGLO XVI. LOS PRIMEROS AGUSTINOS EN LA UNIVERSIDAD DE MÉXICO

*Carlos Ernesto Rangel Chávez*

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

#### **Introducción**

Las órdenes religiosas llegadas a la Nueva España en el siglo XVI trajeron consigo una gran tradición universitaria, pues muchos de los primeros frailes no sólo se habían formado en las prestigiadas universidades de la Península Ibérica, sino que algunos de ellos también se desempeñaron como catedráticos y formaron parte de los órganos de gobierno y administración de esas instituciones.

Así, al fundarse la universidad mexicana, dichas órdenes lograron acceder al regenteo de sus cátedras, buscaron la matriculación de muchos de sus miembros y consiguieron grados académicos. Esto, como sucedía en Europa, provocó roces y disgustos no sólo entre los frailes de las distintas órdenes, sino también entre éstas y el clero secular, que por momentos parecía tener una fuerte presencia en la institución. Las disputas, que muchas veces comenzaban por un concurso de oposición para una cátedra, solían terminar en pleitos y acusaciones por motivos doctrinales y con un trasfondo más bien político. Además, los votos de obediencia propios de las órdenes mendicantes influyeron también para que los frailes entraran o salieran de la universidad.

Junto a la Orden de Santo Domingo, la de San Agustín fue de las fundadoras de la Universidad de México, pues no sólo tuvo desde el principio cátedra en ella, sino que matriculó a un numeroso grupo de sus religiosos para que estudiaran Teología. Por nuestra parte, analizaremos la participación de la Orden agustina desde el ámbito de las dos facultades universitarias en las que ésta tuvo presencia durante el siglo XVI: Artes y Teología.

El presente trabajo se desprende de una investigación más amplia que he realizado para mi tesis de grado, la cual centra su atención en los colegios agustinos novohispanos. Así, puesto que el eje rector no fue propiamente la institución universitaria, este apartado se sustentó a partir del análisis de otras investigaciones realizadas de manera más profunda, permitiendo con ello hacer una aproximación al papel de la Orden de los agustinos en la Universidad de México durante sus primeros años.

## **Fundación de la Universidad de México**

La Real Cédula de fundación de la Universidad de México fue expedida en 1551 y ejecutada en la capital novohispana hasta dos años después. Según el cronista agustino fray Juan de Grijalva, el cumplimiento de dicha Cédula se hizo en ceremonia pública en la iglesia de San Pablo de México justamente el día de “la conversión de San Pablo de 1553”, cuando el virrey Don Luis de Velasco “juntó a los Oidores y a todos los hombres de letras que había en el Reino [...] e hizo la fundación [...] Cantaron allí una misa solemne, y de allí fueron en procesión a las Escuelas, que habían sido antes casas de doña Catalina de Montejo” (Grijalva, 1985: 179; Plaza y Jaén, 2001: 7-8).

En dicha ceremonia se nombró como primer catedrático universitario al dominico fray Pedro de la Peña, quien estaría a cargo de la cátedra de Prima de Teología y que comenzó a leerla el 5 de junio de 1553. Como era ya tradición en las universidades de Europa, la Orden de Predicadores buscó en la de México la preeminencia con la cátedra de Prima; así es que con dicho nombramiento “los fundadores confirmaban la posición privilegiada de los dominicos en la facultad de teología” (Ramírez, 2002: 78-79; Grijalva, 1985: 179).

Por su parte, también se nombró al agustino fray Alonso de la Veracruz catedrático de Sagrada Escritura o Biblia, quien comenzó a leer el día 31 de junio del mismo año las Epístolas de San Pablo. Días más tarde, el 21 de julio, se le otorgaron los grados universitarios de Maestro en Artes y Teología (Jaramillo Escutia, 1993: 32-33), incorporándose así al Claustro Universitario. Además, por esos mismos días se creó para el mismo fraile una cátedra de Santo Tomás con título de propiedad, la cual gozó de los

mismos privilegios que la de Prima de Teología, considerada la más importante de aquella facultad (Plaza y Jaén, 2001; Jaramillo, 1993). Al parecer esta nueva cátedra desplazó a la de Sagrada Escritura, pues ésta estuvo desaparecida hasta 1570, cuando fue nuevamente fundada y retomada por los mismos agustinos, como veremos.

Así las cosas, la Facultad de Teología quedaba prácticamente con dos cátedras de Prima, por lo que “ningún estudiante que siguiera las normas de las facultades castellanas podría probar los cursos necesarios para graduarse de bachiller, pues se exigía atender lecciones de prima, vísperas y Biblia” (Ramírez, 2002: 79). Esta irregularidad constituyó el inicio de un proceso de consolidación general en la universidad, mismo que abarcó el resto de la primera centuria novohispana y en el cual “no sólo se definieron sus cátedras y aumentaron sus alumnos, sino, sobre todo, se fijaron los espacios para cada uno de los grupos que en ella participaban: dominicos, agustinos y seculares” (Ramírez, 2002: 77).

## **Los agustinos en la Facultad de Artes**

Recién fundada la primera cátedra de Artes en junio de 1553 se había acordado que fuera temporal y que se proveyera —es decir, que se asignara a un catedrático, ya fuera mediante oposición o por designación directa— cada tres años. Los cursos de esta facultad debían durar dos años y medio, tiempo en el que habría de leerse el tratado del dominico fray Domingo de Soto. Asimismo, se permitió que quienes desearan graduarse de bachilleres, tanto en Artes como en Teología, pudieran entrar a la segunda sin haberse graduado en la primera, y así obtener los dos grados juntos. En esto último tuvieron preeminencia los frailes, a quienes se les permitió cursar Teología en la universidad incluso sin haber cursado Artes ahí mismo, pues muchos de ellos lo hacían en sus respectivos estudios conventuales (Ramírez, 2002).

El primer catedrático de Artes fue el secular canónigo de la catedral Juan García, quien sólo leyó alrededor de dos años, quedando vacante la cátedra hasta 1558, cuando comenzó a leerla el dominico fray Pedro de Pravia, nombrado por el virrey y por la Audiencia. Fray Pedro sólo leyó poco más de un año, dejando inconcluso el curso, por lo que sus escasos

estudiantes que deseaban graduarse de bachilleres tuvieron que completar los cursos en los conventos de las órdenes religiosas (Ramírez, 2002; Plaza y Jaén, 2001).

En 1561, después de algunos años de irregularidad, la lectura de la cátedra de Artes logró estabilizarse gracias a un agustino, fray José de Herrera, quien la leyó por siete años consecutivos hasta 1568. Como afirma Clara Inés Ramírez, fray José de Herrera parecía interesado en la materia. Cuando éste tomó la lectura intentó quitar el texto de fray Domingo de Soto –que por estatuto debía leerse– para sustituirlo muy probablemente por su *Summa philosophiae scholasticae patris dominici accomodata* (hoy perdido) o por algún otro texto de filosofía, seguramente de alguien de su Orden [para entonces ya había sido publicado el curso filosófico de fray Alonso de la Veracruz, compuesto por el *Recognitio Summularum* (1554), la *Dialectica Resolutio* (1554) y la *Physica Speculatio* (1557); sin embargo, no hay indicio que permita asegurar a ciencia cierta cuál era el texto que pretendía introducir fray José de Herrera en su cátedra de Artes]; pero esto no le fue permitido y por lo tanto siguió leyéndose el que dictaban los estatutos (Ramírez, 2002).

En 1566, Herrera también se desempeñó en la Facultad de Teología sustituyendo en la cátedra de Prima al deán de la catedral Alonso Chico de Molina, cuando éste tuvo que viajar a España. No obstante, dicha sustitución duró poco, pues a escasos meses se le retiró de la cátedra, vacándola, y además como Herrera no contaba con grado alguno en Artes, se le dio un plazo de seis meses para que lo obtuviera, so pena de retirarlo también de la facultad menor. Ramírez afirma que esta situación tenía un trasfondo político de conflictos entre regulares y seculares y “El grado del fraile había sido el pretexto empleado por los opositores del agustino para poner en entredicho su presencia en la Universidad”. Herrera nunca se graduó en Artes pero logró mantener su lectura hasta 1568, año en que partió a España sin dar aviso a la universidad, por lo que el claustro vacó y sacó a oposición su cátedra el 26 de abril. En Europa, según se sabe, el agustino obtuvo una cátedra en la Universidad de Osma (Ramírez, 2002; Plaza y Jaén, 2001).

Los catedráticos anteriores a Herrera en esta facultad los había nombrado el virrey y la Audiencia en su calidad de vicepatronos de la universidad.

Por su parte, el agustino había sido nombrado por el Claustro de Rector y Consiliarios, pero al vacar su cátedra en 1568 se realizó en la Facultad de Artes el primer proceso de provisión mediante oposición y votación. En dicho proceso el ganador fue otro agustino, fray Pedro Ruiz, a quien el secretario de la universidad notificó que debía graduarse de Maestro “dentro del término de los estatutos”. Ruiz no se graduó, pero tampoco duró mucho en la lectura de su cátedra, pues a los nueve meses de que le fue proveída partió hacia España (Ramírez, 2002).

Entre 1568 y 1571 se crearon dentro de la misma facultad dos cátedras más, ambas de provisión temporal, mientras que la ya existente pasó a ser definitivamente de propiedad, es decir, no podía sacarse a concurso mientras no fuera abandonada, siempre y cuando su lector cumpliera con los requisitos para poseerla. No obstante, sólo dos de las tres cátedras “alcanzaron un funcionamiento estable, mientras que la tercera fue bastante irregular” (Ramírez, 2002: 35-36).

Una de las cátedras temporales estuvo ocupada durante casi dos años por el clérigo secular Hernando Ortiz de Hinojosa, mientras que la de propiedad la ocupaban los agustinos con Pedro Ruiz. En 1571, dos años después del abandono de la cátedra por parte de Ruiz, ésta se sacó a concurso nuevamente en carácter de propiedad, siendo el propio Ortiz de Hinojosa el único opositor, obteniéndola y leyéndola con regularidad hasta 1587 (Ramírez, 2002).

Cuando ganó la cátedra de propiedad, Ortiz de Hinojosa era el único cate-drático de la Facultad de Artes. Sin embargo, en junio de 1572 el Claustro Pleno acordó que otra de las cátedras se diera a un agustino, quien debía ser nombrado directamente por su provincial; así, en octubre de ese mismo año se nombró a fray Juan de San Sebastián para ocuparla. Este fraile leyó la cátedra “con mucha más regularidad que los anteriores religiosos”, aunque el claustro le recordó lo mismo que a los demás: debía graduarse como Maestro en Artes en un término de seis meses. Como sus antecesores, fray Juan tampoco se graduó pero logró mantener la cátedra cinco años, hasta noviembre de 1577 (Ramírez, 2002).

En 1573 Ortiz de Hinojosa pidió licencia para inaugurar un nuevo curso, a la que accedieron las autoridades universitarias. Así, “A partir de entonces, y por primera vez, se refleja en los documentos una lectura

constante y ordenada en la facultad de artes: en octubre de 1573 Ortiz comenzaría los cursos primero y tercero, mientras que el agustino leería el segundo” (Ramírez, 2002).

En 1578 llegaría a la cátedra abandonada por fray Juan de San Sebastián otro agustino, fray Juan de Contreras. Para este religioso la situación universitaria se tornó complicada y culminó con su salida en 1587, hecho con el que terminó también la presencia de los regulares dentro de la Facultad de Artes, al menos durante el siglo XVI.

Ramírez explica que la salida de Contreras se pudo deber a dos factores muy específicos: por un lado, los frailes catedráticos, al ser miembros de otra corporación, dependían en gran medida de las disposiciones de sus superiores, a quienes rendían obediencia; de esta manera, la mayoría del tiempo les era difícil atender las lecciones universitarias a la vez que los cargos desempeñados dentro de la orden. Fray Juan de Contreras, por ejemplo, fue propietario de la cátedra durante nueve años, de los cuales pocos leyó de manera personal, la mayor parte del tiempo designaba sustitutos. Dicha situación chocó con un grupo ya bien consolidado “de alumnos que exigía regularidad en las lecturas”, mismo que presionó al agustino para que terminara saliendo de la cátedra. Cuando se le notificaban los reclamos de los estudiantes, fray Juan contestaba que se le notificara también a su provincial, pues él sólo era súbdito “y no puede hacer más que lo que se le manda”. Su Orden terminó renunciando a la cátedra (2002: 45-47).

Por otro lado, dicha renuncia parecía tener tintes del conflicto criollo-peninsular que ya venía desarrollándose dentro de la Orden agustina para ese tiempo. Fray Juan era nacido en la Nueva España, mientras que para entonces su corporación era gobernada por peninsulares, lo que según Ramírez pudo propiciar el poco interés que las autoridades provinciales tuvieron en apoyar la carrera universitaria de este fraile. En el Claustro en el que los alumnos de Contreras se manifestaron contra la irregularidad con que leía la cátedra se encontraba el peninsular fray Juan Adriano, prior del convento de San Agustín de México y Maestro por la universidad, “quien renunció a la cátedra en nombre de los agustinos, ‘...porque el convento no la quería’” (Ramírez, 2002: 45-57).

Además de todo lo dicho, debemos tomar en cuenta las ásperas relaciones entre las órdenes religiosas y el clero secular, sobre todo aquel liderado

por el arzobispo Alonso de Montufar (1551-1572), quien buscaba imponer las preeminencias de los seculares, hecho que pudo haber influido para que muchos regulares abandonaran sus cátedras en la universidad y fueran reemplazados por clérigos. Esto muchas veces se debió a cuestiones doctrinales que tenían, sin embargo, un trasfondo político. El ejemplo más claro de este conflicto fue el de fray Alonso de la Veracruz cuando quiso exponer su reelección *De decimis*, la cual fue prohibida por Montufar y además le valió acusaciones ante la Santa Inquisición por haberse atrevido a cuestionar uno de los puntos más candentes del Concilio de Trento: los diezmos (González, 2014: 90-91).

Por último, debemos decir que la cantidad de las matriculaciones de regulares dentro de la Facultad de Artes parece haber sido muy baja durante los primeros años de vida universitaria, pues como hemos visto éstos tenían el permiso de pasar directamente de sus estudios conventuales –donde generalmente cursaban Artes– a la Facultad de Teología. Por este motivo no es casualidad que en el año de la fundación universitaria no existiera algún fraile matriculado en la facultad menor, donde había sólo dos clérigos seculares y cinco laicos; no así en Teología, donde se matricularon ese mismo año diez frailes agustinos por tan sólo dos clérigos seculares, como ahora veremos (Ramírez, 2002).

El siguiente cuadro muestra de manera simplificada a los religiosos agustinos que fungieron como catedráticos en la Facultad de Artes de la Universidad de México durante el siglo XVI:

**Cuadro 1. Catedráticos agustinos en la Facultad de Artes de la Universidad de México. Siglo XVI**

<i>Nombre</i>	<i>Periodo</i>
Fray José de Herrera	1561-1568
Fray Pedro Ruiz	1568-1569
Fray Juan de San Sebastián	1572-1577
Fray Juan de Contreras	1578-1587

Fuente: Elaboración del autor.

## Los agustinos en la Facultad de Teología

Los primeros dos catedráticos de la Facultad de Teología fueron, como ya se dijo, el dominico fray Pedro de la Peña, que comenzó a leer Prima de Teología, y el reconocido agustino fray Alonso de la Veracruz, a quien se le asignó la cátedra de Biblia o Sagrada Escritura. Como ya se dijo también, a los pocos días de ser nombrado catedrático de Biblia se creó para el mismo agustino una cátedra de Santo Tomás, con el título de propiedad y con las mismas calidades que la de Prima, desapareciendo así la de Sagrada Escritura hasta 1570. Esa nueva creación respondía a cierta inconformidad presentada por parte de la Orden agustina respecto a la primera distribución de las cátedras en la facultad, pues consideraban que dentro de ella la de Sagrada Escritura era la de menor jerarquía, todo lo contrario a la de Prima, ocupada por los dominicos (Ramírez, 2002).

Al igual que sucedió en la Facultad de Artes, los catedráticos religiosos de la de Teología fueron bastante irregulares con sus lecturas y la mayoría de las veces las abandonaron por sus ocupaciones dentro de su respectiva Orden. Así, por ejemplo, fray Pedro de la Peña abandonó su cátedra después de un año de lectura por tener que irse a España a tratar asuntos de su corporación. Al haber sido ésta asignada en título de propiedad desde el principio, lo más probable es que De la Peña nombrara sustitutos; no obstante, en 1562 el Claustro de Consiliarios –integrado en gran parte por estudiantes– decidió vacar la cátedra después de habersele dado un plazo de dos meses para volver a leerla, de lo que éste se excusaba porque tenía que volver a viajar (Ramírez, 2002).

Por otro lado, salvo el pequeño periodo de sustitución –ya mencionado– que desempeñó fray José de Herrera, los agustinos no pudieron alcanzar, al menos durante el siglo XVI, la lectura de la *primera cátedra de Prima*, aquella que en un principio se le había asignado al dominico De la Peña. En 1590, cuando esta cátedra se vacó y se sacó nuevamente a oposición, se enfrentaron el clérigo secular Hernando Ortiz y el agustino Juan de Contreras, pero ganó el primero con una abrumadora mayoría de de votos: 55, contra los tres que obtuvo el fraile (Ramírez, 2002). Así, los agustinos sólo lograron posicionarse en la segunda cátedra de Prima, la asignada a fray Alonso de la Veracruz con el nombre de “Santo Tomás” –y llamada

más tarde “de Vísperas”– y en la de Sagrada Escritura que habían retomado a partir de 1570.

Con fray Alonso, quien leyó su cátedra de Santo Tomás hasta 1557, año en que fue electo provincial, pasó casi lo mismo que con De la Peña: en 1562 se le dieron dos meses para retomar la lectura. No se sabe si De la Veracruz efectivamente la haya retomado –aunque fuera por unos días antes de partir a España en ese mismo año–, pero lo que sí es que se presentó al siguiente claustro pleno después de su llamado (Ramírez, 2002: 80). Cabe decir que en el periodo 1553-1557 fray Alonso ya “había sido sustituido en algunas ocasiones por su hermano de orden, Fr. Antonio Isidro” (Pavón, 2009: 60).

Alipio Ruiz afirma, sin darnos fechas exactas, que fray “Pedro Suárez de Escobar [...] y [fray] Pedro de Agurto [...] suplieron [...] por tres años cada uno, la ausencia del P. De la Veracruz cuando éste estuvo en España” (Ruiz, 1984: 417). Pensamos que se refiere al periodo transcurrido entre 1562 y 1568, pues existe noticia de que en este último año, en el mes de abril, le fue transferida la posesión de la cátedra al también agustino fray Martín de Perea, lo que nos indica, por otra parte, que pese a la notificación hecha por el claustro en 1562, fray Alonso mantuvo la propiedad de la cátedra hasta 1568, aún sin estar presente en la Nueva España, nombrando sustitutos:

*[...] los Señores Presidente y Oidores [de la Audiencia] mandaron que la Cátedra de Prima de Teología, se diese al P. Maestro Fr. Martín de Perea, según y como la tenía el dicho Maestro Fr. Alonso de la Veracruz [...] con el propio salario que tenía dicho P. Mro. Veracruz, y por dichos Señores Rector y Conciliarios se determinó, que atento a ser muy docto y digno de la dicha Cátedra el dicho P. Mro. Perea, y por haber muchos años que dicho P. Mro. Había leído Teología y tener otras partes y calidades anexas a dicha facultad, se le diese la posesión de esta Catedra (Plaza y Jaén, 2001: 13-14).*

A este fraile también se le notificó que debía graduarse de Maestro en Teología en un término de seis meses para poder seguir leyendo la cátedra; así, el 20 de julio de 1568 ya estaba recibiendo los grados de Bachiller, Licenciado y Maestro en dicha Facultad (Plaza y Jaén, 2001).

Fray Martín de Perea leyó hasta 1572, año en que “en Claustro Pleno hizo dejación por algunas causas que propuso, con aditamento que se diese esta Cátedra al Padre Maestro Fr. Melchor de los Reyes de [su] dicha

Orden". Sin ningún problema le fue admitida su renuncia y la cátedra se proveyó en propiedad a su correligionario De los Reyes, "con el mismo salario que se tenía" (Plaza y Jaén, 2001: 14-15).

Por otro lado, como ya se había mencionado, al crearse la cátedra de Santo Tomás que se le otorgó a fray Alonso de la Veracruz, la de Sagrada Escritura desapareció y no fue fundada otra vez sino hasta 1570, cuando los propios agustinos consiguieron que fuera financiada por Alonso de Villaseca, "rico comerciante de la Nueva España y también protector de la Compañía de Jesús, quien se reservó el derecho de proponer al primer catedrático, fray Juan Adriano" (Ramírez, 2002: 91).

Por su parte, fray Juan Adriano dejó la cátedra dos años después, cuando fue electo provincial, supliéndolo su correligionario fray Juan de Mora, quien murió en 1574; a éste le siguió el también agustino fray Francisco Martínez de Biedma, quien murió dos años después, 1576 (Ruiz, 1984). Meses después del nombramiento de Juan de Mora como sustituto para la cátedra –junio de 1572– los estudiantes teólogos se quejaron porque dicho fraile tenía días que no asistía a su lectura y además no estaba graduado, "y que según los estatutos de esta Real Universidad, debía leerla y regentearla Maestro graduado, por la superioridad y grandeza de dicha Cátedra". En este tenor, De Mora sólo contestó que se le notificara a su provincial, el propio fray Juan Adriano. Nada se resolvió respecto al grado, pero debió seguir leyendo hasta su muerte. Así, en Claustro Pleno de 12 de julio de 1574 se decidió darle la lectura de la cátedra a fray Francisco Martínez, "para que la lea todo el tiempo que el dicho Orden [de San Agustín] tuviere ocupado al Pe. Maestro Fr. Juan Adriano en el cargo de Provincial" (Plaza y Jaén, 2001: 20).

Ramírez refiere que durante esos años el curso de Sagrada Escritura era inestable y muchas veces se mezclaba con Vísperas de Teología, dando la impresión "de que un mismo catedrático, un agustino siempre, leía los dos cursos" (2002: 91). Quizás de ahí provenga la confusión existente entre el cronista universitario Plaza y Jaén y dicha autora, pues el primero afirma que la cátedra que leía Melchor de los Reyes en la Facultad de Teología era por línea directa la que se le había asignado en un principio a fray Alonso de la Veracruz, llamada ya para entonces de Vísperas, mientras que la segunda pone a De los Reyes como Lector de Sagrada Escritura, quien debi-

do a su enfermedad tuvo que dejarla a sustitución en 1587, la que se proveyó a través de oposición, resultando ganador como único opositor el también agustino fray Diego de Contreras (Plaza y Jaén, 2001; Ramírez, 2002).

En 1593, cuando murió el propietario de la cátedra fray Melchor de los Reyes, ésta se vacó y se sacó a oposición; por ella compitieron Juan de Cervantes, secular; Agustín Dávila Padilla, dominico; y el agustino hasta entonces sustituto, Diego de Contreras. El ganador fue el clérigo Juan de Cervantes. Esto significó la salida definitiva de los agustinos de las cátedras universitarias por cerca de dieciséis años. La Orden de San Agustín no volvió a leer en la universidad sino hasta 1609, año en que nuevamente fue puesta en oposición la de Sagrada Escritura. Para entonces, fray Diego de Contreras volvería a ser opositor, obteniendo esta vez la victoria con una amplia diferencia de votos frente a sus oponentes (Ramírez, 2002: 90-91).

El siguiente cuadro simplifica la información arriba explicada, mostrando a manera de relación los nombres de los catedráticos agustinos de la Facultad de Teología durante el siglo XVI, especificando, además del periodo, la cátedra que regentaban y algunas notas adicionales que pueden servir para su identificación:

**Cuadro 2. Catedráticos agustinos en la Facultad de Teología de la Universidad de México. Siglo XVI**

<i>Nombre</i>	<i>Periodo</i>	<i>Cátedra</i>	<i>Notas</i>
Fray Alonso de la Veracruz	1553-1557	Sagrada Escritura y Santo Tomás (Segunda de Prima)	Tuvo la cátedra en su propiedad hasta 1568, la cual leían sustitutos.
Fray Antonio Isidro	Eventual	Segunda de Prima	Sustituto de fray Alonso de la Veracruz.
Fray José de Herrera	1566	Prima	Sustituto del clérigo Alonso Chico de Molina. Su sustitución duró muy poco.
Fray Pedro Suárez de Escobar	¿1562?-¿1565?	Segunda de Prima	Sustituto de fray Alonso de la Veracruz.
Fray Pedro de Agurto	¿1565?-¿1568?	Segunda de Prima	Sustituto de fray Alonso de la Veracruz.

Fray Martín de Perea	1568-1572	Segunda de Prima	Se le transfirió la propiedad de la cátedra de fray Alonso de la Veracruz.
Fray Melchor de los Reyes	1572-1587	Visperas-¿Sagrada Escritura?	Existe confusión sobre cuál era la que leía, puesto que eventualmente se mezclaban una y otra.
Fray Juan Adriano	1570-1572	Sagrada Escritura	Designado por el fundador de la cátedra. Dejó de leerla por ser electo provincial, pero conservaba la propiedad.
Fray Juan de Mora	1572-1574	Sagrada Escritura	Sustituto de fray Juan Adriano.
Fray Francisco Martínez de Biedma	1574-1576	Sagrada Escritura	Sustituto de fray Juan Adriano cuando murió Juan de Mora.
Fray Diego de Contreras	1587-1593	¿Sagrada Escritura?	Sustituto de fray Melchor de los Reyes.

Fuente: Elaboración del autor.

## Matriculaciones de agustinos en la Universidad de México durante los primeros años

Pasemos ahora a otro tema: las matriculaciones de agustinos en la universidad mexicana durante el siglo XVI. Como se dijo en la parte que respecta a la Facultad de Artes, prácticamente no hubo religiosos matriculados para cursar en ella durante los primeros años; el privilegio con que contaron los frailes para pasar directamente de sus estudios conventuales a la Facultad de Teología de la universidad provocó que el alumnado de la facultad menor estuviera compuesto mayoritariamente de clérigos seculares y de laicos.

Por el contrario, en la Facultad de Teología la mayor parte de sus alumnos fueron frailes, y esto puede constatarse desde el primer grupo que se matriculó para las lecciones de 1553, donde de doce matriculados diez eran agustinos, a saber: Diego de Espino, Antonio de los Reyes, Martín Gutiérrez, Juan de la Peña, Agustín de Vanegas, Esteban de Salazar, Francisco de Solís, Baltazar López, Pedro de Agurto y Antonio Marín (Plaza y Jaén, 2001).

Esto recuerda a Cervantes de Salazar y su *Diálogo de la Universidad de México*, donde un interlocutor interroga: “¿A quién van a oír tantos frailes agustinos que junto con algunos clérigos entran a la cátedra de Teología?”; mientras el otro responde: “A fray Alonso de la Veracruz, el más eminente maestro en artes y en teología que haya en esta tierra, y catedrático de prima de esta divina y sagrada facultad: sujeto de mucha y varia erudición, en quien compite la más alta virtud con la más exquisita y admirable doctrina” (Cervantes de Salazar, 2001: 10).

Al parecer, las matriculaciones de religiosos en la Facultad de Teología aumentaron conforme iba pasando el tiempo. Esto se comprueba, tal y como lo ha expuesto Clara Inés Ramírez (2002: 91-92), en la documentación de los procesos de oposición para proveer cátedras, donde bachilleres y cursantes de las respectivas facultades constituían prácticamente el grupo de votantes. Así, cuando fray Diego de Contreras ganó por oposición la cátedra de Sagrada Escritura en 1609, “La lista de votantes muestran una variación importante [...] el número de regulares había aumentado sensiblemente respecto de procesos anteriores”. Según esta misma autora, los mercedarios y agustinos implementaron una idea poco convencional para ganar las cátedras universitarias: matricular a sus correligionarios, lo que les daba derecho a votar.

Para 1625 los agustinos tenían ya el control de las votaciones en la Facultad de Teología, por lo que los seculares se mostraron inconformes y se quejaron de la siguiente manera:

*[...] han llevado dichos religiosos a matricular y cursar más de treinta frailes de su Orden, sin los que tenían pasantes graduados de bachilleres, para que voten por ellos en la oposición de dicha cátedra y en las demás que se ofrecieren, con que la clerecía está excluida de ocupar semejantes puestos, porque por ser el número de los dichos religiosos cincuenta y cuatro, y los clérigos y seglares votantes cuarenta, comúnmente es fuerza que rindan siempre las oposiciones* (Ramírez, 2002: 92).

## **Agustinos graduados en la Universidad de México en el siglo XVI**

Para concluir este trabajo, hablemos brevemente sobre los grados universitarios y la situación de la Orden de San Agustín. Como vimos desde un principio, casi ninguno de los primeros frailes catedráticos de Artes y Teología poseían un grado incorporado a la universidad, lo que ocasionaba la frecuente advertencia del claustro universitario para que obtuvieran el de Maestro en un determinado plazo, so pena de perder la lectura y/o propiedad de su cátedra. Vimos también que no todos hacían caso a la advertencia y, muy probablemente por obediencia a sus superiores, jamás se graduaban; sin embargo, de alguna manera conseguían continuar con su lectura.

No obstante, su condición de no graduados les imponía bastantes limitaciones dentro de la corporación universitaria, a saber: no podían incorporarse al Claustro Pleno, no tenían la capacidad para ser padrinos ni examinadores en la entrega de grados ni tampoco podían estar presentes en las fiestas y ceremonias donde habían de representar a su facultad (Ramírez, 2002), lo que restaba presencia a las órdenes religiosas dentro de la institución.

Así las cosas, llegó el momento en el que comenzaron a preocuparse más por los grados. Algunos de ellos lograron incluso evadir los requisitos que imponían los Estatutos para poder graduarse, lo cual por otro lado generó problemas e inconformidades dentro de la corporación. Quizás el caso más escandaloso fue en 1570, cuando por licencias del Virrey y de la Audiencia se incorporó con distintos grados al agustino fray Juan Adriano “atendiendo sólo a su notoria suficiencia, y dispensándole los actos y las repeticiones necesarias” (Ramírez, 2002: 43). Tras esta incorporación, el descontento dentro de la universidad no tardó en aparecer y culminó en una cédula real que prohibía otorgar grados de esa manera y obligaba a cumplir con los Estatutos:

*[...] a nos se nos ha hecho relación que vos el dicho nuestro Visorrey y Audiencia contra lo prevenido y ordenado por los Estatutos y Ordenanzas del Estudio e Universidad de esa ciudad y sin haber hecho acto, ni haber guardado forma alguna, hicisteis dar al Padre Adriano de la Orden de San Agustín, grados de*

*Bachiller, Licenciado y Doctor, y asimismo una Cátedra de la Sagrada Escritura, sin se haber tenido noticia alguna que fuese escolástico en su estudio y ciencia y que si esto se hiciere adelante y no se guardasen los dichos Estatutos, las Escuelas de la dicha Universidad recibirían daño, porque no habría en ellas personas doctas, ni tan suficientes como las habría guardándose las dichas Ordenanzas, y nos fue suplicado atento a lo susodicho, y para que el dicho daño se obviase, fuésemos servidos de proveer en ello del remedio necesario o como la nuestra merced fuese, e visto por los del nuestro Consejo de Indias, fue acordado que debía mandar esta mi carta para vos, e yo helo habido por bien y os encargo y mando que veáis lo susodicho, y pues ya podéis entender los inconvenientes y daños que a las dichas Escuelas e Universidad puede venir; del darse los dichos grados y cátedras, sin se guardar en ello los dichos Estatutos y Ordenanzas de la dicha Universidad, los guardéis y cumpláis y hagáis guardar y cumplir; en todo y por todo sin que contra lo que en ellos contenido vais y paséis, ni consintáis ir ni pasar en manera alguna (Ruiz Zavala, 1984: 418-419).*

Esta situación que acabamos de describir se fue regulando a lo largo del siglo XVI. En 1580 los Estatutos del Visitador Pedro Farfán, en su título 15, contemplaban ya el caso de los regulares respecto al otorgamiento de los grados:

*15. Iten, porque muchas veces se han dado grados por claustro a religiosos e incorporándoles por solamente ser maestros en sus órdenes, ordeno y mando que de aquí en adelante por ninguna vía lo susodicho se pueda hacer, sin que reciban los grados de licenciados y maestros como los demás que se contienen en estos estatutos y en los de Salamanca, salvo que si en su Orden fuere presentado, esta calidad valga para entrar en examen como si fuera bachiller (Ramírez, 2002: 43).*

El que los frailes contaran con algún grado otorgado dentro de su corporación no significaba que éste tuviera validez fuera de la misma, aunque en algunas ocasiones éstos lograban incorporar dicho grado a las universidades y con ello tener presencia en sus claustros; sin embargo, lo más común era, al menos en la Nueva España, que se cumpliera obligatoriamente con los requisitos de los Estatutos para poder obtener un grado netamente universitario.

Por otro lado, hemos visto que en los Estatutos de Pedro Farfán se otorgaba licencia para que los religiosos que tuvieran el nombramiento de *presentado* por su propia orden pudieran entrar a la universidad homologados como *bachilleres*, teniendo con ello la oportunidad de optar por los siguientes grados universitarios, siempre y cuando se cumpliera con los requisitos estatutarios.

Pero, ¿qué era un *presentado*? En el ámbito agustino, este término se utilizaba para nombrar a aquellos frailes que aún no recibían el *magisterio* dentro de su orden (grado netamente honorífico con el que se accedía al *número senario*, el cual se componía de una cantidad limitada de *maestros numerarios* que gozaban de ciertos privilegios), pero que se encontraban, sin embargo, en la lista de espera para cuando uno de los numerarios muriera. Por esto se les llamaba también *maestros supernumerarios* (Gutiérrez, 1970). Dicho nombramiento lo podían recibir sólo después de haber sido lectores en los estudios de la Orden por un tiempo determinado, pero únicamente si sus superiores lo promovían ante las autoridades generales y si éstas lo aprobaban mediante unas *letras generalicias*.

Con todo, debemos mencionar que las órdenes mendicantes, como los agustinos, siempre mantuvieron un perfil bajo en cuanto a su graduados, pues consideraban que un grado podía ser causa de relajación de costumbres y vida conventual, pues éste conllevaba, además del reconocimiento social, ciertos privilegios y exenciones.

Por otro lado, los religiosos que cursaban tanto Artes como Teología en los estudios conventuales que sus provincias fundaban para tal efecto, podían –si sus superiores lo permitían y se contaba con los recursos necesarios– ir a graduarse a la universidad. Cabe decir que esto requería buena cantidad de dinero, pues aparte de los costos por el grado había que desplazarse hasta la ciudad de México y permanecer ahí hasta que se aprobaran todos los exámenes requeridos. Lo mismo sucedía con los estudiantes de todos los colegios existentes a lo largo y ancho de la Nueva España, pues ninguna otra institución más que la universidad tenía la licencia para otorgar grados académicos certificados y con validez universal. Este “monopolio universitario de los grados” que poseía la Universidad de México fue cuestionado por la Compañía de Jesús, mientras que las otras órdenes religiosas reconocieron abiertamente su derecho respecto a dicha exclusividad (Hidalgo, 1998).

Explicado esto, podemos regresar a nuestro tema. Así pues, a lo largo del siglo XVI tenemos una lista de trece agustinos graduados e incorporados en la Universidad de México (lista que fue ampliándose con el tiempo), todos ellos por parte de la Facultad de Teología. La información que sobre sus grados aparece en la famosa obra de Fernández de Recas (1963), lamentablemente no nos permite conocer el origen de sus cursos, es decir, si fueron estudiantes de la propia universidad o si provenían de sus estudios conventuales, como estudiantes o como *presentados*, salvo algunos casos que aparecen en la lista de estudiantes del primer curso universitario de Teología, a saber: Melchor de los Reyes y Pedro de Agurto. Asimismo, existen nombres de los que no se especifica el grado que recibieron, aunque es muy probable que haya sido hasta el de Maestro, pues algunos de ellos fueron catedráticos.

No obstante las limitaciones, creímos oportuno elaborar el siguiente cuadro a partir de la información dada por el propio Fernández de Recas sobre los agustinos graduados por la universidad mexicana durante su primer medio siglo de vida. En él aparece el nombre de los frailes, el grado que recibieron –si es que existe la información– y el año en que lo hicieron:

**Cuadro 3. Agustinos graduados por la Universidad de México durante el siglo XVI**

<i>Nombre</i>	<i>Grados</i>	<i>Año</i>
Fray Alonso de la Veracruz	Maestro en Artes y Teología	1553
Fray Melchor de los Reyes	No se especifica	1561
Fray Pedro de Agurto	No se especifica	1567
Fray Juan Adriano	Bachiller, Licenciado, Maestro y Doctor	1570
Fray Dionisio de Zárate	No se especifica	1582
Fray Diego de Soria	Licenciado y Maestro en Teología	1586
Fray Juan de Contreras	No se especifica	1587
Fray Miguel de Sosa	Licenciado en Teología	1591
Fray Diego de Contreras	Licenciado en Teología	1593
Fray Agustín de Zúñiga	Licenciado y Maestro en Teología	1599
Francisco Coronel	Licenciado en Teología	1599

Juan Morillo	Licenciado y Maestro en Teología	1600
Cristóbal de la Cruz	Maestro en Teología	1600

Fuente: Elaboración del autor.

## A modo de conclusión

La fundación real y formal de la Universidad de México en 1553 tuvo como protagonistas a las órdenes mendicantes con más tradición universitaria en la Península Ibérica: dominicos y agustinos, quienes se convirtieron en los principales propietarios de las cátedras en las facultades de Artes y Teología.

La oposición del clero secular en las cátedras y los conflictos por motivos doctrinales y políticos entre regulares y seculares generó tensión por momentos en las relaciones universitarias, razón por la cual los religiosos algunas veces salían de la institución. No obstante, la obediencia rendida por los frailes a sus superiores de la Orden era, la mayoría de las veces, la principal causa de la inestabilidad existente en los cursos impartidos por éstos en la universidad, pues como se ha visto, de un momento a otro, abandonaban por completo la cátedra, incluso sin aviso ni licencia.

Queda bastante por conocer y decir acerca del actuar de la Orden agustina en la Universidad de México. La historia de la universidad virreinal es prácticamente la historia del actuar del clero, regular y secular, y de los conflictos entre estos. La institución universitaria no fue sino un escenario más en el que salieron a relucir los viejos conflictos medievales de las órdenes religiosas con el clero secular o entre ellas mismas.

## Referencias

### *Fuentes hemerográficas*

Gutiérrez, David (1970), “Los estudios en la Orden Agustiniiana desde la Edad Media hasta la Contemporánea”, *Analecta Augustiniana*, vol. XXXIII, Institutum Historicum Ord. S. Augustini, Roma.

## *Bibliografía*

- Fernández de Recas, Guillermo S. (1963), *Grados de Licenciados, Maestros y Doctores en Artes, Leyes, Teología y todas las facultades de la Real y Pontificia Universidad de México*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- González González, Enrique (2014), “Fray Alonso de la Veracruz, contra las reformas tridentinas: el *Compendium privilegiorum pro novo orbe indico*”, en María del Pilar Martínez López-Cano y Francisco Javier Cervantes Bello (coords.), *Reformas y resistencias en la Iglesia novohispana*, Instituto de Investigaciones Históricas-Universidad Nacional Autónoma de México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Grijalva, Juan de (1985), *Crónica de la Orden de N.P.S. Agustín en las Provincias de la Nueva España*, Porrúa, México.
- Hidalgo Pego, Mónica (1998) “Los colegiales novohispanos y la Real Universidad de México. 1732-1757”, en Leticia Pérez Puente (coord.), *De maestros y discípulos. México. Siglos XVI-XIX*, Centro de Estudios Sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Jaramillo Escutia, Roberto (ed.) (1993), *Monumenta Historica Mexicana. Seculum XVI: Documenta edita*, Organización de Agustinos de Latinoamérica, México, Tomo I.
- Pavón, Armando (2009), “La Universidad de México en tiempos de fray Alonso de la Veracruz”, en Ambrosio Velasco Gómez (coord.), *Fray Alonso de la Veracruz: universitario, humanista, científico y republicano*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Pérez Puente, Leticia (2000), *Universidad de Doctores. México. Siglo XVII*, Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Pérez Puente, Leticia (2001), “Estructura del gobierno universitario”, en Renate Marsiske (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, Centro de Estudios Sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés Editores, México.

- Plaza y Jaén, Cristóbal Bernardo de la (2001), *Crónica de la Real y Pontificia Universidad de México*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ramírez González, Clara Inés (2002), *Grupos de poder clerical en las universidades hispánicas. Los regulares en Salamanca y México durante el siglo XVI*, Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México, México, volumen II.
- Ruiz Zavala, Alipio (1984), *Historia de la Provincia Agustiniiana del Santísimo Nombre de Jesús de México*, Porrúa, México, tomo I.
- Sicardo, José (1996), *Suplemento crónico a la Historia de la Orden de N.P.S. Agustín de México*, Organización de Agustinos de Latinoamérica, México.

### *Recursos electrónicos*

- Cervantes de Salazar, Francisco (2001), “La Universidad de México”, *México en 1554. Tres diálogos latinos de Francisco Cervantes de Salazar*, Instituto de Investigaciones Bibliográficas-Instituto de Investigaciones Históricas-Universidad Nacional Autónoma de México, México, documento pdf, disponible en: [http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/mexico1554/383\\_04\\_03\\_mexico\\_1554.pdf](http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/mexico1554/383_04_03_mexico_1554.pdf) (fecha de consulta: 02/02/2019).

## CAPÍTULO 5

### DEFENSA DE LOS UNIVERSITARIOS NOVOHISPANOS ANTE LAS RESTRICCIONES DE CARGOS DURANTE EL REFORMISMO BORBÓNICO DEL SIGLO XVIII<sup>1</sup>

*Rodolfo Aguirre Salvador*

IISUE-UNAM

#### **Introducción**

Fundada en 1551, la Real Universidad de México fue una institución que creció y se consolidó bajo la protección de los monarcas de la dinastía Habsburgo (Méndez, 1952), entre la segunda mitad del siglo XVI y la centuria siguiente. En ese proceso tuvieron mucha influencia las diferentes generaciones de graduados, que ya sumaban miles a principios del siglo XIX. En efecto, quienes se titulaban en la universidad tenían un lugar destacado en la sociedad y cada nueva generación se encargaba de reafirmarlo. Fue en las diferentes instituciones eclesiásticas, dado su gran desarrollo, en donde tuvieron cabida tradicionalmente los novohispanos con grado (Castañeda, 1995; Ganster, 1981 y 1991; Mazín, 1996; Schwaller, 1987; Taylor, 1999; Zahino, 1996). De menor importancia fueron los espacios en instituciones civiles (Arnold, 1991). Para lograr un nombramiento, los clérigos, juristas o médicos que obtenían un grado en la universidad habían construido diferentes mecanismos y estrategias para resolver sus necesidades o conseguir sus objetivos, mismas que se habían ido construyendo desde fines del siglo XVI y que para el XVIII estaban totalmente definidas. No me refiero aquí a los muchos graduados que solo consiguieron algún grado menor y se perdieron en el anonimato de la profesión, sino a los que hicieron carrera o buscaron codiciados cargos, en los centros de poder y de promoción de la Nueva España, como las audien-

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del Proyecto PAPIIT IN400420 “El clero indígena y mestizo en la América española: formación, políticas y debates en el viejo y el nuevo mundo”.

cias y las catedrales (Burkholder y Chandler, 1984 y Castañeda y Marchena, 1992). El presente trabajo tiene como objetivo analizar la política restrictiva de la Corona a dar cargos públicos a los letrados de origen novohispano, así como la respuesta de la Universidad de México y sus miembros a la misma.

## **El difícil camino de los cargos públicos para los universitarios novohispanos**

Las carreras de los graduados comprendían, en esencia, el desarrollo de trayectorias especializadas en alguna rama de cada profesión, que ellos llamaban “líneas”, las cuales estaban determinadas por el tipo de saber detentado o los ámbitos institucionales en donde se ejercían. Cada línea –constituida por una serie de actividades concretas y particulares– buscaba llegar al más alto reconocimiento dentro de la misma comunidad de profesión, de las autoridades y de la sociedad en su conjunto. Digamos que, para quienes hacían una carrera formal, el desarrollo de las líneas era ineludible y el camino largo. El doctor Nicolás Sánchez, cura de la parroquia de la Santa Veracruz y catedrático de Retórica en la Real Universidad, se refería así a las dos líneas en que había perseverado:

*Ha hecho cuatro oposiciones a los curatos de este arzobispado y en la que hizo el año de 1701 fue nominado en primero lugar por el excelentísimo señor arzobispo don Juan de Ortega Montañés, y confirmado por el excelentísimo señor Vi-Rey Conde de Moctezuma, para el curato de Acapulco, y respecto de hallarse en las ocupaciones de vice-rector de la Real Universidad y oposiciones á las cátedras de teología, y filosofía, que en dicho año menciona, y en el ánimo de seguir, como desde entonces lo ha ejecutado, los ministerios de ambas líneas, se sirvieron sus excelentísimas de admitirle la proposición de dicho beneficio.<sup>2</sup>*

La línea más recurrente en la mayoría de las carreras era la literaria o académica, precisamente porque implicaba los cursos, la formación teórica y la búsqueda de las codiciadas cátedras, tanto en los colegios como en la universidad. En esta línea se perciben dos etapas básicas: los estudios y la pasantía; tanto en una como en otra se desarrollaban varias actividades

---

<sup>2</sup> Archivo General de la Nación de México (AGN), Bienes Nacionales, leg. 1075, exp. 1.

propias de las escuelas colegiales y universitarias. Aunque los estudios no implicaban, por supuesto, el ejercicio aún de la facultad, muchos cursantes comenzaban desde esos años a perfilar su segunda línea o a buscar la protección y recomendaciones de dignatarios eclesiásticos, oidores de la real audiencia u otros potentados de la sociedad que de vez en vez acudían a los actos académicos, verdaderos encuentros sociales y políticos de la época.

Después de los cursos y la graduación de bachiller, comenzaba la pasantía previa a la consecución del grado de doctor, etapa fundamental para los graduados puesto que eran los años de definición de líneas a seguir y el comienzo de una actividad intensa en la búsqueda de los primeros cargos, sobre todo dentro de la carrera eclesiástica. En tanto, las actividades académicas se intensificaban también: oposiciones a cátedras, exámenes, academias, participación en todo tipo de eventos académicos; es decir, no teniendo la colocación deseada, muchos graduados jóvenes preferían continuar el camino de las letras, ya sea en sus colegios, en la universidad o en ambos, en espera de una buena oportunidad.

Una actividad al seno de la academia y que de hecho era una línea por sí misma, fue la búsqueda de las cátedras. En cada institución existió una jerarquía de ellas que determinó la dinámica de la línea. Los catedráticos eran los personajes más destacados de los colegios y de la universidad. Muchos de ellos tuvieron como antecedente básico a sus prebendas el logro de las cátedras (Aguirre, 1998; Pavón y Ramírez, 1993; Pérez, 1998).

En el caso de los médicos, luego de sus estudios y pasantías, sus expectativas de colocación no eran muchas en comparación con canónigos o teólogos. Los mejor librados eran los que se dedicaban a la búsqueda de las cátedras en la facultad de medicina de la propia universidad, puesto que era el camino más seguro para lograr un cargo en el real tribunal del protomedicato. Mas como eran pocas las cátedras, el resto de los médicos debían buscar otros cargos siendo los más solicitados los nombramientos en sus diferentes rangos, de médicos de corporaciones, autoridades y comunidades eclesiásticas, puesto que la práctica médica en particulares era poco reconocida en realidad.<sup>3</sup> A esto hay que agregar la enorme competencia

---

<sup>3</sup> Al respecto pueden consultarse diferentes relaciones de méritos de médicos en AGN, Universidad, vol. 129.

de una gran variedad de practicantes de diferentes disciplinas curativas, tanto españoles, como mestizos, castas e indios. Los médicos universitarios, también llamados “latinos”, tuvieron en realidad pocos márgenes de acción. Tal realidad determinó la poca demanda de grados en medicina (Aguirre, 2003: 73).

En una situación muy diferente se encontraban los juristas, personajes tan ligados a la consolidación de las monarquías centralizadas y al estudio del derecho romano con su aplicación en las leyes del reino (Peset y Gutiérrez, 1981). La demanda de especialistas en derecho, civil y canónico fue tomando fuerza desde los inicios de la Universidad de México. En el siglo XVIII los bachilleres canonistas llegaron a sobrepasar incluso a los teólogos (Aguirre, 2003: 73).

Los especialistas en cánones seguían ante todo tres líneas: la de jurista, la de abogado y la del funcionario episcopal y de los tribunales eclesiásticos. La más reconocible era, por supuesto, la del abogado, personaje representativo de una sociedad que insistía en regirse por una gran cantidad de leyes (Icaza, 1998; Menegus, 1990 y Villarroel, 1994). En la comunidad de abogados podemos distinguir claramente dos sectores: los laicos y los clérigos, ambos trabajando en los tribunales codo con codo, buscando clientes y dinero, estableciendo despachos en las principales ciudades virreinales y desempeñando por lo común otras actividades, como las académicas, para lograr algún día un cargo de importancia.

A pesar de que comenzaban igual, el camino que seguía cada tipo de abogado tarde o temprano se separaba. Los abogados laicos tenían muchas más limitaciones en sus posibilidades de ascenso. La abogacía práctica en los tribunales podía darles cierta estabilidad económica y reconocimiento, y los más capaces podrían hasta enriquecerse, pero tenían que trabajar de por vida. El sueño del abogado, como el de cualquier jurista novohispano, era llegar a una plaza de la real audiencia y eso se convirtió en algo muy difícil de lograr en el siglo XVIII. Pocos, muy pocos abogados en realidad, ascendieron a tales alturas. De ahí las quejas de Carlos María de Bustamante a principios del siglo XIX (Bustamante, 1996: 259-267), a pesar de los esfuerzos del Colegio de Abogados de México por darles mejores y más salidas a los litigantes.

Por estas condiciones adversas, muchos abogados laicos se ordenaban de sacerdotes y alternaban con ambas ocupaciones para mejorar sus esperanzas. Los abogados clérigos ejercitaban más que los laicos en todo tipo de tribunales, civiles y eclesiásticos. El conocimiento de ambos derechos, aunados a su inmunidad eclesiástica, los convertía en litigantes muy versátiles en comparación con sus similares laicos. Luego de la abogacía práctica estos juristas comúnmente se especializaban en trabajar en los tribunales eclesiásticos para luego defender los intereses de la propia Iglesia. En ello se jugaban el reconocimiento de prelados, cabildos y de los diferentes jueces diocesanos. Si lo lograban tendrían un paso adentro de la curia, como parte de algún tribunal, lo que significaría buenos ingresos y, lo mejor de todo, la posibilidad de que, en combinación con otras líneas propiamente eclesiásticas, pudieran ingresar algún día al cabildo de catedral.

Mientras tanto, el abogado clérigo quería agradar con su trabajo al prelado y demostrar lealtad a las instituciones eclesiásticas. Los prelados comúnmente incluían en sus relaciones de clérigos beneméritos, enviadas a España, a antiguos abogados que entonces ya eran parte de sus tribunales (Aguirre, 2009). Precisamente el especialista en derecho canónico seguía la línea episcopal; es decir, el paso por los diferentes cargos en los tribunales eclesiásticos, desde el abogado de algún cabildo pasando por defensores, promotores fiscales o asesor legal del prelado, hasta los más importantes de juez de testamentos, provisor de indios o españoles, o bien, provisor-vicario general o gobernador de la diócesis. El llegar a esas alturas sólo por debajo del prelado, significaba estar en la antesala directa de las prebendas.

Llegado a este punto es menester señalar que, a excepción de los abogados laicos y los médicos, el resto de las líneas tenían cabida y eran estimadas en la Iglesia secular (Pérez y Castillo, 2019). El colegial sobresaliente, el catedrático universitario, el abogado exitoso y el jurista al servicio de la Iglesia, más temprano que tarde tomaban las órdenes sacras y enfilaban todas sus energías y recursos hacia el cabildo. Para ello tendrían que desarrollar todavía una línea: la parroquial o la oposición a las canonjías de oficio.

La búsqueda de curatos cubría diferentes expectativas de los clérigos. Para los más conformistas o que no tenían los recursos suficientes para permanecer en las sedes episcopales, desarrollando varias líneas, lo mejor

era opositar a curatos e ir pasando de una categoría a otra como ministro espiritual. En este ámbito también existía, para no variar, toda una jerarquía: desde el simple ayudante de cura ocasional mientras se estaba aún estudiando en el seminario o la universidad, pasando por los capellanes, sacristanes, vicarios, tenientes de cura, coadjutores o curas interinos, hasta el cura titular de una parroquia propiamente (Aguirre, 2012).

En la realidad de los obispados, los curatos más ricos y mejor ubicados en ciudades y reales mineros no eran ocupados por aquellos curas con espíritu de ayuda, sino por curas con grado de doctor y muy allegados al prelado o al cabildo catedralicio (Taylor, 1999: tomo I). Eran estos curas privilegiados, y no los de las sierras o el campo, quienes tenían las mejores posibilidades de acceder a las prebendas, así como aquellos clérigos, curas o no, que sabían hacer las oposiciones necesarias a las canonjías de oficio. Esta otra actividad, netamente eclesiástica, se había convertido claramente en toda una línea. De hecho hubo muchos clérigos doctores que de la academia pasaron a las oposiciones a canonjías, logrando varios el triunfo, olvidándose por completo del resto de las líneas (Aguirre, 2003). Otros opositores a canonjías ya eran prebendados del más bajo rango en el mismo cabildo o provenientes de otro.

Ya dentro del cabildo, los afortunados capitulares sabían que aumentaban considerablemente las posibilidades de ir ascendiendo por escalafón, y que, por ley, serían los primeros candidatos considerados a ocupar las futuras vacantes, encabezando las listas de beneméritos que cada año los prelados tenían obligación de enviar al consejo.

Pero en todo este recorrido de los graduados en el ejercicio de su profesión, desde los estudios hasta la pertenencia al protomedicato, la audiencia o el cabildo no todo era cuestión solo de méritos y líneas. Por más que los abogados, catedráticos, curas o doctores esforzados hubieran querido todo el reconocimiento a su labor, la realidad dictaba otra cosa. En teoría, según lo dispuesto por las leyes reales, solo los méritos espirituales debían contar a la hora de formular candidatos; la ciencia, el linaje y la virtud debían reflejarse en las relaciones de méritos, y así procuraban demostrarlo los interesados. En los hechos, el patronazgo, el clientelismo y el favoritismo podían complementar o sustituir del todo a una carrera (Aguirre, 2019). En la *Recopilación de Leyes de Indias* se atiende en parte a tales formas

de lograr ascensos, sobre todo prohibiendo a los miembros del consejo que favorecieran a pretendientes que hubieran negociado dádivas previamente; lo mismo encargaban a los allegados, parientes o familiares de virreyes, oidores y prelados (*Recopilación*, 1681: Libro II, título II, leyes XVI-XX, XXXI, XXXV-XXXVII y LVI). Pero todo eso era letra muerta en la práctica.

Tanto en la corte como en los palacios virreinales o episcopales, así como en las casas capitulares o en los claustros colegiales o universitarios todos los días las relaciones clientelares hacían lo suyo antes, en o después de los actos académicos, los concursos de oposición a las cátedras, canonjías o curatos, y en las decisiones de las autoridades encargadas de hacer los nombramientos. Por supuesto que esto no era exclusivo en Nueva España, sino que en realidad era una herencia de la cultura hispánica y europea (Lind, 1996).

Los obispos, virreyes y capitulares, así como los oidores en Nueva España siempre tuvieron respeto por las antiguas familias y procuraron ayudar a los descendientes que optaban por hacer una carrera bajo sus auspicios. Para estos hijos de familias prominentes, ciertamente el hacer una verdadera carrera no entraba en sus planes, a menos que tuvieran una genuina vocación. Lo común era que, reuniendo los requisitos indispensables –cursos, algún grado y un título para ejercer– se contentaran con llamarse “letrado”, simplemente. Estos graduados privilegiados fueron recomendados ampliamente desde muy jóvenes por las autoridades virreinales, aludiendo a una virtud y una ciencia poco o nada demostrada, pero sobre todo a un pasado familiar glorioso o, a falta de éste, a un presente familiar lleno de riqueza y ligas con los grupos gobernantes novohispanos.

Para otros graduados con ambiciones, aunque con familias y contactos menos poderosos quedaba una opción de carrera que mezclaba tanto méritos como relaciones clientelares, en una dinámica por demás interesante que solo siguiendo cada trayectoria con detenimiento puede uno advertirla.

Para el resto de los graduados, la carrera se prolongaba muchos años. Aquí ya estamos considerando a los doctores de que habla una representación del ayuntamiento en 1771 (Hernández, 1887, tomo 1: 427-454) o el claustro universitario en su representación de 1777:<sup>4</sup> graduados viejos,

---

<sup>4</sup> AGN, Universidad, vol. 25.

desplazados de los ascensos, que durante años sobrevivían dignamente cobrando sus derechos por concepto de exámenes de grado, o por llevar casos judiciales, leer una cátedra o recibir derechos parroquiales. Sin un linaje destacado, ni familiares encumbrados o protectores en las instituciones, los graduados que hacían largas carreras veían pasar los lustros, acumulando méritos ordinarios y también insatisfacciones, recibiendo quizá algún reconocimiento de sus superiores pero ninguno que se tradujera en un buen ascenso. Sólo el paso de los años, la antigüedad y una presencia obligada en los centros de promoción podían lograr una prebenda, luego de tres o cuatro décadas, antes de morir.

Otros dos elementos jugaron un papel determinante en el éxito o el fracaso de las carreras: el sustento económico y el perfil del letrado marcado por las leyes. En cuanto al primero, es un hecho que aquellos graduados que tuvieron el privilegio de doctorarse generalmente eran los de mayores recursos. Sus familias jugaron un papel fundamental al proporcionárselos.

Ciertamente los graduados no provenían de familias miserables, sino más bien de una escala social que iba desde aquellas con una economía modesta pero suficiente hasta las encabezadas por miembros del consulado, ricos hacendados o altos funcionarios (Aguirre, 2003). Por supuesto que las familias con recursos modestos eran las más y las ricas las menos, pero definitivamente los estudios y los grados sí fueron un factor de movilidad social para sectores novohispanos urbanos y para las élites rurales.

Un graduado por la Real Universidad de México, al menos en principio, estaba considerado por la *Recopilación de Indias* como un candidato idóneo para ocupar cargos eclesiásticos o seculares, y ello fue un aliciente muy importante para la búsqueda de los grados. La ley indicaba que los candidatos deberían ser personas honorables, de letras, virtud, experiencia y aprobación (*Recopilación*, 1681: Ley V, título VI, libro V), cualidades que todo graduado deseoso de hacer carrera o llegar alto trataba siempre de demostrar en sus relaciones de méritos, en las informaciones sobre su familia y ante las autoridades virreinales.

Finalmente, el destino de las carreras se encontraba también determinado por las políticas adoptadas por los monarcas (González y Gutiérrez, 2017). En el siglo XVIII hubo variaciones importantes, que fueron disminuyendo gradualmente las posibilidades de colocación de los graduados

en la segunda mitad de la centuria. Si durante el gobierno del primer rey Borbón, Felipe V, el claustro universitario se preocupaba por halagar a los reyes y a los virreyes, sabedor de que había una actitud favorable para sus pretensiones,<sup>5</sup> en el reinado de Carlos III su preocupación ya no fue conquistar más espacios para sus miembros, sino conservar los que ya se tenían. Los signos eran preocupantes, pues en los espacios en que se acomodaban muchos graduados se estaban dando cambios que así lo señalaban. La pérdida gradual de cargos por los novohispanos en la Real Audiencia y la llegada de juristas peninsulares considerados con menores méritos era algo que agitaba a los círculos académicos novohispanos, quienes, no obstante, guardaron un respetuoso silencio haciendo honor a su tradicional lealtad a las decisiones reales. Pero la tendencia a excluir a los novohispanos de los cargos clave no se detuvo.

### **Primeras señales de restricción de cargos públicos a letrados criollos en la primera mitad del siglo XVIII**

En 1716, luego de finalizada la guerra de sucesión en España que consolidó en el trono al primer rey de la dinastía Borbón, Felipe V, se inició una visita a los tribunales reales de la Nueva España. El inquisidor Francisco de Garzarón se puso al frente de la misma, lo que provocó en la Real Audiencia y en los medios burocráticos y académicos una verdadera tormenta, al destituir de un solo golpe a casi todos los ministros criollos (Burkholder y Chandler, 1984). Más allá de la caída de un grupo de juristas específicos, fue un golpe al orgullo y a las expectativas de los letrados criollos, quienes, como el claustro universitario, habían depositado serias esperanzas en que la nueva monarquía les cedería todos los cargos ambicionados.

Un abogado novohispano, Juan Antonio de Ahumada, publicó en 1725, en Madrid, su “Representación político-legal que hace a nuestro Señor Soberano Don Felipe Quinto (que Dios guarde) Rey poderoso de las Españas y Emperador siempre augusto de las Indias: para que sirva declarar,

---

<sup>5</sup> Biblioteca Nacional de México, Fondo Reservado, Colección Lafragua 1232 LAF. “Parabien de las letras a las armas. Oración gratulatoria, panegírica, evangélica, que en acción de gracias en la Real Universidad, por el glorioso triunfo... del invicto monarca Felipe V.”, México, herederos de Juan José Guillena Carrascoso, 1712.

no tienen los Españoles Indianos óbice para obtener los empleos políticos y militares de la América; y que deben ser preferidos en todos, así eclesiásticos como seculares”,<sup>6</sup> en respuesta a lo ocurrido en la audiencia mexicana. Ahumada no era uno de esos viejos letrados que habían gastado su vida esperando el premio, sino que fue directamente a España, seguramente a pretender una toga. Su presencia ahí le permitió advertir la inquietud en la corte de Felipe V para no dar más cargos a letrados indianos. (Ahumada era un joven integrante del Colegio Mayor de Todos Santos, institución que en esos años libraba una batalla por ampliar sus prerrogativas al seno de la misma Universidad. Y su presencia en Madrid pudo deberse precisamente a una misión del colegio en la corte, pero también a que estaba buscando promoverse personalmente, como se infiere de algunas líneas de su escrito, donde se percibe el temor de que la nueva monarquía no confirmara sus prerrogativas y mercedes).

La representación de Ahumada es un escrito extenso e interesante, por reflejar el concepto de nación criolla, sus orígenes, su presente y lo que esperaba de la monarquía en el futuro. Es, indudablemente, un claro y fuerte reclamo al rey, aunque respetuoso a la vez. En 114 argumentos, divididos en cuatro secciones o partes, Ahumada hace un compendio de todos los derechos y méritos adquiridos por los criollos y sus antepasados, desde la conquista hasta ese momento, para justificar el porqué es justa su demanda.

En la primera parte, el argumento central radica en que “es conforme a todos derechos, que los oficios de la América se den a los españoles indianos” (Ahumada, 1725). Por derecho divino, pues “Dios gusta de que los, Indianos tengan los empleos de la América” (Ahumada, 1725). Por el derecho canónico y por varios pontífices se ordenaba que los cargos y beneficios eclesiásticos debieran ocuparlos los clérigos de la misma diócesis. El derecho natural decía lo mismo:

*[...] pues nada más conforme a la equidad natural, sino que cada uno alce el fruto del honor en donde sirve, trabaja y padece el incomodo de las*

---

<sup>6</sup> Consulté el impreso en: *Colección varia de papeles y asuntos curiosos de don Francisco López Portillo, del consejo de Su Majestad, oidor y de la Real Audiencia de Guadalajara en la Nueva Galicia*. Biblioteca Nacional de México, Fondo Reservado, Colección Lafra-gua, núm. 413 LAF. En adelante se cita el documento como: Ahumada, 1725.

*tareas... En las Indias sólo los americanos sirven, trabajan en las escuelas, llevan las cargas de la República (Ahumada, 1725).*

Por todos esos derechos, decía Ahumada, era obligación del rey remunerar a los beneméritos, tanto por su trabajo personal como por sus antepasados; es decir: conquistadores, antiguos pobladores y quienes edificaron ciudades, villas, pueblos y haciendas. De hecho, el abogado mexicano cuestiona al rey sobre qué delito grave habían cometido los indios para merecer un castigo como el de despojarlos de los empleos de su patria. Luego, en una sugerencia –casi exigencia– manifiesta que el rey no querría omitir las leyes de sus antecesores.

En la segunda parte, intitulada “Demuéstrase la idoneidad de los indios, por concurrir en ellos las prendas que pide la Ley” (Ahumada, 1725), califica a los americanos según los cuatro criterios generales: por su persona, por el origen social de su nacimiento, por sus facultades y por las leyes. En primer lugar, decía Ahumada, varios autores habían hablado del ingenio precoz que muestran los criollos hacia los estudios, para luego ejemplificarlo con sus propios compañeros del Colegio de Todos Santos, a quienes calificó de origen noble:

*La prerrogativa de Nobleza no se puede negar a los españoles americanos, porque estos tienen su origen, o de aquellos, que perdiendo noblemente las vidas y derramando su sangre conquistaron aquel Nuevo Mundo, rubricando con su propia púrpura la mejor ejecutoria de fidelidad a sus soberanos dueños; o de aquellos, que por nacer segundos en sus nobilísimas casas y no tener lo necesario para mantener con decencia el heredado lustre de sus mayores, se determinaron a pasar a las Indias, huyendo de la pobreza; o finalmente, de aquellos que por sus virtudes, letras y prendas, merecieron que Vuestra Majestad y sus gloriosos predecesores les dieran los empleos políticos y militares de aquel reino, por cuya causa desde su raíz deben estimarse nobles [...] (Ahumada, 1725).*

Respecto a la riqueza, Ahumada argumenta que no eran pobres, pues recibieron suficiente patrimonio por herencia, el cual no se les agotaba aun cuando se gastaran mucho. Tal suficiencia evitaba que trataran de enriquecerse con los cargos.

En la tercera parte, intitulada “Expéndense varias razones de todos derechos para que sólo los indianos deban tener los empleos de la América”, Ahumada dirige su mirada a los peninsulares, manifestando que eran extranjeros en Indias y cuando llegaban sólo trataban de enriquecerse “aunque sea despojando a otros de sus posesiones” (Ahumada, 1725). Los indianos, por el contrario, amaban a su patria y por tanto la servían mejor “no hay más razón para quererlas, que haber allí nacido”. Además, éstos se contentaban con los sueldos del empleo, porque no necesitaban atesorar; los europeos, por el contrario: “sólo con la dulce esperanza, de que volverán a vivir descansados, después de haberse enriquecido, y de aquí se abre totalmente la puerta a la avaricia” (Ahumada, 1725). Los peninsulares ignoraban muchas cosas de las Indias: ingenios, calidades de sus pobladores, costumbres, su número e idiomas, conocimiento que los criollos sí poseen, concluyendo que no eran los más idóneos para los cargos.

Ahumada abogó por los de su profesión:

*[...] por la práctica experiencia que tienen los abogados, dicen muchos políticos y juristas que éstos deben nombrarse jueces, no cualquiera, sino los expertos [...] no puede decirse abogado el que no frecuenta los tribunales, maneja los procesos, ni ve despachar los negocios (Ahumada, 1725).*

Es evidente que, sin decirlo abiertamente, las líneas anteriores encierran un reproche a la remoción de juristas novohispanos de la real audiencia de México promovida por el visitador Garzarón.

América era un reino, y como tal debía tratarla el rey: “tampoco deben los americanos, que son hijos de Vuestra Majestad y de esta segunda mujer, que es la América, quedar privados de los bienes dotales de su madre”. (Ahumada, 1725). Además, los conquistadores y sus descendientes engendraron derechos que sólo los indianos podían gozar. En el punto 57 se lee: “está Vuestra Majestad obligado a remunerarlos con los frutos de los honores, que por sí y sus mayores granjearon” En el punto 58: “hay obligación en conciencia de distribuir los premios a los que han nacido, criados y servido en aquellos países”. En el punto 45, sin duda uno de los más audaces de Ahumada, le advierte al rey: “los príncipes, si quieren huir la ira de Dios, no elijan a los extraños, pues siempre que éstos se nombran, está amenazando.

En la cuarta parte, “pondéranse los inconvenientes que se siguen no dar a los americanos los empleos”, Ahumada cambia a un tono más bien lastimero. Argumenta que al perder toda esperanza de premios, los indios dejarían de ser ciudadanos, al no participar de los empleos honoríficos de su patria. Sin cargos, perderían el afecto a las ciencias, las universidades de Lima y México decaerán, las provincias se llenarían de ignorancia y barbarie: “si entre las naciones más bárbaras no dejan de premiarse los beneméritos; porqué en una tan sabia, tan cristiana y tan política, como la española, han de quedar sin recompensa tantas conocidas ilustres familias?” (Ahumada, 1725).

Para Ahumada era impensable que los indios, con cargos y poder, pudieran conspirar contra la monarquía. Los reyes eran como padres de los súbditos y debían beneficiarlos: “hasta las bestias aman los que les hacen bien”. No es cierto, continúa el abogado mexicano, que los indios, por aborrecer a los peninsulares y viéndose con cargos, los atropellarían: “nosotros no somos los que los aborrecemos, sino los que padecemos su odio voluntario y sin causa alguna” (Ahumada, 1725). La mejor prueba de ello era que los peninsulares “siguen llegando a las Indias”. En el punto 112 Ahumada redonda en el asunto del odio a los peninsulares: “Si dicen que los aborrecemos, el odio debe quitarse, y es propio de los reyes extinguirlo, dice Casiodoro: el modo será no ponerlos entre nosotros, que nos estiman por sus enemigos. Nosotros no aspiramos a los empleos de acá, teniendo derecho a ellos [...] O somos buenos o malos? [...] si buenos, para qué nos deshonran? Si malos, para qué apetecen nuestra compañía?”.

En el penúltimo punto, el 113, Ahumada contesta a una última crítica a los indios: si el ingenio de éstos parecía acabarse después de los 30 años de edad, no era por otra cosa sino porque, al no ver ningún premio digno, abandonaban los estudios y se conforman con un curato, lo cual no se verifica con aquellos que sí son beneficiados. Este argumento sería retomado en los escritos de todo el siglo XVIII del mismo género. La visión maniquea de Ahumada sobre los españoles peninsulares e indios no tuvo éxito en Madrid.

La reducción de letrados novohispanos en la Real Audiencia de México ya no tuvo marcha atrás y sentó un precedente nada alentador para los juristas locales. A pesar de ello, el claustro universitario no abandonó su

política de convencer a los poderes públicos de los méritos de los graduados para merecer justamente los nombramientos.

Dentro de esa política estaba comprendida la ostentación de actos académicos, como los que se llevaban a cabo en la universidad ante los arzobispos. Uno de los más destacados fueron sin duda los de Antonio López Portillo en 1754, muy alabados y dados a conocer en el Consejo de Indias. De hecho, el claustro reunido el 17 de mayo de 1754 aprobó que uno de los actos estuviera dedicado al propio arzobispo de México, Manuel Rubio Salinas. En un acta de un claustro posterior se puede leer lo siguiente:

*También se mandó por todos los señores se haga a Su Majestad (que Dios guarde) informe para que premie el mérito y literatura de dicho bachiller, expresando lo que ejecutó a satisfacción plena y con pública alabanza, que le dio el numerosos concurso de hombres tan literatos, que asistieron a los actos... asombro del floridísimo concurso de los primeros hombres que concurrieron a oír lo que parecía imposible desempeñar por lo que se hizo dignísimo acreedor de los mayores elogios y del común aplauso de las gentes de esta república, que a una voz era el sentir común... que cedían no sólo en honra suya sino en lustre de la Universidad y gloria de la patria.<sup>7</sup>*

A pesar de todo ello, Rubio y Salinas ni siquiera lo mencionó en sus informes de clérigos beneméritos; por el contrario, criticó las funciones llenas de capacidad memorística pero poco raciocinio, cuestionando la inteligencia de los tenidos por más doctos en la Nueva España.

Hacia la década de 1740 las ideas y propuestas de José Campillo y Cosío en su *Nuevo sistema de gobierno económico* fueron demoleadoras para el orgullo y las expectativas criollas, al denigrar abiertamente a los virreinos de México y del Perú y al proponer un mayor control de las posesiones en América (Campillo, 1993). A estas ideas siguieron en España y Europa la tesis sobre la inferioridad de América y sus habitantes, provocando más reacciones de intelectuales criollos que buscaban contrarrestarlas, como Cabrera Quintero, Villaseñor y Sánchez y Juan José de Eguiara y Eguren (Tanck, 1985: 29). Este último, en especial, un antiguo catedrático universitario y canónigo de México, se encargaría de ensalzar las letras novohispanas.

---

<sup>7</sup> AGN, Universidad, vol. 22, claustro de 11 de junio de 1754.

Eguiara y Eguren rebatió con lo mejor que tenía las críticas de un eclesiástico peninsular, según el cual la América era un “desierto” de bibliotecas, letras y maestros. En sus prólogos a la *Biblioteca Mexicana* el futuro obispo de Yucatán defendió a la intelectualidad criolla. Para Eguiara la Universidad de México era la principal de la América Septentrional: “Hay en América varias Universidades o academias establecidas ya sea por la autoridad real, ya por la pontificia: la principal es la de México...” (Eguiara, 1986: 100). Los jóvenes americanos destacaban por su temprano ingenio: “es cosa comúnmente admitida que los nacidos en América brillan por las luces de su ingenio mucho más pronto que los europeos...” (Eguiara, 1986: 134).

¿Y qué decir de los viejos graduados, alejados ya de las actividades académicas? Si muchos clérigos y letrados abandonaban el estudio después de los treinta años no era por falta de inteligencia o talento, sino por falta de estímulos y prebendas, reafirmando lo dicho dos décadas atrás por Ahumada. Sobre ellos en concreto, Eguiara aprovechó para hacer el reclamo correspondiente de su falta de premios, aunque inmediatamente exculpa a su rey, por supuesto:

*[...] es una impostura esa pretendida desaparición del ingenio entre los nuestros y que aquellos que se despiden de los estudios y del cultivo serio de las letras, obran impelidos de la pobreza y de la desesperanza del premio. Que si bien nuestro Católico Monarca y su Consejo de las Indias colman de honores y recompensas a nuestros hombres beneméritos, así que los conocen, sólo tardíamente, en fuerza de la gran distancia, llega hasta la Corte la noticia de sus obras y merecimientos* (Eguiara, 1986: 163).

Si esto expresaba un clérigo criollo bien colocado y en plena fase de ascenso ¿qué podría esperarse de los viejos doctores sin cátedra, curato o prebenda? A pesar de este tipo de escritos, la opinión de varios obispos de Nueva España, de mediados de siglo, era completamente contraria a tales expectativas.<sup>8</sup> De hecho, proponían la restricción sistemática de criollos en los cabildos eclesiásticos, ante su ineptitud y vicios.

<sup>8</sup> Archivo General de Indias (AGI), México, leg. 2547.

## **El claustro de la Universidad de México ante el reformismo de Carlos III**

Si en la primera mitad del siglo XVIII la reforma a la Real Audiencia de México afectó sólo de manera limitada a un sector de los graduados novohispanos, dejando la Corona sin afectación su predominio en las instituciones eclesiásticas, las cosas comenzaron a cambiar cuando Carlos III fue ascendido al trono en 1758. Si bien continuó con el traspaso de las doctrinas de los frailes al clero secular; es decir, graduados también, ello no fue sino el inicio de una serie de medidas para transformar a la Iglesia en general, que tarde o temprano afectaría las expectativas de promoción de la clerecía (García-Ayluardo, 2010).

Así, con la expulsión de los jesuitas en 1767 se inició una etapa de sometimiento pleno de las instituciones eclesiásticas a los dictados de la monarquía. El hecho cimbró a la sociedad entera (Saint Clair, 2014) y, por supuesto, a la corporación universitaria también. No era para menos: el rey había desaparecido de la noche a la mañana a una corporación eclesiástica sumamente respetada e influyente, cuyos miembros habían sido los maestros de muchos universitarios en los colegios. De hecho, gran parte de los graduados se habían educado en los colegios jesuitas, más que en la universidad. Y si ese poderío intelectual, moral y económico de la Compañía de Jesús no había sido suficiente para detener al monarca, ¿qué podían esperar otras corporaciones como la misma universidad? ¿Qué destino tendrían en los planes futuros de la monarquía? Después de la expulsión jesuita, la Corona continuó examinando la situación de la Iglesia en sus dominios con miras a su reforma. Pronto fue claro que Carlos III deseaba detener el ascenso criollo a las dignidades catedralicias y a las mitras de Nueva España.

Ello se vio claramente cuando en 1771 la Corona pidió un informe de la distribución de todos los cargos capitulares y los obispados en Nueva España, según sus salarios y origen geográfico del beneficiado, planeando ya la reducción de tales cargos a los criollos.<sup>9</sup> Como resultado de la orden real podemos apreciar con exactitud el estado que guardaban los clérigos novohispanos en el alto clero. Los resultados, en porcentajes, fueron clara-

---

<sup>9</sup> AGI, Indiferente general, leg. 2889, año de 1771.

mente favorables a ellos, aunque se confirmaban los límites para no darles dignidades y menos obispados:

**Cuadro 1. Distribución de beneficios en el alto clero en Nueva España hacia 1771**

<i>Cargo</i>	<i>Europeos</i>	<i>Americanos</i>
Obispos	100%	0%
Dignidades	35%	65%
Canónigos	25%	75%
Racioneros	26%	74%
Medio racioneros	12%	88%

Fuente: AGI. Indiferente general 2889, año de 1771.

El informe sobre las diócesis novohispanas resumía el devenir de los graduados en su búsqueda permanente de mejores destinos: ellos habían llegado a dominar todos los cargos de los cabildos: raciones, canonjías y dignidades. El único cargo que les seguía vedado era el de obispo, aunque ya en años precedentes varios novohispanos lo habían conseguido. Si la tendencia no cambiaba, todo indicaba que en el futuro la iglesia sería completamente dominada por intereses locales. Seguramente este informe pesó en las futuras decisiones sobre la política de beneficios eclesiásticos en América. Las teorías en Europa sobre la incapacidad criolla para ocupar altos cargos de gobierno y de justicia se habían dejado sentir en los funcionarios regalistas y se podía esperar una reacción al respecto del monarca, como sucedió, en efecto.

Una reacción ante tales temores fue la conocida representación del ayuntamiento de la ciudad de México de 1771 (Hernández, 1887). Esta larga carta dirigida al rey presentaba un cuadro que, en principio, puede hacer creer que los novohispanos estaban completamente arrinconados en grises empleos, mientras que los peninsulares ocupaban los más altos cargos. El cuadro tergiversaba lo que pasaba en la realidad, pues el informe sobre la diócesis del mismo año mostraba una tendencia favorable a los nativos. El ayuntamiento pretendía evitar que se llegara justamente a una situación como la que describía en su representación. Y en ello sí estaba atinado.

Justo un año antes de las cédulas que restringían el acceso de los criollos a los cabildos catedralicios, la universidad reimprimió sus constituciones en 1775, en clara respuesta a las reformas que en España se estaban implantando a los planes de estudio de las universidades.<sup>10</sup> Los conceptos vertidos en el prólogo son los que hay que destacar para el tema que estamos tratando. El objetivo principal fue manifestar los logros cuantitativos y cualitativos de la llamada Academia Mexicana: 29 mil bachilleres, más de mil doctores, números que se consideraban pocos de todos modos. Luego, la cita de varios doctores, licenciados y bachilleres que por su erudición y capacidad memorística hicieron “historia” en la universidad. Es precisamente cuando se habla de estos ejemplos que aflora nuevamente el reclamo criollo por la falta de más premios a esa república literaria novohispana, compuesta de sabios y doctos graduados. La ciudad de México era considerada la “capital del Nuevo Mundo” y en este cielo, el sol y el suelo son propicios para que se den “tantos grandes ingenios”.<sup>11</sup> Y si ello era así, la monarquía no había cooperado lo suficiente para alentar toda la capacidad de los ingenios. En las siguientes líneas se entrevé ya un primer reclamo: “y sin duda serían mucho más los autores, que desde ésta universidad ilustraron al orbe literario, si para dedicarse á escribir excitara la expectación de congruentes premios”.

Evidentemente, el mensaje al monarca es que se había quedado corto en el otorgamiento de cargos a los españoles americanos, máxime que los ingenios de Nueva España no tenían nada que envidiar de los europeos; antes al contrario, podían incluso rebasarlos.<sup>12</sup> Así, los graduados ilustres y destacados que había hecho ostentación de su sabiduría en innumerables actos académicos públicos, en presencia de altos personajes y autoridades, eran el “honor inmortal de su patria, México”.

---

<sup>10</sup> AGN, Universidad, vol. 251. El volumen todo es precisamente un ejemplar de los que se imprimieron hacia 1775. Luego de una dedicatoria a Carlos III, el prólogo ocupa las siguientes 21 fojas, sin numerar.

<sup>11</sup> AGN, Universidad, vol. 251. “Lo cierto es, que no han sido pocos los nacidos en esta feliz región, que han poseído unos ingenios de tan vasta y admirable capacidad, que han adquirido noticias de todas facultades, bastantes á que no haya sido fácil discernir cual era la que principalmente profesaban”.

<sup>12</sup> AGN, Universidad, vol. 251.

El segundo reclamo expuesto en el prólogo tuvo como vía la exaltación de la sabiduría del fraile dominico Francisco Naranjo, premiada sí, con la mitra de Puerto Rico, pero muy tarde, poco antes de morir: “tan tarde que sólo sirvió de que un hombre tan grande se sepultase con el honor de Obispo electo...” Las palabras exactas del reclamo al rey fueron envueltas con un fino humor criollo, dichas por el mismo Naranjo: “cuando tuvo la noticia de su promoción, aludiendo a un sonecillo entonces usado con el mismo nombre de su obispado, dijo con equívoco donaire: Me tocan el Puerto Rico, cuando ya no puedo bailar”. Luego de estas palabras, no se oculta un fingido desdén por la falta de premios o su tardía llegada a los de Nueva España: “pero la fama de su relevante mérito por armas y letras, adornadas de excelentes virtudes, demandará siempre, con inmortal lustre de nuestra Academia, el aplauso y asombro de la más dilatada posteridad”. Al final del prólogo, sin embargo, se vuelve a pedir más atención en el futuro:

*[...] ésta incomparable Academia, gobernada por los adjuntos estatutos ha tenido desde su erección hasta el año presente, no sólo laudables, sino maravillosos progresos, que con la Real protección de que se gloria, no decaerá en lo futuro, mereciendo que se diga siempre de nuestra México, por la formal brillantes y abundancia de ingenios y magníficas producciones de letras.<sup>13</sup>*

Ninguno de estos argumentos –ni los anteriores– hicieron cambiar, sin embargo, la política borbónica. Las reformas vinieron, inevitablemente, en 1776. En este año se decretaron dos cédulas que pretendía trastocar radicalmente el dominio criollo en la iglesia, al asignar sólo la tercera parte de las prebendas y canonjías a los novohispanos y al disponer que el deanato de cada cabildo debería ser ocupado por un peninsular. Esta vez la Corona atacaba directamente los intereses no sólo de la iglesia, sino también de la universidad (Zahino, 1996). Era un hecho que el rey ya no quería a tantos novohispanos en los cabildos, sino solo a los necesarios, con lo cual rompía con un proceso que inició por lo menos en el siglo XVII y, tal y como sucedió con la destitución de los oidores de México en 1721 (Burkholder y Chandler, 1984), con el cambio de política sobre nombramientos de cabildos se dio el quiebre de expectativas de cientos de clérigos que alguna

<sup>13</sup> AGN, Universidad, vol. 251.

vez soñaron con llegar al cabildo de su diócesis. El clero secular estaba en apuros realmente, pues tanto sus carreras como sus privilegios –y muy pronto su riqueza– estaban siendo subestimadas en un momento en que la demanda de grados de teología y cánones está aumentando todavía. Los obispos guardaron silencio en 1776 y el resto de la clerecía no se atrevió tampoco a manifestarse pública y directamente, así que el medio fue esta vez el claustro universitario.

Es fácil comprender la antipatía mostrada hacia tales cédulas. Hubo protestas muy sentidas de los más perjudicados, como la del claustro universitario, cabeza de los graduados. Una representación de la universidad a Carlos III de 1777 es significativa porque en esta ocasión una corporación, que tradicionalmente halagaba a la monarquía, y que había guardado un respetuoso silencio ante hechos como la expulsión de los jesuitas, ahora se atrevía a protestar.<sup>14</sup> La representación estaba escrita en un tono respetuoso pero firme y hace un análisis de la política de nombramientos, a saber: que los graduados tenían pocas oportunidades de colocación en la administración y real hacienda, así como en alcaldías y corregimientos, y por lo tanto las familias destinaban a los hijos a la carrera eclesiástica, aunque no tuvieran la vocación suficiente. Los abogados debían conformarse con litigar por su cuenta, sabedores de que una silla en la Audiencia era una posibilidad muy remota. El claustro pedía al rey que, lejos de disminuir las posibilidades de los universitarios, las aumentara, pues era la mejor forma de que la Nueva España progresara y siguiera sirviéndole fielmente.

El reclamo del claustro universitario se fundamentó básicamente en el viejo derecho que tenían los graduados a obtener los altos cargos eclesiásticos y administrativos de la Nueva España. Tal derecho se derivaba tanto del derecho secular de los descendientes de conquistadores y primeros pobladores de gobernar las Indias como en las leyes específicas de la *Recopilación de Indias*. No era cierto, continuaba la representación, que el culto divino en América hubiera ido a menos por el hecho de que hubiera más criollos en las catedrales. En realidad, grandes riquezas se habían destinado al culto y a fundaciones eclesiásticas. Por otro lado, las críticas sobre la ineptitud criolla fueron desechadas también por el

---

<sup>14</sup> AGN, Universidad, vol. 25, fs. 200v-210.

claustró y, por el contrario, piden que el rey premie “la idoneidad, mérito y servicios de los españoles indianos” como la había hecho hasta esa fecha. Si el rey había nombrado a españoles indianos en prebendas y canongías, ello demostraba su noble cuna, sus méritos y servicios y su honor. Si esto era cierto, ¿por qué entonces se restringía en la real cédula de febrero de 1776 a sólo una tercera parte de las plazas capitulares para los criollos? Tal decreto constituía, en consideración del claustró, una verdadera deshonra a la nación criolla:

*[...] no puede una Nación que tanto se gloria de tener un Rey piadoso y justo, que en los casos de particulares infracciones, cuando las hubiera habido descargara todo el golpe de su católico celo, hacer juicio que pudiera ser objeto de la indignación de Vuestra Majestad todo el común castigando en lo más precioso del honor a toda la Nación.<sup>15</sup>*

De hecho –alegaban– eran también acreedores a las dignidades que sólo se daban a los europeos en ese momento. No era el territorio ni el clima lo que determinaba la aptitud de los hombres, como tampoco podía ser que el rey no quisiera remunerar a sus buenos servidores, ni que ignorase la existencia de beneméritos en América. El claustró desestimaba las críticas a los criollos; quienes las habían hecho habían sobreestimado los errores de algunos o bien se habían sentido privados de cargos destinados a los naturales, sabiendo que no eran capaces de conseguir empleos en España. La situación actual de la universidad demostraba lo justo de sus pretensiones: doctores eminentes, jubilados o en servicio y graduados insignes, viejos, pero sin un premio adecuado. Muchos merecedores de prebendas o pocas de éstas: curas ejemplares viejos, letrados insignes sin toga o gobierno político, graduados merecedores de corregimientos y alcaldías. Todos estos beneméritos sin premio suplicaban el socorro del rey.

El claustró no negaba que los criollos despilfarraban las herencias, pero culpaban de ello a la ociosidad en que vivían, por falta de empleos de su verdadera vocación. Sólo el rey tenía la solución, destinando más empleos para ellos. En caso contrario, es decir; la restricción de cargos en América, provocarían el abandono de las letras y las ciencias, provocando que los

---

<sup>15</sup> AGN, Universidad, vol. 25, f. 203.

criollos quedarán “...en la infeliz constitución de los indios...”. Finalmente, el claustro pedía que se derogaran las cédulas de 1776. En América había un “reino literario” también, de donde el rey podía fácilmente escoger a los mejores. Así, hijos de conquistadores, de antiguos pobladores, de funcionarios llegados de España y de comerciantes emprendedores recibirían su justa recompensa.

El contexto político en que se escribe la representación de 1777 es diferente al de la primera mitad del siglo XVIII. Básicamente se escribe no ya para arrancar más cargos para la causa criolla, sino para conservar lo ya ganado, para mantener un estado de cosas que los graduados habían logrado construir a lo largo de varias generaciones. Seguramente el llamado de la universidad mexicana fue una novedad en Madrid, pero no tuvo mayor eco, pues veinte años después, al menos para el arzobispado de México, las dos terceras partes de los miembros del cabildo eran peninsulares (Zahino, 1996: 15).

Mientras eso ocurría, en la universidad el número de grados en cánones y teología otorgados iba en aumento, en total discrepancia con los cambios políticos que afectaban el mercado de empleos en Nueva España. Así, una de las principales funciones de la Real Universidad de México, como lo era la de formar y dar graduados a la sociedad, estaba siendo también subestimada.

## **Reflexiones finales**

Es un hecho que la Real Universidad de México nació en una época en que los conquistadores trataban férreamente de salvar los privilegios de que habían gozado al inicio del régimen colonial. Aunque pocos miembros de la universidad provinieron del grupo de conquistadores, sin embargo, continuaron la tendencia de reclamar a la Corona privilegios y prebendas, no ya encomiendas, sino empleos y beneficios eclesiásticos en recompensa por su participación en la consolidación del orden colonial. Los mayores logros los tuvieron desde entonces en los cabildos catedralicios a la par de lo que sucedía en el gobierno de las órdenes mendicantes, aunque no en la administración civil, en donde casi en ninguna época predominaron los criollos.

En el siglo XVIII las expectativas fueron de más a menos, cuando una nueva dinastía real se puso al frente del imperio español y cada vez fue más reacia a cumplir los derechos de los indianos consagrados en la *Recopilación de Leyes de Indias*. Las posesiones americanas se convirtieron en piedra angular del imperialismo español que sobrevivió al ataque de las potencias europeas. El control sobre el virreinato de la Nueva España, que pasó a ser la principal fuente de metales preciosos, dejando atrás a Perú, era vital para la Corona. De ahí la preocupación creciente por tener en su gobierno cada vez a más peninsulares fieles a toda prueba, en detrimento de las expectativas locales.

Ante tal tendencia, los grupos y corporaciones criollas que tradicionalmente habían sido más o menos favorecidas, como la Real Universidad de México, reaccionaron y defendieron, hasta donde se les permitió, el derecho antiguo de gobernar en su propia tierra. La defensa de la universidad nunca abandonó los cauces permitidos, por lo que fácilmente sus inquietudes y recelos fueron neutralizados o ignorados. No obstante, la conciencia del papel secundario que la república criolla ocupaba en los planes de la monarquía borbónica se hizo patente, y frente a ello lo mejor que pudieron oponer los universitarios fue su identidad criolla y su pleno convencimiento de la justicia de sus demandas.

## Referencias

### *Archivos consultados*

- BNM            Biblioteca Nacional de México, Colección Lafragua, Fondo Reservado.  
AGN            Archivo General de la Nación, México.  
AGI            Archivo General de Indias, Sevilla.

### *Bibliografía*

- Aguirre Salvador, Rodolfo (1998), *Por el camino de las letras. El ascenso profesional de los catedráticos juristas de la Nueva España. Siglo XVIII*, Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM, México.

- \_\_\_\_\_ (2003), *El mérito y la estrategia. Clérigos, juristas y médicos en Nueva España*, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México.
- \_\_\_\_\_ (2009), “Cien clérigos beneméritos del arzobispado de México hacia 1790”, en Rodolfo Aguirre y Leticia Pérez (coords.), *Voces de la clerecía novohispana*, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México, pp. 203-228.
- \_\_\_\_\_ (2012), *Un clero en transición. Población clerical, cambio parroquial y política eclesiástica en el arzobispado de México, 1700-1749*, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México.
- \_\_\_\_\_ (2019), “La carrera hacia el cabildo eclesiástico de México: méritos, estrategias y amistades, 1680-1730” en Leticia Pérez Puente y José Gabino Castillo Flores, (coords.); *Educación y prebenda...*, pp. 89-118.
- Ahumada, Juan Antonio (1725), “Representación político-legal que hace a nuestro Señor Soberano Don Felipe Quinto (que Dios guarde), Rey poderoso de las Españas y Emperador siempre augusto de las Indias: para que sirva declarar, no tienen los Españoles Indianos óbice para obtener los empleos políticos y militares de la América; y que deben ser preferidos en todos, así eclesiásticos como seculares”, en *Colección varia de papeles y asuntos curiosos de don Francisco López Portillo, del consejo de Su Majestad, oidor y de la Real Audiencia de Guadalajara en la Nueva Galicia*, Biblioteca Nacional de México, Fondo Reservado, Colección Lafragua núm. 413 LAF.
- Arnold, Linda (1980) *Directorio de burócratas en la ciudad de México 1761-1832*, Archivo General de la Nación, México.
- \_\_\_\_\_ (1991) *Burocracia y burócratas en México, 1742-1835*, Conaculta/Grijalbo, México.
- Burkholder, Mark A. y D. S. Chandler (1984), *De la impotencia a la autoridad. La Corona española y las Audiencias en América 1687-1808*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Campillo y Cosío, José del (1993), *Nuevo sistema de gobierno económico para América*, edición estudio y notas de Manuel Ballesteros Gaibros, Grupo Editorial Asturiano, Madrid.
- Castañeda Delgado, Paulino, y Juan Marchena Fernández (1992), *La jerarquía de la iglesia en Indias*, MAPFRE, España.

- Castañeda, Carmen (1995), “La Real Universidad de Guadalajara y el cabildo eclesiástico de Guadalajara, 1792-1821”, en *Historia social de la Universidad de Guadalajara*, Universidad de Guadalajara/CIESAS, Guadalajara, pp. 18-45.
- Colección varia de papeles y asuntos curiosos de don francisco López Portillo, del consejo de Su Majestad, oidor y de la Real Audiencia de Guadalajara en la Nueva Galicia*, Biblioteca Nacional de México, Fondo Reservado, Colección Lafragua núm. 413 LAF; fs. 123-143v.
- Eguiara y Eguren, Juan José (1986), *Prólogos a la Biblioteca Mexicana*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ganster, Paul (1981), “La familia Gómez de Cervantes. Linaje y sociedad en el México colonial”, *Historia Mexicana*, núm. 122, oct-dic, pp. 197-232.
- \_\_\_\_\_ (1991) “Miembros de los cabildos eclesiásticos y sus familias en Lima y la ciudad de México en el siglo XVIII” en VV. AA. *Familias novohispanas. Siglos XVI al XIX*, El Colegio de México, México, pp. 149-162.
- García Ayuardo, Clara (2010), “Re-formar la Iglesia novohispana”, en *Las reformas borbónicas, 1750-1808*, Fondo de Cultura Económica/CIDE/Conaculta/INERHM/Fundación Cultural de la ciudad de México, México, pp. 225-287.
- González González, Enrique, y Víctor Gutiérrez Rodríguez (2014), *El poder de las letras. Por una historia social de las universidades de la América hispana en el periodo colonial*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/Universidad Autónoma Metropolitana/Ediciones Educación y Cultura, México.
- Hernández y Dávalos, Juan E. (1887), *Colección de documentos para la historia de la guerra de Independencia de México de 1808 a 1821*, vol. 1, México, José María Sandoval Impresor.
- Icaza Dafour, Francisco de (1998), *La abogacía en el reino de Nueva España 1521-1821*, Miguel Ángel Porrúa, México.
- “Parabien de las letras a las armas. Oración gratulatoria, panegírica, evangélica, que en acción de gracias en la Real Universidad, por el glorioso triunfo del invicto monarca Felipe V” (1712), Biblioteca Nacional de México, Fondo Reservado, Colección Lafragua 1232 LAF, Herederos de Juan José Guillena Carrascoso, México.

- Lind, Gunner (1996), “Grandes y pequeños amigos: el clientelismo y la élite del poder”, en Wolfgang Reinhard (coord.), *Las élites del poder y la construcción del Estado*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 159-190.
- Mazín, Óscar (1996), *El cabildo catedral de Valladolid de Michoacán*, El Colegio de Michoacán, México.
- Méndez Arceo, Sergio (1952), *La Real y Pontificia Universidad de México. Antecedentes, tramitación y despachos de las Reales Cédulas de erección*, UNAM, México.
- Menegus Bornemann, Margarita (1999), “Las carreras de los graduados en leyes y cánones. La Nueva España en el siglo XVIII” en Mariano Peset (coord.), *Aulas y saberes. VI Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas (Valencia, 1999)*, Universidad de Valencia, Valencia, vol. II, pp. 81-92.
- Pavón Romero, Armando y Clara Inés Ramírez González (1993), *El catedrático novohispano: oficio y burocracia en el siglo XVI*, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, México.
- Pérez Puente, Leticia (coord.) (1998), *De maestros y discípulos. México. Siglos XVI-XIX*, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, México.
- Pérez Puente, Leticia, y José Gabino Castillo Flores (coords.) (2019), *Educación y prebenda. Investigaciones sobre la formación y las carreras del alto clero novohispano*, IISUE-UNAM, México.
- Peset, Mariano, y Juan Gutiérrez Cuadrado (1981), “Clérigos y juristas en la Baja Edad Media castellano-Leonesa”, *Senara, revista de filología*, anexo II, vol. III, pp. 7-110.
- Recopilación de Leyes de los reinos de Indias* (1987), Miguel Ángel Porrúa-Escuela Libre de Derecho, México, facsimilar de 1681.
- Saint Clair Segurado-Mehl, Eva María (2014), “La expulsión de los jesuitas y la represión del jesuitismo en Nueva España”, en Rodolfo Aguirre Salvador (coord.), *Espacios de saber, espacios de poder. Iglesia, universidades y colegios en Hispanoamérica, siglos XVI-XIX*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Bonilla Artigas Editores/Iberoamericana Vervuert, Madrid, pp. 317-345.
- Schwaller, John F. (1987), *The Church and Clergy in Sixteenth Century Mexico*, University of New Mexico Press, Albuquerque.

- Tanck de Estrada, Dorothy (1985), “Tensión en la torre de marfil. La educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano”, en VV. AA., *Ensayos sobre la historia de la educación en México*, México, pp. 27-100.
- Taylor, William B. (1999), *Ministros de lo sagrado. Sacerdotes y fieles en el México del siglo XVIII*, El Colegio de Michoacán/Secretaría de Gobernación/El Colegio de México, México.
- Villarroel, Hipólito (1994), *Enfermedades políticas que padece la capital de esta Nueva España*, Conaculta, México.
- Zahino Peñafort, Luisa (1996), *Iglesia y sociedad en México. 1765-1800. Tradición, reforma y reacciones*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.



## CAPÍTULO 6

### EL ESPACIO, EL REGLAMENTO, LOS COLEGIALES Y LOS CURSOS: CAMBIOS EN EL COLEGIO DEL DIVINO SALVADOR DURANTE MÁS DE UN SIGLO

*Edgar Zuno Rodiles*

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

#### **Introducción**

El periodo colonial marcó sin duda alguna el rumbo que para ese entonces fue tomando la Nueva España, viéndose radicalmente transformada y adoptando un modelo de vida muy parecido al de sus conquistadores españoles; en este sentido la fisonomía fue cambiando en la traza de las ciudades, adoptando nuevas costumbres y la apertura de instituciones políticas que, por un lado, marcaban la conducta de los habitantes y, por el otro, la Iglesia, que pretendía ganar poder a través de la educación católica.

Será mediante este contexto en el que se aborda el tema del Colegio del Divino Salvador, el cual permaneció por más de un siglo en la ciudad de Valladolid, posteriormente llamada Morelia. La formación en el arte musical fue una de las prioridades del establecimiento por lo que, tomando esta línea como hilo conductor, se pretende recuperar momentos que refieren su funcionamiento a partir de su origen y organización mediante cambios en el espacio, el reglamento, los colegiales y los cursos, los cuales no afectaron sus funciones.

Así, con el surgimiento de instituciones en cuyo objetivo de instrucción siempre estaba presente la idea en Dios; las primeras órdenes religiosas que se establecieron tenían como misión evangelizar a los indígenas, y para ello, se valían de la música, la pintura y el teatro, principalmente.

En esta lógica, aparecieron en toda la Nueva España colegios (Ariés, 2001: 216, 225, 236, 238) como: San Juan de Letrán, Santa María de To-

dos los Santos, Colegio de Notables Artes de San Carlos, el Seminario Palafoxiano y el Colegio de San Ildefonso (García, 1971: 27); además los de infantes, los cuales surgen entre los siglos XVII y XVIII en ciudades como México, Puebla, Oaxaca y Valladolid, que pretendían la formación de los niños para el servicio y coro de catedral, lo que a futuro les permitiría desempeñarse como músicos y sacerdotes. En este tenor, también se fundaron el Colegio de San Nicolás Obispo, el Colegio de San Javier y el Seminario Tridentino de San Pedro.

Por lo anterior, los estudios que hacen alusión al tema son varios, en su mayoría se refieren al establecimiento en breves párrafos, tales como: Mariano de Jesús Torres, *Diccionario Histórico, Biográfico, Geográfico, Estadístico, Zoológico, Botánico y Mineralógico de Michoacán* (1912) e *Historia Civil y Eclesiástica de Michoacán, desde los tiempos antiguos hasta nuestros días* (1914); Juan de la Torre, *Bosquejo histórico de la ciudad de Morelia* (1986); Oscar Mazín Gómez, *Entre dos majestades* (1987) y *El Cabildo Catedral de Valladolid de Michoacán* (1996); Raúl Arreola Cortés, *Morelia* (1991); Sergio Monjaraz Martínez, *La educación católica en Morelia, Michoacán, 1876-1910* (2005); Alejandro Mercado Villalobos, *La educación musical en Morelia, 1880-1910* (2015), entre otros.

Asimismo, capítulos de libro como el de María del Rosario Rodríguez Díaz “El recuento educativo, cultural, artístico y científico del siglo XIX”, coordinado por Enrique Florescano en el volumen III de la *Historia general de Michoacán* (1989) y el de Miguel Ángel Gutiérrez López “La enseñanza de la música en Morelia en las primeras décadas del siglo XIX”, en la obra coordinada por Jorge Amós Martínez Ayala, *Una bandolinita de oro, un bandolón de cristal... Historia de la música en Michoacán* (2004).

Cabe destacar algunas tesis y tesina como la de María del Carmen Mendoza Zamora, “Antecedentes históricos y espirituales de los Colegios Católicos en Morelia” (1998); Juana Martínez Villa, “Fiestas cívicas y diversiones públicas en Morelia, 1891-1910” (2002); Antonio Ruiz Caballero, “La música religiosa en Valladolid de Michoacán, 1667-1804” (2004) y Edgar Zuno Rodiles, “El Colegio de infantes en Morelia, 1878-1914” (2008).

En este proceso, es de advertir que el músico Miguel Bernal Jiménez, quien formó parte de esta institución es uno de los que más aportan sobre el

desarrollo y lo que representó el Divino Salvador para la ciudad y sus alrededores, cuya evidencia es *La música en Valladolid de Michoacán* (1962). No obstante, son referentes de gran valía como una muestra de que hay que seguirse ocupando de estos vacíos.

## **El origen del Divino Salvador y su organización**

El Colegio de Infantes de Valladolid, como mejor se le conoció, surge a raíz de una serie de problemas con los músicos que se venía dando desde siglos atrás y cuya consecuencia fue su apertura; por tanto, para entender su apertura debemos remontarnos a la primera mitad del siglo XVII. Oscar Mazín atribuye la inestabilidad que padeció la capilla musical a las tres desventajas más características que para ese momento presentaba la ciudad: la escasez poblacional, el aislamiento geográfico y lo difícil que era la vida (Mazín, 1996).

La situación generó que tanto músicos como maestros de capilla partieran a otros lugares en busca de mejores condiciones de vida; eran los españoles y criollos quienes en su mayoría iniciaban esta búsqueda, lo que permitía a los indígenas permanecer por periodos más prolongados en las capillas (Ruiz, 2005).

El Colegio del Divino Salvador y Santos Ángeles Custodios de Valladolid tomó como modelo el de la ciudad de México, el cual ya existía desde 1734, los requisitos de ingreso consistían en ser infantes de familias de escasos recursos, de padres pobres y cuyos oficios fueran honrados, puesto que estaban destinados al estado eclesiástico. La edad requerida para ingresar era de siete a nueve años y la de egreso entre los trece o catorce años, cuando ya estaba cambiando la voz; durante algún tiempo al salir recibían treinta pesos de dote y varios de ellos continuaban sus estudios para la carrera eclesiástica o conseguían puestos en la orquesta de la catedral (Tanck, 1984).

La iniciativa de crear un establecimiento con estas características en Valladolid de Michoacán fue del obispo Pedro Anselmo Sánchez de Tagle (García, 1971), quien al llegar a la ciudad se dio a la tarea de atender los problemas que imperaban en la capilla catedralicia, tales como: impuntualidad de sus miembros, poca importancia en sus costumbres y desatención en el estudio del canto llano (Mazín, 1987).

El proyecto se inició a partir de 1762, cuando fue encomendada al doctor Gerónimo López Llergo la tarea de conseguir una casa que tuviera las condiciones para funcionar como colegio; los recursos para adquirirla se obtendrían de la fábrica espiritual. Finalmente el lugar se encontró a espaldas de la catedral (Mazín, 1987).

Casi tres años después, el 18 de enero de 1765 abrió sus puertas el Colegio del Divino Salvador, pero no fue sino hasta el 6 de enero de 1769 cuando la institución obtuvo el reconocimiento por parte de las autoridades virreinales al comprender la importancia de formar músicos para el servicio litúrgico y, en caso de tener vocación, también sacerdotes; se admitían solo doce niños, que para su ingreso debían cubrir los siguientes requisitos: “Acreditar su pobreza, ser hijos legítimos, presentar su fe de bautismo, ser españoles de limpio linaje, tener de 7 a 9 años de edad, saber leer y escribir, ser dócil, ingenioso y de buen parecido; poseer sobre todo una buena voz” (Bernal, 1962: 21).

La organización del establecimiento era de la manera siguiente: el cabildo era el cuerpo encargado de tomar decisiones y resolver problemas que se presentaban al interior; se asignó un rector, el cual se nombraba en sesión de cabildo; maestros para las diferentes clases; servidumbre completa, servicio médico y peluquería; además de la provisión suficiente de ropa, dos pares de cada pieza anualmente y un par de zapatos (Bernal, 1962). Cabe mencionar que después se contó con el apoyo de un vicerrector.

Entre los trece y catorce años, los alumnos debían renunciar a la beca que les había otorgado el colegio por el tiempo que permanecieron en él. Al presentar cambios de voz ya no podían seguir cantando, al menos no en el coro, es por ello que al dejar la institución sus primeras alternativas eran la música y el sacerdocio; de hecho muchos de estos niños ingresaban en el Colegio Seminario y el Colegio de San Nicolás.

## **El espacio**

Desde el momento de su creación, el Colegio del Divino Salvador fue marcando un largo proceso que lo hizo permanecer durante casi un siglo en el mismo espacio, siendo interrumpido por el panorama de inestabilidad en un México lleno de cambios y transformaciones y cuya consecuencia

fue para la Iglesia católica la aplicación de las Leyes de Reforma (Sánchez en Florescano, 1989), que, entre otras cosas, anularon su presupuesto, viéndose en la necesidad de cerrar varias instituciones que estaban bajo su protección, entre ellas el mencionado establecimiento.

Durante esta etapa la casa era conocida como “Colegio de Infantes o Colegio del Divino Salvador y Santos Ángeles Custodios”, y estaba en la manzana séptima del cuartel primero, antigua calle de los Infantes, después llamada Primera de Matamoros, frente a la plaza de La Paz (actualmente plaza Melchor Ocampo).<sup>1</sup> En las décadas posteriores a la segunda mitad del siglo XIX, el lugar se rentó para establecer el comercio llamado “El Progreso” por parte de la Sociedad Mercantil Sauve Hermanos.<sup>2</sup>

Los años posteriores a la Constitución de 1857 no fueron fáciles para la Iglesia católica, que luchaba contra las disposiciones del Estado con el objetivo de seguir manteniendo su hegemonía, por ello, a pesar de que varios de sus establecimientos habían dejado de funcionar, logró mantener algunas de sus actividades; tal fue el caso del Divino Salvador. El lugar fue cerrado desde 1858, sin embargo, el clero había dado continuidad al coro que seguía conformado por doce niños entre los siete y doce años, siendo sometidos al examen de música que les aplicaba el maestro de capilla. Una vez aceptados, adquirirían el compromiso de asistir a todos los ensayos y cumplir con las misas en que fueran requeridos, además de un curso de Gramática latina, todo en el mismo espacio de la catedral.

Por disposición del cabildo eclesiástico, estos infantes debían recibir una cantidad mensual como pago por los servicios prestados a la catedral (aunque desconocemos el monto). Este pago se les retiraba una vez que abandonaban el coro, ya fuera por cambio de voz, por enfermedad, cambio de residencia, ingreso a otra institución, entre otros factores. Fue en este contexto en que se mantuvo la permanencia del aparentemente desaparecido Colegio del Divino Salvador durante dos décadas.

Pese a las condiciones, la Iglesia logró mediar su situación durante el gobierno de Porfirio Díaz. En el campo educativo aumentó y creó nuevos

---

<sup>1</sup> Archivo del Registro Público de la Propiedad (ARPP), Arrendamientos, Libro núm. 4, Tomo I, 1884-1904, septiembre 22 de 1899, foja núm. 259.

<sup>2</sup> ARPP, Arrendamientos, Libro núm. 4, Tomo I, 1884 - 1904, noviembre 9 de 1901, foja núm. 307.

colegios católicos, como lo señala Milada Bazant, aunque subsistiendo bajo la férula oficial (Bazant, 1998). En estas condiciones, desde 1876 se puso en marcha el proyecto de la institución (Monjaraz, 2005).

En un inicio el establecimiento admitió solamente a diez niños, bajo el argumento de que los recursos apenas alcanzaban para mantenerlos a ellos. Tras un breve cierre, reabrieron sus puertas el 1° de febrero de 1878, teniendo como primeros alumnos a Pedro Martínez, José Chávez y José Vivanco de los que ya pertenecían al coro, y de los nuevos se eligió a Salvador Vargas, Joaquín Ramos, José Rodríguez, Constantino Mier, Francisco Garibay, José Sánchez y Joaquín Madero.<sup>3</sup>

El espacio que ocupó el Colegio, según Mariano de Jesús Torres, fue la casa del padre capellán, ubicada entre la catedral y la haceduría, para después trasladarse a lo que fue el antiguo Palacio Episcopal, frente a la plaza del Carmen, en la esquina que formaban las calles de Hidalgo y tercera de Allende en la manzana 11 del cuartel segundo (actualmente, calle Benito Juárez 223, Centro). A su vez, en su *Historia Civil y Eclesiástica de Michoacán* solo hace mención del lugar al inferir que se estableció en el edificio del antiguo obispado. En otra versión, Juana Martínez Villa señala que la institución primero ocupó la haceduría de la catedral para posteriormente ocupar el antiguo Palacio Episcopal (Torres, 1912; Martínez, 2002).

A partir de 1915 los tiempos se tornaron más difíciles, la situación económica no era favorable para el sostenimiento de la institución, por lo que cuatro años más tarde los integrantes de cabildo decidían el nuevo rumbo del lugar al incorporarse al Orfeón Pío X, que funcionaba bajo la dirección del presbítero José Villaseñor. El acuerdo fue que el servicio que los infantes daban a catedral seguiría de la misma manera y el gasto que se hacía para cubrir sus necesidades se le entregaría al mencionado Villaseñor, como si estuviera en funciones el Colegio.<sup>4</sup> Esta fue la etapa final del Divino Salvador en Morelia, pues aunque inicialmente se pretendió formar parte del Orfeón Pío X (Directorio, 1952) de manera provisional, no fue así; ya no hubo intentos posteriores por restablecerlo. Los niños que

---

<sup>3</sup> Archivo del Cabildo Catedral de Morelia (ACCM), Libro de Actas núm. 68, Cabildo del viernes 18 de enero de 1878, foja núm. 117.

<sup>4</sup> ACCM; Libro de Actas núm. 74, foja núm. 45, Cabildo del 5 de diciembre de 1919.

ingresaban era en calidad de semi-internos, situación que perduró hasta 1919, cuando se fusionó con la escuela de música sacra Orfeón Pío X, para después convertirse en la Escuela Superior de Música Sagrada de Morelia.

En efecto, el establecimiento ofrecía la formación musical que a futuro se convertiría en una opción de trabajo, así como el sacerdocio para quienes tuvieran vocación; por otro lado, se regían bajo cierta disciplina y exigencia necesaria para continuar sus estudios en instituciones como el Colegio Seminario y el Colegio de San Nicolás (Mercado, 2004). De esta manera, durante más de un siglo, la Iglesia alcanzó su objetivo de reproducir ciertos patrones de conducta moral dentro de la sociedad moreliana y, desde luego, hizo un gran aporte a la formación artística de quienes ahí estudiaban canto y música.

## **El reglamento**

En este proceso es necesario dedicarle un espacio al reglamento, el cual definimos como el documento que regula el comportamiento o actividades de los miembros de un lugar (en este caso, una institución), además de dejar sentadas las bases de convivencia y prevención de situaciones que pudieran generarse al interior del mismo.

Así, se da cuenta del primero que se elaboró y que corresponde a los años de fundación de Colegio; será en este seguimiento donde aparezca un segundo reglamento que data de 1825, es decir, sesenta años después y, por último, un tercero de 1885, el cual hace referencia al plan de estudios; Se advierte que entre uno y otro existe un periodo de sesenta años, lo que puede ser una coincidencia, o tal vez obedece a las coyunturas que marcaban los diferentes periodos.

Por lo anterior, se transcriben algunos puntos relevantes del mismo como una manera de facilitar la reflexión, tomando en cuenta su incidencia en la formación de los niños cuya estructura del establecimiento se refleja como un elemento de permanencia durante más de un siglo.

En el libro *Constituciones, Advertencias y Reglamentos para el Colegio de Infantes*, elaborado por el obispo Pedro Anselmo Sánchez de Tagle, aparece lo siguiente respecto al arte vocal y musical:

*Ordenamos: Que por coro no aya mas numero, que el de doze infantes que se mantengan con las rentas de Fabrica Espiritual.*

*Ordenamos: Que han de justificar con recados bastantes, tener de siete a nueve años de edad que es aquella en que la voz comienza a tener cuerpo aun siendo delgada y propia para tiples, en que puedan mantenerse hasta los treze, o catorze años sin entrar en muda en cuyo caso ya no sirven para cantar.*

*Ordenamos: Que entre ellas sean de mayor atención las siguientes: Que sepan leer y escribir. Que sean dociles e ingeniosos. De buen parecer o al menos sin deformidad y sobre todo de sonora voz, con esperanzas de permanencia para que en el medio tiempo de su entrada y muda lo tengan sobrado para instruirse en las reglas de la música y de la Gramatica en politica y Doctrina christiana.*

*Ordenamos: Que las supranominadas qualidades se examine por el señor chantre para mayor credito de el juyzio que hiciere sobre el thenor de las voces de los pretendientes.<sup>5</sup>*

Bajo estos puntos queda claro que para la institución, la prioridad es la voz de los niños para el canto. En 1825 aparece de nueva cuenta el reglamento de los infantes, el cual se reducía a seis puntos acerca del ingreso, instrucción y exámenes de los niños. El rector debía investigar todo lo concerniente a la educación moral y política de los interesados; una vez aceptados, durante cuatro o cinco meses debían ensayar diferentes cantos para posteriormente mostrar su aptitud musical ante el chantre y dos maestros de música; además, los aspirantes debían tener cierto grado de avance en lectura y escritura de acuerdo con su edad.<sup>6</sup>

En el mismo reglamento se menciona que los materiales para canto llano y figurado serían adquiridos en la Ciudad de México, así como también se hacía énfasis en el avance musical que debían tener los niños para cualquier tipo de canto en las diferentes misas. Finalmente, en el mes de agosto se les examinaba para conocer el grado de aprovechamiento tanto en música como en gramática.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup>ACCM, Legajo núm. 6, Libro de Constituciones, Advertencias y Reglamentos para el Colegio de Infantes, fojas 13-42.

<sup>6</sup> ACCM, Libro de Actas núm. 49, Cabildo del 5 de mayo de 1825.

<sup>7</sup> ACCM, Libro de Actas núm. 49, Cabildo del 5 de mayo de 1825.

Lo anterior refleja el seguimiento que se le daba al reglamento de infantes y presenta otros elementos, como la preparación de los interesados, los materiales de estudio y las fechas en que se les haría el examen de canto, que no deja de ser la prioridad del lugar.

Asimismo, se incorporan los puntos que sobresalen en el reglamento de 1825, cuyas bases se mantuvieron hasta el final de la institución, como se observa en décadas posteriores:

*Plan de estudios o bases para el reglamento del Colegio de Infantes de la Catedral de Morelia en el Arzobispado de Michoacán.*

*1° El objeto principal de este establecimiento es el de que los niños que en él se educan, sirvan diariamente en el coro, de la Santa Iglesia cantando en las Misas y divinos oficios y demás ocupaciones acostumbradas en esta Iglesia Metropolitana.*

*2° En consecuencia se enseñarán en el Colegio los ramos siguientes: Religión, Canto Romano, Figurado, Piano, Instrucción Primaria para perfeccionar a los niños que ya deben tenerla al entrar en el establecimiento, Gramática castellana y latina.*

*3° Todos los doce niños del establecimiento cursarán diariamente estas clases con excepción de la de Piano que se dará a los que sepan bien el canto; y la de Gramática Latina a los que hayan sido examinados y aprobados en castellana entre tanto se ejercitan todos en la lectura y buena pronunciación de los salmos, himnos y antifonas, etc. que tengan que cantar o rezar en el coro.*

*4° El establecimiento estará regido por un Rector que debe ser presbítero, un Vice-rector que sea eclesiástico iniciado al menos en los primeros ordenes, el catedrático de canto y piano, el de Instrucción Primaria y Gramática castellana y el de Religión y latinidad que debería ser el Vice-rector del Colegio.*

*6° Esta instrucción diariamente se dará como sigue: una hora de instrucción primaria, distribuyendo en los seis días de la semana los tres ramos de la enseñanza: escritura, lectura y aritmética teórica y práctica; otra de Gramática Castellana; otra de Canto Romano, otra de Figurado, y otra de Religión y latinidad.*

*7° El reglamento interior determinará cuales sean las horas de clase y estudio, marcando las distribuciones del tiempo en consideración de las más o menos*

*asistencias de coro que se tienen, principalmente cuando hay misas.  
Morelia, 2 de Octubre de 1885.<sup>8</sup>*

En efecto, hasta este momento el objetivo del Divino Salvador es claro en cuestiones de canto llano y figurado, aunque en ningún momento se había considerado el asunto de los recursos musicales. Aquí ya se habla de la clase de piano, así como de las habilidades artísticas que desarrollaban los niños con algunos instrumentos. Los documentos consultados dejan claro que esto fue así en ciertos periodos, tal como se referirá más adelante.

## **El número de colegiales**

El Colegio del Divino Salvador fue una institución que tuvo mucha demanda para su ingreso, así que sus aspirantes no solo eran originarios de Valladolid/Morelia, sino de diferentes puntos del entonces Obispado de Michoacán, entre los que se cuentan: Chucándiro, Uruapan, Quiroga, Acuitzio, Cuitzeo, Zamora, Tlalpujahuá, Taretan, Atapaneco, Pátzcuaro y Puruándiro, además de la Ciudad de México y del actual estado de Guanajuato.

Pese a la demanda, parece que el Colegio se mantuvo con sólo doce infantes, según lo estipulado en el reglamento de origen (aunque podemos constatar en diferentes documentos que no siempre fue así). Es importante señalar que los escolares recibían diferentes nombres: mozos de coro, niños de coro, seises, infantes y coloradillos, y el número oscilaba entre los seis y los doce, según la importancia del coro o capilla (Gutiérrez, 1972).

Así, para 1805 se observa el primer cambio en el número de niños, pues en enero de ese año el chantre expresaba ante los miembros del cabildo la falta de colegiales que prestaran su servicio en el coro de la Catedral; el motivo era que seis u ocho infantes estaban en muda, es decir, que ya presentaban cambios de voz. Además, expresaba que se contaba con los recursos suficientes para aumentar el número a dieciocho, además del hecho de que la Catedral lo requería.<sup>9</sup>

Entre otras cosas, el chantre argumentaba que en las demás catedrales de la Nueva España había hasta veinticuatro integrantes del coro, aunque no

---

<sup>8</sup> ACCM, Legajo núm. 219, exp. núm. 2, 1885, relativo al Colegio de Infantes.

<sup>9</sup> ACCM, Libro núm. 42, Cabildo del 17 de enero de 1805, foja núm. 5.

especifica en cuáles. Por último, se acordó apoyar la propuesta del chantre ya que las rentas de la fábrica mostraban un notable aumento, lo cual no sería un problema en la manutención de los dieciocho niños.<sup>10</sup>

Las condiciones de la época no eran fáciles, pues esto se presentaba en vísperas de lo que iba a ser la guerra de independencia. La turbulencia social por supuesto afectó a la Iglesia y, en consecuencia, al Colegio del Divino Salvador, por lo que el 25 de enero de 1812, los integrantes del cabildo eclesiástico acordaron que se redujera el número de niños hasta quedar en doce, como era en un principio, ya que las críticas condiciones por las que estaban pasando los obligaba a economizar.<sup>11</sup>

Sin embargo, no se expulsó a ninguno. El mecanismo utilizado fue esperar a que abandonaran el lugar o, en su defecto, entraran en muda y renunciaran a la beca varios de ellos. La Iglesia permaneció un tiempo sin otorgar apoyos hasta que se regularizara la situación, es decir, buscó continuar con su labor manteniendo solo la cantidad indicada.

Para 1814, nuevamente surge la inquietud de aumentar el número de infantes a dieciocho, entre otros motivos porque en la Iglesia servían los clericales del Seminario y los infantes eran de gran ayuda para el servicio del coro y del altar. En ese sentido doce niños eran insuficientes.<sup>12</sup>

Se desconoce cuál fue la decisión final del cabildo, ya que las fuentes no brindan mayor evidencia sobre el asunto; sin embargo, es posible que el clero tuviera algún indicio de recuperación económica en poco tiempo. El hecho es que pretender aumentar otra vez el número de becas representaba un gasto considerable, sobre todo por la inestabilidad que en ese momento se vivía en el territorio.

En este sentido, en 1878 se presenta otro momento crítico cuando, en su reapertura, el establecimiento del Divino Salvador admitió solamente diez niños, pues se argumentaba que los recursos apenas alcanzarían para mantenerlos a ellos, aunque al poco tiempo se admitieron dos niños más para completar los doce.

---

<sup>10</sup> ACCM, Libro núm. 42, Cabildo del 17 de enero de 1805, foja núm. 5.

<sup>11</sup> ACCM, Libro núm. 44, Cabildo del 25 de enero de 1812, foja núm. 57.

<sup>12</sup> ACCM, Libro núm. 45, Cabildo del 9 de diciembre de 1814, foja núm. 104.

En el marco de un panorama complejo y de coyuntura, es claro el intento de la Iglesia por aumentar el número de sus integrantes en el coro, lo cual se logró por momentos, aunque no evitó el debilitamiento y posteriormente el cierre de la institución ya en el siglo XX. Todos estos cambios por supuesto que se vieron reflejados en el ámbito musical de la ciudad de Morelia.

### **Los cursos: canto y música**

Como bien se señala, el estilo de vida de estos niños debió ser como el de un seminarista. El plan de estudios se componía de diferentes materias: musicales, literarias, morales y eclesiásticas; en las primeras era obligatorio el canto llano, solfeo vocal e instrumental también era necesario elegir algún instrumento como la flauta, clarión, bajón, arpa, clave y órgano. El ramo literario se componía de latín, filosofía y escritura; los cursos de moral correspondían a la virtud y cortesía y, finalmente, los de carácter eclesiástico eran los ritos con sacras ceremonias con elementos de teología (Bernal, 1962).

Expuesto lo anterior, es importante considerar la vida académica, la cual se aborda a partir de las cátedras de canto llano y figurado;<sup>13</sup> se le destinaba una hora diaria y estaba a cargo de un profesor de música que no necesariamente debía ser sacerdote. Dentro de este ramo de instrucción, los alumnos más adelantados recibían lecciones de piano para una mejor preparación.

Es escasa la información que se tiene sobre los profesores que atendían estos cursos y de los cuales se hace mención, como José Beltrán y Manuel Zavala, quienes para 1781 se encargaban de la enseñanza de violín; en el mismo año aparecen Carlos Pesa y Cipriano Aragón como profesores de la clase de órgano.<sup>14</sup>

En este ramo encontramos, en el siglo XIX, profesores como Ramón Martínez Avilés, quien a lo largo de quince años estuvo como maestro de capilla (1882-1897), dejando el puesto para pasar una temporada en la ciu-

---

<sup>13</sup> ACCM, Legajo núm. 216, exp. núm. 7, 1882, Relativo a Infantes.

<sup>14</sup> ACCM, Legajo núm. 120, sin núm. de exp; 1781, fojas 56-57.

dad de Guadalajara; el último año contó con el apoyo de Mucio Espinoza para impartir la clase de Canto Llano. En los primeros meses de 1901 la responsabilidad recayó en el presbítero José María Soto para después ser reemplazado por Francisco de P. Lémus, que estuvo al frente hasta 1902, año en que renunció para ser sustituido por Jesús Enríquez.<sup>15</sup>

En el recuento que se hace de los instrumentos que aprendían a tocar los niños, se contaba con opciones como el piano, la trompa, el arpa, el violín, el bajón, el órgano, el violoncelo, el tololoche, el monacordio, la flauta, el clarín, el oboe y la clave; sin embargo, los documentos refieren a estos instrumentos musicales en el periodo comprendido entre la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX, a excepción del piano.

Evidentemente, era prioritario el trabajo de la voz de los infantes, por lo que es posible que los instrumentos pasaran a segundo plano o no era fácil reemplazarlos cuando se descomponían; el inventario realizado por el bachiller José Sandi en que se hace entrega al señor don Agustín Varo del establecimiento por el hecho de asumir el cargo de rector en 1796, señalaba que se le entregaba un estante grande con tres puertas para instrumentos en el que había un tololoche, un arpa, tres violoncelos, tres oboes, dos bajones y dos trompas, todos viejos e inservibles.<sup>16</sup>

Asimismo, se menciona la existencia de un monacordio nuevo y dos maltratados, cinco violines en mal estado y dos nuevos sin cuerdas, además de seis tudeles y una boquilla de trompa,<sup>17</sup> razón por la que se infiere que con el tiempo fue disminuyendo el uso de los mencionados instrumentos, sin embargo, con el piano la situación fue diferente.

Sabemos que en algún momento la clase de piano dejó de impartirse, pues en 1849 se discutía en reunión de cabildo el hecho de retomar la enseñanza de este instrumento por considerarlo de utilidad para los niños; entre otros, un argumento a favor era que podía volverse un medio de subsistencia para los infantes que se dedicaran a este arte musical, además de contar con más personas que tocaran el órgano en los templos; asimismo, se enfatizaba la necesidad de que los colegiales se instruyeran en los dife-

---

<sup>15</sup> ACCM, Legajo núm. 216, exp. núm. 7, 1882, Relativo a Infantes.

<sup>16</sup> ACCM, Legajo núm. 135, 1796, foja 122.

<sup>17</sup> ACCM, Legajo núm. 135, 1796, foja 122.

rentes instrumentos, pero no hubo resolución alguna, por lo que la interrogante de lo que ocurrió después persiste.<sup>18</sup>

Durante la reapertura del establecimiento en sesión de cabildo del 12 de octubre de 1878, el señor Vélez externaba la necesidad de un piano para el Divino Salvador, lo cual veía oportuno porque el señor Cázarez pretendía vender el suyo. Afirmaba el propio Vélez haber visto el instrumento al que calificó de buena clase y a un buen precio, por lo que era un buen momento para comprarlo; ante lo expuesto, los miembros del cabildo acordaron que el tesorero hiciera lo necesario para su adquisición.<sup>19</sup> Respecto a los demás medios musicales, pareciera que ya no se retomaron en el tiempo que se mantuvo el colegio o al menos así lo reflejan las fuentes.

Entre otros aspectos, vale destacar algunos materiales que, aunque de manera dispersa, se emplearon como herramientas para la enseñanza de canto; desde luego, no podían faltar los libros de canciones sacras. Se sabe que en 1819 se adquirieron cinco ejemplares de música, de los cuales no se hace mayor mención;<sup>20</sup> si bien, es importante señalar que la mayoría de estos materiales aparece a finales del siglo XIX.

Los recursos para la clase de canto eran el *Método Teórico y Práctico del Canto Gregoriano* del Abade N.A. Jansen, así como un piano para la clase de música.<sup>21</sup> Años más tarde, por el inventario elaborado en 1898 en que renunciaba al rectorado Felipe Arredondo, se encuentran otros materiales registrados, además de los ya mencionados, como el ejemplar de *Canto llano* por Ramón Martínez Avilés, quien impartió la clase de música, un piano con cubierta de paño y cartel para canto llano, doce ejemplares del *Método* de Eslava, se continuaba con el *Método de Canto Gregoriano* de Jansen, del cual se contaba con ocho ejemplares.<sup>22</sup>

También se cuenta con información sobre los horarios establecidos para las diferentes clases. En el siguiente esquema se puede ver que de las cuatro horas de enseñanza que recibían por día, solo una se dedicaba

---

<sup>18</sup> ACCM, Libro núm. 59, Cabildo del 9 de febrero de 1849, foja 156.

<sup>19</sup> ACCM, Libro núm. 68, Cabildo del 12 de octubre de 1878, foja 154.

<sup>20</sup> ACCM, Libro núm. 47, Cabildo del 5 de octubre de 1819, foja 13.

<sup>21</sup> ACCM, años 1886, 1890 y 1892.

<sup>22</sup> ACCM, Legajo núm. 226, exp. núm. 12, 1898, Inventario de las cosas pertenecientes al Colegio de Infantes.

a la cuestión musical (música y canto siempre la última hora), una al estudio de religión y dos para la instrucción primaria. El resto del día era para el desarrollo de otras actividades de los niños. Desafortunadamente no se tiene más información al respecto, sobre todo de las primeras décadas del establecimiento.

**Cuadro 1. Horarios de instrucción de los infantes**

<i>Hora</i>	<i>Lunes</i>	<i>Martes</i>	<i>Miércoles</i>	<i>Jueves</i>	<i>Viernes</i>	<i>Sábado</i>
10-11	Religión	Religión	Religión	Religión	Religión	Religión
11-12	Instrucción Primaria					
4-5	Instrucción Primaria					
6-7	Música y canto					

Fuente: ACCM, Legajo núm. 226 BIS, exp. núm. 15, 1890, Colegio de Infantes.

En este sentido, serán las últimas décadas del siglo XIX las que den cuenta del desempeño de los infantes en los exámenes de canto gregoriano o llano y figurado, ya que en un periodo comprendido entre 1882 y 1896 se presentan los informes anuales de diferentes rectores sobre el estado en que se encontraba el Colegio:

*Muy Ilustre y Venerable Señor Dean y Cabildo*

*Tengo la honra de presentar a V. S. I. la memoria de los trabajos escolares obtenidos en el presente año y dan cuenta de lo más importante reunido en el Colegio de Infantes:*

*La clase de canto llano y figurado que llevó el señor Licenciado Martínez, la cursaron los mismos doce niños y en el examen obtuvieron calificación suprema los niños Alfonso Núñez, Francisco Vieyra y Jesús Núñez, los demás buena y regular y solo el niño Larragoiti infima. Observaron buena conducta y regular aplicación.<sup>23</sup>*

<sup>23</sup> ACCM, Legajo núm. 224, exp. núm. 20, 1894, foja 325.

La referencia anterior da cuenta de la situación del Colegio con respecto a la música al mencionar quien impartió el curso, así como los resultados que obtuvieron los niños en los exámenes, de igual manera se hace la observación de que hubo buena conducta en el grupo y que fue regular en cuanto a su aplicación. Cada acta se redactó bajo el mismo formato, aunque las fuentes también dan constancia de lo que se les preguntó a los niños tanto en canto llano como figurado y los resultados obtenidos por éstos, según se aprecia en el siguiente cuadro.

**Cuadro 2. Estado de la clase de canto en los exámenes intermedios de 1894**

<i>Nombre</i>	<i>Canto llano</i>	<i>Canto figurado</i>	<i>Calificaciones llano</i>	<i>Calificaciones figurado</i>
Daniel Mendoza	Todos los elementos del canto gregoriano, más la práctica de los ocho tonos, misas, etc.	Solfeo por Eslava hasta la lección 31, primera parte	Regular	Regular
Alfonso Núñez	Lo mismo que el anterior más tres párrafos del <i>Magister Choralis</i> , capítulo 1°	Segunda parte hasta la lección 44	Buena	Buena
Jesús Núñez	Lo mismo que el anterior más hasta el párrafo 7 de <i>Magister Choralis</i> , capítulo 10	Hasta la lección 38, primera parte	Buena	Buena
Domingo Hernández	Lo mismo que el anterior en cuanto a los elementos del canto gregoriano	Hasta la lección 43, primera parte	Regular	Regular
Refugio García	Igual que el anterior	Hasta la lección 34, primera parte	Regular	Buena
José Ojeda	Igual que el anterior	Lo mismo que el anterior	Regular	Regular

Agustín Larragoiti	Lo mismo que el anterior del <i>Magister Choralis</i> lo que A. Núñez	Primera parte hasta los tresillos de teoría y de práctica hasta la lección 37	Regular	Regular
Joaquín Córdoba	Hasta la página 5 de <i>Elementos del canto gregoriano</i>	Hasta el puntillo de teoría y de práctica lección 21	Regular	Regular
Francisco Ballesteros	Hasta la página 5 de dicho tratado	Hasta la página 18 de teoría y de práctica lección 37	Ínfima	Ínfima
José Gutiérrez	Hasta la página 2 del tratado dicho	Teoría hasta la página 2 y práctica la lección 9	Ínfima	Ínfima
Manuel Ballesteros	Hasta la página 3 del repetido tratado	De teoría hasta la página 2 y práctica la lección 22	Regular	Ínfima
Salvador Pérez	Hasta la página 2	Hasta la página 3, teoría y práctica hasta la lección 11	Ínfima	Ínfima

Fuente: ACCM, Legajo núm. 224, exp. núm. 20, 1894, Colegio de Infantes.

Los informes desglosados de esta manera se entregaban cada seis meses al rector del Divino Salvador, por tanto, es rico el contenido en cuanto a la manera en que se examinaba a los niños. En el cuadro se observa una gran diferencia en el desempeño musical entre unos y otros, lo cual se explica por la diferencia de edades, fechas de ingreso al programa y número de clases juntos, por lo que difícilmente se podría tener una homogeneidad en cada curso.

Era indispensable el grado de avance con el que llegaba cada niño al Divino Salvador, lo cual en ocasiones podía ser ventajoso en aquellos que además de tener facilidad para cantar, también tenían ciertos conocimientos generales; las calificaciones más altas recibían la nota de suprema y tenían derecho a presentar examen público. Los menos destacados recibían la nota ínfima.

## Conclusiones

Durante siglos, la educación estuvo en manos de la Iglesia católica, y a pesar de los esfuerzos del Estado por quitarle esta arma tan poderosa y cambiar el rumbo de las cosas, difícilmente logró tener el control. La hegemonía del clero ya formaba parte de una tradición que seguía vigente mediante patrones de conducta moral e ideológica que ejercía sobre sus seguidores. Así, se presentaba el panorama de una lucha constante entre Iglesia y Estado; el poder de uno y otro se hacía notar mediante factores políticos, sociales y económicos reflejados con mayor o menor intensidad en diferentes momentos.

Conocer el nivel de alcance y la transición que se tuvo del siglo XVIII hasta principios del siglo XX permitió la comprensión y análisis de las características del Colegio del Divino Salvador a través de programas de instrucción, los cuales se dividían en música, religión e instrucción primaria; así mismo, la práctica puesta en manos de clérigos y civiles, apoyada en un método de enseñanza tradicional, mantenía uno de los objetivos de la Iglesia al reproducir patrones de conducta morales e ideológicos ante la sociedad de Valladolid/Morelia y sus alrededores.

No obstante los vaivenes que experimentaron a lo largo de estos siglos, cada uno de los aspectos aquí considerados –espacio, reglamento, colegiales y cursos–, estos constituyeron los fundamentos para la construcción de lo que en su momento llegó a ser el Colegio del Divino Salvador en los ámbitos religioso y musical, cuya esencia y objetivo para el cual fue creado se mantuvieron hasta el final.

## Referencias

### *Archivos consultados*

- ACCM      Archivo del Cabildo Catedral de Morelia, Michoacán, Legajos núm. 6, 135, 216, 219, 224, 226. Libros núm. 42, 44, 45, 47, 49, 59, 68, 74.
- ARPP      Archivo del Registro Público de la Propiedad, Morelia, Michoacán, Fondo: Arrendamientos.

## *Bibliografía*

- Ariés, Philippe (2001), *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Taurus, México.
- Arreola Cortés, Raúl (1991), *Morelia*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia.
- Bernal Jiménez, Miguel (1962), *La música en Valladolid de Michoacán*, Ediciones Schola Cantorum, Morelia.
- Directorio de la Iglesia en México* (1952), Buena Prensa, México.
- García Alcaraz, Agustín (1971), *La cuna ideológica de la Independencia*, Fimax Publicistas, México.
- Gutiérrez López, Miguel Ángel (2004), “La enseñanza de la música en Morelia en las primeras décadas del siglo XIX”, en Jorge Amós Martínez Ayala, *Una bandolinita de oro, un bandolón de cristal... Historia de la música en Michoacán*, Morevallado Editores/Gobierno del Estado de Michoacán de Ocampo/Secretaría de Desarrollo Social, Morelia.
- Gutiérrez Zuluaga, Isabel (1972), *Historia de la educación*, Narcea, España.
- Martínez Villa, Juana (2002), "Fiestas cívicas y diversiones públicas en Morelia, 1891-1910", tesis de Maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia.
- Mazín Gómez, Oscar (1996), *El Cabildo Catedral de Valladolid de Michoacán*, El Colegio de Michoacán, México.
- Mazín Gómez, Oscar (1987), *Entre dos majestades*, El Colegio de Michoacán, México.
- Mendoza Zamora, María del Carmen (1998), “Antecedentes históricos y espirituales de los Colegios Católicos en Morelia”, tesina de Maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia.
- Mercado Villalobos, Alejandro (2004), “La educación musical en Morelia, 1880-1910”, tesis de Licenciatura, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia.
- Monjaraz Martínez, Sergio (2005), *La educación católica en Morelia, Michoacán, 1876-1910*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia.
- Rodríguez Díaz, María del Rosario (1989), “El recuento educativo, cultural, artístico y científico del siglo XIX”, en Enrique Florescano (coord.),

- Historia general de Michoacán*, volumen III, Instituto Michoacano de Cultura, Morelia.
- Ruiz Caballero, Antonio (2005), “La música religiosa en Valladolid de Michoacán durante el siglo XVIII”, tesis de Licenciatura, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia.
- Sánchez Díaz, Gerardo (1989), “Desamortización y secularización en Michoacán durante la Reforma Liberal. 1856-1863”, en Enrique Florescano (coord.), *Historia general de Michoacán*, vol. III, Instituto Michoacano de Cultura, Morelia.
- Tanck Estrada, Dorothy (1984), *La Educación Ilustrada 1786-1836*, El Colegio de México, México.
- Torre, Juan de la (1986), *Bosquejo histórico de la ciudad de Morelia*, Bibliotecas de Nicolaitas Notables, Morelia.
- Torres, Mariano de Jesús (1912), *Diccionario Histórico, Biográfico, Geográfico, Estadístico, Zoológico, Botánico y Mineralógico de Michoacán*, tomos II y III, Imprenta particular del autor, México.
- \_\_\_\_ (1914), *Historia Civil y Eclesiástica de Michoacán, desde los tiempos antiguos hasta nuestros días*, Tipología particular del autor, México.
- Zuno Rodiles, Edgar (2008), “El Colegio de infantes en Morelia 1878-1914”, tesis de Maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia.

## CAPÍTULO 7

### HACIA LA PROFESIONALIZACIÓN DE LAS PARTERAS EN MICHOACÁN EN EL SIGLO XIX

*Bárbara Tinoco Farfán  
Eusebio Martínez Hernández*

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

#### **Introducción**

Uno de los oficios más importantes desempeñado por las mujeres desde hace siglos es el de partera, cuya preparación adquirían de manera empírica y era transmitida de generación en generación como parte de los saberes socioculturales tradicionales. En nuestro país, desde la época prehispánica, la atención del embarazo, parto y puerperio estuvo en manos de la población femenina porque se pensaba que eran las más idóneas para atender a su propio género y era imposible que los varones se ocuparan de cumplir tales funciones. Aunque carecían de escolaridad, de instrucciones reales sobre la causalidad y terapéutica de las enfermedades, ejercían medidas de orden médico, al aplicar algunas sustancias oxitócicas a las embarazadas; esto significa que las “comadronas” se involucraban en todo el proceso. Desde los primeros meses del embarazo, aconsejaban a las mujeres sobre la correcta alimentación y les prohibían todo aquello que pudiera afectar la vida del infante (Pérez-Castañeda, 2012).

La atención del parto continuó en manos de las mujeres en la época colonial y no se consideraba un evento patológico, se relegaba a un plano “natural” y de mujeres; sin embargo, en el siglo XVIII, la hegemonía de las parteras tradicionales fue cuestionada desde el poder político, intelectual y religioso debido al crecimiento de la mortalidad materno-infantil. Una de las medidas tomadas por las autoridades fue someterlas a entrenamiento y sólo podían ejercer a través de una licencia (Arguello-Avedaño, 2014). En 1750, se ordenó que las parteras fueran examinadas y vigiladas por el Real Protomedicato. Con esta orden, según Ana María Carrillo, “las par-

teras tenían que estudiar durante cuatro años con un profesor aprobado, presentar certificado de pureza de sangre, y testimonios de buena conducta, además de depositar 63 pesos” (Carrillo, 1999: 168). Al mismo tiempo se mandató redactar cartillas especiales en las cuales se expresaba que, en el caso de existir complicaciones en los partos, las parteras tenían la obligación de llamar a un cirujano. A pesar del reconocimiento de “las matronas” dentro de los especialistas que deberían registrarse y evaluarse ante el Proto-medicato, esta práctica no estuvo controlada, porque existían dificultades para cubrir los requisitos y desde luego no logró extenderse en todo el territorio, con lo cual las parteras tradicionales continuaron ejerciendo con plena libertad.

En los primeros años de vida independiente la acción constructiva de los gobiernos en materia de salud pública se vio reflejada en la expedición de bandos de policía y buen gobierno, cuyos contenidos denotaron la influencia de los profesionales médicos y sanitarios: notificación de número de enfermos en caso de epidemias y las medidas que debían tomarse, entre otros. La medicina fue vista como una ciencia social, como un asunto público y se buscó incorporar su enseñanza con un enfoque moderno dentro de los institutos, colegios y/o escuelas oficiales para romper con el monopolio ejercido por las universidades de México y Guadalajara, únicas corporaciones encargadas de impartir su estudio dentro de marcos tradicionales (Ríos, 1996). Con la intención de controlar la salud pública, tanto en la capital de la República como en los estados, se promulgaron leyes, decretos y reglamentos para regular el ejercicio de las profesiones médicas. En ese sentido, el propósito del siguiente texto es dar a conocer la evolución del quehacer de las parteras michoacanas durante el siglo XIX, etapa en la cual las parteras fueron oficializadas como profesionales, pero cuya labor no se ha abordado en la historiografía michoacana.

El trabajo está dividido en tres partes. En la primera se hace un recorrido sobre la enseñanza médica, en la segunda se hace énfasis en la regulación del ejercicio de las matronas y, en la última parte, la acreditación de la profesión.

## La enseñanza de la medicina en Michoacán

Al igual que en el contexto nacional, en Michoacán el gobierno mostró interés y preocupación por la salud de sus ciudadanos en el siglo XIX. Sin embargo, en la entidad existían únicamente dos hospitales, uno en Valladolid-Morelia y el otro en Pátzcuaro; ambos eran dirigidos y administrados por religiosos que ejercían la medicina con un sentido más caritativo que de conocimiento (León, 1984). Por eso, en 1826 el Congreso local aprobó la instauración de una Junta Médica Quirúrgica para que se encargara de la vigilancia del ejercicio de la medicina, la cirugía y la farmacia. Dos años después, el 14 de octubre de 1828, se expidió un decreto para la instalación de una Junta de Salud Pública denominada Protomedicato con residencia en Morelia. Desde ese momento, sus miembros se dieron a la tarea de examinar la problemática social de salud de la entidad y llegaron a la conclusión de que el principal problema era la carencia de personal preparado para ejercer la medicina. Propusieron al gobierno la apertura de una institución para formar médicos, cirujanos y boticarios para evitar que los habitantes estuvieran en manos de empíricos o médicos tradicionales (*Memoria*, 1828).

Finalmente, en el Congreso local, la Comisión de Instrucción Pública, convencida de que los futuros médicos debían conocer el sistema físico del hombre, las causas de su descomposición, los antídotos cuasi seguros que se podían usar para restablecer y conservar la salud y para alargar la vida, promovieron la apertura de la primera cátedra de medicina a través de un decreto expedido el 9 de noviembre de 1829.<sup>1</sup> La Junta de Salud Pública fue la encargada de redactar el reglamento para la aprobación y funcionamiento de la mencionada cátedra. El reglamento fue sancionado el 21 de noviembre y la enseñanza médica quedó bajo la protección del gobierno. El plan de estudios se integró con las siguientes asignaturas: Anatomía Descriptiva, Fisiología, Patología General e Higiene Pública y Privada. Los cursos, de acuerdo con ese reglamento, duraría tres años y los libros

---

<sup>1</sup> Archivo Histórico del Congreso del Estado de Michoacán (AHCEM), Legislatura III, año 1829, caja 1, exp. 14, varios. Dictamen para establecer en esta ciudad una cátedra de medicina.

de texto serían aprobados por el Protomedicato, señalaba, además, que las clases iniciarían el 15 de enero y concluirían el último día de noviembre (Sánchez, 2003).

No obstante lo anterior, por diversas circunstancias, las clases iniciaron hasta el 2 de mayo de 1830, en el Hospital Real del Señor San José, y giraron en torno a los principios médicos básicos. Fue una mera capacitación de la profesión para poder habilitar en corto tiempo al grupo de jóvenes que se inscribieron, ya que no tenían una sólida preparación. El reglamento exigía como requisito para matricularse los estudios de filosofía hechos en alguna universidad o colegio reconocido, aunque no tuviera el grado de Bachiller en Artes (Figueroa, 2002); pero las lecciones estaban abiertas a todo aquel que quisiera asistir. En el primer año se estudiaba Anatomía Descriptiva; en el segundo, Fisiología, y, en el tercero, Patología General e Higiene Pública. Los estudiantes asistían a las clases todos los días de siete a nueve de la mañana y una hora por la tarde, si el profesor lo creía conveniente, descansaban los domingos, los días festivos religiosos o cívicos. La enseñanza recayó en el doctor Juan Manuel González Urueña, principal promotor de la apertura de la cátedra médica, junto con el médico Mariano Ramírez como auxiliar.

A los pocos años de haber iniciado los estudios de medicina, el doctor González Urueña propuso al gobierno ampliar el plan de estudios para también formar cirujanos. La solicitud fue aprobada el 25 de mayo de 1833 y en la reforma se decidió modificar el nombre de Facultad Médica a Instituto Médico-Quirúrgico. Ambas profesiones se estudiarían en tres años. Los médicos en primer año cursarían Anatomía y Fisiología; en segundo, Patología General e Higiene y, por último, Patología Especial y nociones de Medicina Legal. Para los cirujanos, en primero, Anatomía Descriptiva, luego Patología Externa y, por último, Operaciones. Los médicos recibían dos horas de clases diariamente: de siete a nueve de la mañana y los de Cirugía una hora por la tarde todos los días con dos años de prácticas obligatorias en el Hospital de San Juan de Dios o bajo la dirección de un profesor titulado por la Facultad Médica.

El Instituto Médico Quirúrgico fue incorporado al Colegio de San Nicolás en 1848. Así inició una nueva etapa en la que parecía que los estudios médicos marcharía sin contratiempos, pero apenas estaban por cumplirse dos

años de su incorporación cuando el H. Congreso local decidió clausurarlo al considerarlo de baja calidad, posiblemente porque no había recursos y no tenía prestigio como la abogacía, el 21 de agosto de 1850.

## **La regulación del ejercicio de las parteras michoacanas**

El Estado no solamente intervenía en la organización de la enseñanza médica sino también en la acreditación de los profesionistas con la finalidad de diferenciarlos de los charlatanes, curanderos y parteras tradicionales. Era el encargado de otorgar los títulos a través de la Facultad Médica (1833-1868) o Junta de Salubridad (1869-1894), con la firme idea de crear una comunidad médica oficial respaldada por varias horas de estudio, años de ardua educación y aprendizaje para desprenderse del carácter de “oficio”, con el cual eran considerados los estudios médicos. En ese sentido las parteras tuvieron que someterse a los lineamientos oficiales.

La primera normatividad para regularizar a las parteras fue expedida el 25 de mayo de 1833. Algunos de los puntos a destacar era que las mujeres interesadas en esta rama debían practicar durante un año bajo la dirección de un médico o de una partera aprobada, a menos que no existieran en sus lugares de origen; en ese caso estaban obligadas a demostrar que efectivamente habían ejercido; al médico que facilitara la instrucción de las mujeres en el arte de partear, se le consideraría la acción como mérito distinguido. Al concluir la práctica debían ser examinadas por dos vocales médico-cirujanos y otro profesor que se nombraría posteriormente, también se indicaba que las personas que laboraban en la obstetricia tenían el compromiso de acudir al Protomedicato para ser examinadas en un plazo de seis meses sin otro requisito que pagar al escribano y el papel sellado (León, 1984).

Los estudios médicos que se ofertaban en la Escuela Médica estaban destinados exclusivamente al sector masculino; es decir, no había cabida para las mujeres. Para la década de 1850, la población femenina que venía ejerciendo la partería contaba con una mínima o nula preparación y, debido a la queja de varios médicos por la mala atención que brindaban, el Congreso expidió un nuevo decreto para su enseñanza que sería publicada por el gobernador Gregorio Ceballos el 2 de marzo de 1852. En el decreto se

señaló que las mujeres que venían ejerciendo el oficio de parteras sin título podían ser admitidas mediante un examen por la Facultad Médica, si cumplían con el requisito de saber leer y tener honradez. También indicaba la publicación del mejor trabajo de obstetricia que debía servir como libro de texto para la enseñanza de este ramo; en caso de ser limitadas las ediciones, el gobierno se encargaría de reimprimir y repartir en las poblaciones de la entidad; el mismo texto serviría para los exámenes recepcionales. En el caso de las mujeres aprobadas, el gobierno les expediría sus correspondientes títulos; sin embargo, la ley sólo les permitía partos sencillos y en los casos complejos o laboriosos tenían la obligación de llamar a un facultativo (León, 1984). Al mismo tiempo se redactó un primer reglamento para el ejercicio de las parteras michoacanas. Algunos de los puntos destacan la libertad que el Estado les otorgaba para el ejercicio libre y exclusivo de sus facultades y el derecho a recibir honorarios por sus servicios; además, sólo permitía la atención en la labor de parto y no de otras enfermedades, como puede notarse a continuación:

*Reglamento para el ejercicio de las parteras*

*Art. 1º Las parteras gozan de los derechos que corresponde a los demás profesores de las Ciencias Médicas. Ejercer libre y exclusivamente sus facultades y tener derecho a los honorarios que les da el arancel.*

*Art. 2º Están obligadas:*

*1º A prestar sus servicios a cualquier parturienta por quien fueran solicitadas, sea la hora que fuere.*

*2º A hacer llamar un profesor médico cirujano en cada una de las circunstancias que lo indica la cartilla, debiendo hacerlo desde el momento que conforme a las instrucciones que les da, reconozcan un obstáculo para el parto o la inminencia de un accidente grave para la madre o el feto: sin que para lo contrario les sirva de excusa el que la enferma se rehúse, pues en tal caso, después de advertir a los dolientes los peligros que la rodean, evitarán toda responsabilidad.*

*3º A hacer venir sin demora a un cirujano en los casos de muerte de una embarazada, para la pronta extracción de feto. En caso de resistencia de los dolientes, darán aviso violento a la autoridad: bajo la pena de ser consideradas como cómplices del delito que resulte.*

*4º A permanecer al lado de la paciente mientras llega el profesor que se haya solicitado, dado el caso, conduciéndose con la mayor circunspección conforme*

*a los preceptos de la cartilla, en los casos que es peligrosa cualquier deroga.*  
5° *A evitar por todos los medios que se atente contra la vida de un hijo espúreo (sic).*

6° *A atender de gracia a las parturientas verdaderamente pobres.*

*Art. 3° Les está prohibido:*

1° *Curas otras enfermedades, bajo ningún pretexto, que no sean las que enseña la cartilla: y las que de estas estén en el grado de gravedad que requiera la asistencia del médico-cirujano, según allí se marca.*

2° *Ministrar medicamento enérgicos o practicar operaciones quirúrgicas, sino es en el caso de una hemorragia fulminante.*

3° *Aplicar remedios de su invención antes que los hayan presentado a la Facultad Médica para su aprobación.*

4° *Favorecer el aborto, aun cuando sea inminente debiendo conducirse como para el caso ordena la cartilla.*

5° *Dar informes a los jueces o certificados a particulares sobre puntos de medicina legal.*

*Art. 4° Las penas a que están sujetas las que infrinjan en alguna manera los dos artículos anteriores serán:*

1° *Las que tienen impuestas las que ejercen la medicina sin título legal, en los casos que fueren aplicables.*

2° *Multas de 2 a 20 pesos, suspensión en su ejercicio de uno a seis meses y reclusión de 8 a 60 días.*

3° *Resarcimiento de los perjuicios causados.*

*Art. 5° En caso de reincidencia, se agravaran las penas proporcionalmente, y si una parte fuere incorregible, se le retirará perpetuamente la facultad de ejercer la obstetricia.*

*Art. 6° Las multas que impongan por este reglamento ingresarán al fondo de beneficencia pública.*

*Art. 7° Los jueces ordinarios conocerán en los negocios de esta clase; pero en los casos facultativos averiguarán los hechos bajo la dirección de dos facultativos o de la Facultad Médica a la que ésta encomendada la vigilancia en este ramo (León, 1984: 151-153).*

La idea central del reglamento era controlar y regularizar el ejercicio de las parteras como una nueva profesión. La partera, por la asistencia a un parto –en el que debía permanecer hasta 36 horas y disponer a la mujer para el acto del parto, recibir al recién nacido, fijar y cortar el cordón umbilical y esperar la salida de las secundinas– estaba autorizada a cobrar 8 pesos; 5 pesos por cada día contado a partir de las 36 horas ordinarias que

pasara en casa de la enferma, y 50 centavos por cada visita ordinaria que hiciera a la púerpera si dicha casa estuviera fuera del lugar de residencia de la partera. En caso de que la partera desempeñara una tarea encomendada por el profesor que atendía a la enferma, él mismo haría la tasación de los honorarios de aquélla. En el caso de los médicos, podía demandar de la paciente embarazada: 8 pesos por un parto de media hora a una hora en el día, 100 por un parto simple y vigilancia de nueve días de puerperio sin complicaciones; también podía cobrar 32 por taponamiento en caso de hemorragia grave antes del parto, 100 por la extracción manual del infante y 300 si era con fórceps, 100 más por las maniobras para corregir una presentación viciosa, 25 por reunión de desgarradura del perineo, 48 por auxilios prestados al recién nacido en caso de muerte aparente (Carrillo, 1999).

Lo anterior muestra que ya para mediados del siglo XIX los médicos comenzaron a interesarse por la situación de las embarazadas y poco a poco buscaron monopolizar la atención del embarazo, el parto y el puerperio, argumentando que el tipo de medicina que ellos ejercían tenía fundamento en la ciencia. La participación de los varones en la partería se vio más como un saber quirúrgico al que sólo los iniciados podían tener acceso, fue así como poco a poco los médicos fueron invadiendo este espacio feminizado durante muchos años. Sin embargo, más allá del interés de las autoridades políticas por regularizar el ejercicio de las parteras, no hubo mayor intención por instaurar una institución para que las mujeres pudieran recibir una enseñanza científica y parece que las anteriores disposiciones no pudieron concretarse. Por ejemplo, no había libros de texto para la instrucción de las mujeres y para evitar ese vacío, en 1857, el doctor Joaquín Mota escribió el *Tratado práctico de partos para uso de las matronas*, considerado el primer texto de obstetricia en Michoacán, publicado por el gobierno en ese mismo año. La obra contenía las nociones más precisas de los accidentes y obstáculos que se presentaban en el parto (Sánchez, 2003); aun con la falta de libros no se utilizó para la enseñanza de la obstetricia en el Colegio de San Nicolás y se continuó con las obras escritas por los franceses: *El tratado de partos*, de M. Magnier, y el *Tratado teórico y práctico de partos*, de Paulín Caseaux, complementados con el libro de Moreau por contener un atlas que facilitaba la comprensión y memorización. La enseñanza médica se vería frenada porque los servicios de salud se encontraban en manos de

la Iglesia y muchas veces los clérigos se negaban a prestar los espacios para las prácticas de los estudiantes. Para evitar este tipo de afrentas, el gobierno de Epitacio Huerta decidió secularizar el Hospital de San Juan de Dios, el 24 de noviembre de 1858. De ese modo el Estado tuvo el primer hospital civil, el cual quedó dividido en cuatro salas, dos de medicina, y dos de cirugía, una para hombres y otra para mujeres. Unos meses después los estudios de medicina se restablecieron en el Colegio de San Nicolás tras estar clausurados por ocho años. Para reiniciar los cursos, el gobierno dispuso que fueran atendidos por cuatro profesores de medicina y cirugía; uno de ellos sería el encargado de impartir las cátedras de patología, clínica externa, y de obstetricia (Figuroa, 2002), pero el programa de estudios nuevamente se vería interrumpido debido a la invasión francesa.

El 15 de diciembre de 1868, la Facultad Médica fue transformada en Junta de Salubridad por decreto con las siguientes atribuciones: formar anualmente una colección de leyes de policía médica y sanitaria; resolver las cuestiones de medicina legal propuestas por los Tribunales del Estado, las consultas requeridas por parte del gobierno y demás autoridades sobre higiene pública, leyes relativas al ejercicio de la medicina y ramos accesorios; estudiar las sustancias medicinales remitidas por el gobierno; admitir el examen de medicina y cirugía a los individuos que lo solicitaban conforme a las leyes vigentes; formar la farmacopea que debía regir en el estado; consultar al gobierno todas las medidas de higiene que juzgaran convenientes, entre otras (Coromina, 1887). Esta ley fue la base para la realización de los exámenes recepcionales de las parteras y fue un importante medio para la fiscalización que el Estado buscaba imponer a las profesiones. Los costos por concepto de titulación de las parteras eran elevados, por lo tanto, debió ser uno de los obstáculos para que muchas mujeres pudieran obtener el grado. A finales de siglo, una partera debía pagar 20 pesos al igual que los flebotomistas, un dentista y un profesor de pequeña cirugía; mientras que los médicos pagaban 50 pesos y los farmacéuticos, 40 pesos (Coromina, 1894).

En las dos últimas décadas del siglo XIX, se realizaron varios congresos médicos a nivel nacional y en todas se planteaba unificar la enseñanza médica; como resultado de estos encuentros, en Michoacán nuevamente la Junta de Salubridad se transformó en Consejo Superior de Salubridad

por medio de otra ley publicada el 31 de mayo de 1894. El consejo fue integrado por tres vocales propietarios, tres suplentes y un secretario, cuyos cargos sólo la podían desempeñar profesores de medicina, cirugía y obstetricia. Uno de los suplentes debía ser un farmacéutico y todos los miembros debían ser retribuidos, lo cual les impedía ocupar otros cargos a menos que fueran del ramo de instrucción pública. A partir de la reforma, el consejo fue el encargado de otorgar los títulos profesionales a las parteras, de elaborar un código sanitario y vigilar su estricto cumplimiento; realizar visitas a las habitaciones, establecimientos y edificios peligrosos, incómodos e insalubres; a las boticas, expendios de bebidas y comestibles; a los mercados, teatros, talleres, fábricas, fondas, escuelas, colegios, cuarteles, cárceles, hospicios, hospitales, casas de tolerancia, abastos, establos, panteones, entre otras (Coromina, 1899).

### **El intento por profesionalizar la carrera y las parteras tituladas**

Hacer un seguimiento de la profesionalización de las parteras michoacanas resulta complejo debido a la escasez de fuentes documentales. Las pocas fuentes bibliográficas existentes únicamente refieren la enseñanza médica y arrojan pocos resultados. Por ejemplo, se desconocen sus lugares de origen, posiblemente la mayoría eran de Morelia, lo que sí se puede afirmar es que casi todas eran adultas y viudas. Se sabe que la cátedra de obstetricia de la Escuela Médica era una asignatura dirigida exclusivamente a los estudiantes varones. Por lo tanto, las mujeres que venían ejerciendo el oficio contaban con una preparación mínima; es decir, apenas sabían leer y habían aprendido de manera empírica de las generaciones anteriores. Entre los requisitos que se les pedía, como en casi todos lados, estaban: ser mayor de edad, tener buenas costumbres, saber leer, escribir y las cuatro primeras reglas de aritmética (Carrillo, 1999).

De acuerdo con la legislación se sabe que la Facultad Médica era la encargada de realizar los exámenes recepcionales, pero no existen evidencias del número y nombre de parteras examinadas en la primera mitad del siglo XIX. Fue a partir de la instauración de la Junta de Salubridad, en 1868, que se dio a conocer el nombre de las mujeres que lograron obtener el grado. La primera fue Lorenza López, quien sustentó su examen en abril

del mismo año.<sup>2</sup> La segunda fue Jacoba Arias y dos años después Jesús Barrera. No apareció ninguna otra mujer hasta mediados de los setentas, en 1875 y 1878, fechas en que seis mujeres obtendrían sus títulos: Rosa M. Flores, Felicitas Mejía, Ruperta Cosío de Cosío, Narcisa Torres de Muñoz, Francisca Herrera de Arreola, Filomena Patiño V. de Navarro.<sup>3</sup> En 1881, María Elizondo viuda de Camarena fue examinada por la Junta y tramitó su título en 1897.

Es importante resaltar que cuando una mujer sustentaba el examen se anunciaba en el *Periódico Oficial* del estado, en donde además de dar a conocer el resultado del examen, se señalaba su domicilio para que el público interesado pudiera contratar sus servicios. De acuerdo con las direcciones publicadas de las profesionistas, es posible observar que radicaban en el centro de la ciudad, por lo que podemos deducir que provenían de familias de clase media y alta, pues era muy difícil que las mujeres de escasos recursos incursionaran en los estudios técnicos, subprofesionales o de nivel superior. Fueron pocas las que se formaron en el sistema educativo.

Al igual que en el ámbito nacional, las parteras michoacanas tituladas eran mayores de edad y viudas; en otros casos fueron esposas de profesionistas, como es el caso de Antonia García, quien estuvo casada con el escribano público Vicente P. González (véanse las imágenes). El hecho de que estas mujeres se aventuraran a cursar la carrera de obstetricia se dio precisamente tras el fallecimiento de sus respectivos esposos, pues obtener el título les daba la posibilidad de sostenerse económicamente.<sup>4</sup> Pero alcanzar este grado implicaba lidiar con otras adversidades, porque la sociedad moreliana y michoacana consideraba que la vida y desarrollo educativo de las mujeres sólo podía darse en el espacio privado, ahí se les podía instruir en las primeras letras, así como en la literatura, las actividades artísticas y la economía doméstica; es decir, era imposible que

---

<sup>2</sup> Archivo General e Histórico del Poder Ejecutivo de Michoacán (AGHPPEM), Fondo: Libro de Títulos y Despachos, Libro 2, foja 80.

<sup>3</sup> Archivo Histórico de la Universidad Michoacana (AHUM), Fondo: Gobierno del Estado, Sección: Instrucción Pública, Serie: Junta de Salubridad de médicos, Subserie: Índice de exps. médicos, farmacéuticos y parteras, caja 8, exp. 2.

<sup>4</sup> “Nueva profesora de obstetricia”, *Periódico Oficial del Estado de Michoacán de Ocampo*, núm. 367, Año III, Morelia, Imprenta del Gobierno, 8 de julio de 1882, p. 4.

incursionaran en los estudios superiores. Esta visión estaba marcada por los preceptos religiosos, la prensa, el Estado y la sociedad. En los propios Códigos Civiles del estado de Michoacán publicados en 1871 y en 1895, se establecieron los roles de acuerdo al sexo. En sus artículos era evidente el predominio masculino: las mujeres estaban supeditadas a los padres, esposos o hermanos, por lo tanto tenían desventajas al contraer matrimonio y nula autonomía para desenvolverse en algunos ámbitos.

Esto evidenciaba una contrariedad entre el discurso y la práctica, ya que el sector femenino enfrentó contradicciones y condicionamientos para acceder a la educación superior.

El incipiente interés de las mujeres para acreditararse como parteras no vino acompañado por condiciones más adecuadas para adentrarse a un proceso de profesionalización. A pesar de que en la década de 1870 los estudios de medicina fueron nuevamente reabiertos tras permanecer suspendidos por la guerra de Intervención Francesa, y años después, en 1881, se realizó una importante reorganización de todas las profesiones que se ofertaban en la entidad, en el caso de la partería no se señalaron nuevos lineamientos para su estudio. Si bien en Morelia funcionaba el Hospital Civil, no garantizaba una mejor preparación para las mujeres por carecer de un centro de formación para las parteras (como una sala de maternidad, por ejemplo), y debido a esa situación las clases de obstetricia se cursaban en la práctica privada del profesor. Para remediar el problema, el 15 de mayo de 1882 el director del hospital presentó al Gobierno del Estado un proyecto para abrir un departamento de maternidad para frenar los casos de infanticidio. El proyecto fue aprobado el 2 de junio de ese mismo año (Figueroa, 2002).

**Figura 1. Parteras michoacanas tituladas**



Florencia Arellano,  
viuda de Pacheco



Petra Ireta,  
viuda de Coronado



Sofia Peña de Pérez Gil



Regina Arroyo de Álvarez



Guadalupe Carranza

Fuente: AGHPM, Libro de Títulos, 1867-1894.

Pasaban los años sin que se volviera a retomar el tema de la profesionalización de la partería, hasta que finalmente se expidió la Ley Orgánica de Instrucción Secundaria y Profesional en el estado de Michoacán el 23 de diciembre 1894. En esta ley se dictaba que la carrera se impartiría en el Colegio de San Nicolás e indicaba que la profesión se realizaría en dos años. En el primero se estudiaría todo lo concerniente al ramo, conforme a la cartilla o tratado elemental de obstetricia designado por el Consejo de Salubridad con la aprobación del gobierno, y en el segundo, un curso práctico de un año bajo la dirección del catedrático encargado de esa clínica. Además, estipulaba que las mujeres foráneas interesadas en este ramo podían realizar el curso en el Hospital Civil de sus lugares de origen, y si no había uno, se podía llevar a cabo bajo la dirección de un facultativo en ejercicio o de una partera titulada (Ley, 1894).

Es claro que la entrada de las mujeres al sistema educativo superior fue limitada; las profesiones o, mejor dicho, subprofesiones o estudios técnicos a los que podían acceder se relacionaban directamente con las labores que se ejercían en el hogar, como el magisterio y la obstetricia, pues estas carreras se identificaban de manera directa con la maternidad. En cuanto a las parteras, la preocupación del gobierno por preparar a las señoras se debía a la falta de médicos en la ciudad capital y en el estado de Michoacán, pero también porque eran las más aptas para la atención de las mujeres embarazadas. De 1867 a 1895 se lograron titular 39 mujeres de manera paulatina, a veces dos al año y en otros ninguna, como puede observarse en el cuadro 1. Una vez aprobadas en los exámenes recepcionales, debían legalizar el título de manera inmediata o cuando lo necesitaran.

**Cuadro 1. Lista de parteras michoacanas, 1867-1895**

<i>Núm.</i>	<i>Nombre</i>	<i>Año</i>
1	Lorenza López	19/04/1867
2	Jacoba Arias	16/12/1867
3	Jesús Barrera	21/05/1869
4	Rosa M. Flores	1875
5	Felicitas Mejía	1875
6	Ruperta Cosío de Cosío	¿?/05//1875
7	Narcisa Torres de Muñoz	10/10/1875

## Capítulo 7

8	Francisca Herrera de Arreola	15/07/1878
9	Filomena Patiño V. de Navarro	15/07/1878
10	Cipriana Corona de Pérez	16/12/1880
11	María Elizondo V. de Camarena	14/07/1881
12	Ramona Díaz de Díaz	29/07/1882
13	Antonia García V. de González	19/04/1882
14	Encarnación Milanés V. de Ortiz	1882
15	Socorro Solórzano de Arrieta	1882
16	Mariana Godínez de Valdovinos	14/12/1885
17	Encarnación V. de Velázquez	1887
18	Regina Arroyo de Álvarez	24/12/1889
19	Sofía Peña de Pérez Gil	24/12/1889
20	Justina Alcaraz	17/03/1892
21	Valeria Padilla	09/02/1893
22	Josefa Sosa	06/06/1893
23	Refugio Gaona	04/12/1893
24	Ma. de los Ángeles Méndez de Jiménez	26/12/1893
25	Ramona Vásquez	1894
26	Adela Arreguín	10/09/1894
27	Refugio Torres de Amaro	1894
28	Guadalupe Carranza de Sagrero	10/09/1894
29	Petra Yreta V. de Coronado	10/09/1894
30	Rafaela Ceja V. de Rodríguez	1895
31	María Trinidad Magaña	08/02/1895
32	Francisca Ramírez de Corona	08/02/1895
33	Josefa Ponce de León	1895
34	Paula Corona	22/02/1895
35	Carmen Fuentes	1895
36	Ángela Amaro	1895
37	Florencia Arellano V. de Pacheco	11/09/1895
38	Socorro Martínez V. de Enciso	08/10/1895
39	Soledad Carrillo V. de Padilla	24/12/1895

Fuente: AHUM, Fondo: Gobierno del Estado, Sección: Instrucción Pública,  
Serie: Junta de Salubridad de médicos, Subserie: Índice de expedientes  
médicos, farmacéuticos y parteras, caja 8, exp. 2.

En 1895, los estudios de las ciencias médicas fueron separados del Colegio de San Nicolás para dar lugar a la Escuela Médica de Michoacán, esto como parte de la idea planteada por la Escuela Francesa. Es decir, los médicos franceses señalaban que la observación y experimentación era la mejor metodología para formar a los futuros profesionistas e indicaban que la medicina debía estar ligada a una clínica; siguiendo esa idea, la escuela fue instalada a un costado del Hospital Civil, bajo la dirección de un médico y no de un abogado como por mucho tiempo sucedió cuando se encontraba en el plantel civil. Con la instalación de la escuela se formalizaron los estudios profesionales de partera, porque dos años después se abrió la cátedra de obstetricia, dirigida especialmente a señoras interesadas en esa carrera, cuyos cursos se impartieron por separado. De 1897 a 1920 el número de tituladas fue de 59, y en cada año se llegó a titular por lo menos una mujer.

Con la apertura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo la carrera de obstetricia se fusionó con enfermería, la cual se abrió en 1921 y a partir de entonces quedó bajo la administración de la Escuela de Medicina por lo menos hasta 1958, año en que se separaron los estudios y se instauró la Escuela de Enfermería a nivel técnico y, posteriormente, también la licenciatura. A inicios del siglo XX, el plan de estudios se cursaba en dos años, pero al finalizar los veintes se agregó uno más. La población estudiantil se constituyó mayoritariamente por mujeres casadas o viudas y con el paso del tiempo esta tendencia cambió, las edades de las alumnas oscilaron entre los 14 y 34 años. En las décadas de los veinte y treinta se matricularon más de 200 alumnas, de las cuales sólo 80 obtuvieron el título profesional.

## **Conclusiones**

En el siglo XIX, la educación fue vista como un canal fundamental para el desarrollo político, económico y social del país. Dentro de esa proyección educativa, algunas mujeres incursionaron en el área de la salud, especialmente en la obstetricia, siendo el nuevo Estado el principal promotor de las iniciativas para controlar y evitar la mortandad de parturientas y niños, según el gobierno y parte de la sociedad, dado el poco conocimiento que

tenían las parteras tradicionales o empíricas. Sin embargo, los diversos conflictos políticos impidieron y/o retrasaron los avances en la profesionalización; además, no todas las mujeres tuvieron la posibilidad de incursionar en estos estudios, ya fuera por su condición económica o bien por la lejanía del lugar. En consecuencia, fue un mínimo porcentaje de la población michoacana la que logró adquirir el título profesional como se pudo constatar, 59 parteras presentaron su examen recepcional. Por ello, la partera profesional no pudo desplazar a la tradicional que por siglos había permanecido en el campo, sin apoyo ni reconocimiento del Estado. Se reportaba en los años ochenta del siglo pasado, que el 64 por ciento de los partos del país no eran atendidos por instituciones de salud a pesar de la existencia de 56 programas educativos para la enseñanza médica y del funcionamiento de centros de salud aún en poblaciones aisladas.

Las diversas afrentas que le tocó lidiar a la población femenina para el ingreso a las instituciones de educación superior a finales del siglo XIX, en particular a la carrera de obstetricia, respondió a las necesidades de una época con respecto a su educación y formación. No se puede decir que estas mujeres hayan transgredido espacios, como en su momento lo hicieron aquellas en las áreas de medicina y jurisprudencia. No obstante, fueron personas que decidieron salir de la esfera privada para incursionar al ámbito educativo, y conquistar, a su manera, el espacio público; la salida del hogar provocó serios debates en la época, tanto por la sociedad como por la clase política michoacana, dando como resultado la publicación de algunos reglamentos para controlar el ejercicio de la partería en Michoacán. La instrucción femenina estuvo supeditada a los varones, en particular a los médicos, y poco se dejó para su desarrollo dentro de la ciencia y la experimentación, que para esos momentos ya comenzaba a practicarse en México. Por lo tanto, las mujeres tuvieron que enfrentar una serie de desventajas y marginaciones socioculturales que pusieron en tela de juicio su capacidad intelectual.

En ese sentido, conocer el contexto decimonónico en el que las parteras adquirieron un título profesional y la oportunidad de practicar una parte de la medicina fue importante, porque tal y como se mencionó, fue una época de contradicciones, en especial por los serios debates que se dieron desde mediados de siglo. En efecto, tras la noticia de que en otras partes del

mundo las mujeres invadían terrenos educativos varoniles, México se vio envuelto en una serie de luchas ideológicas por la presencia femenina en las carreras de derecho y medicina, las cuales se intensificaron al conocer la publicación en la prensa de la primera mujer que obtuvo el título como médica y cirujana por parte de la Escuela Nacional de Medicina, se trataba de Matilde Montoya, profesionista que en un inicio realizó los estudios de partera en el Establecimiento de Ciencias Médicas (que es el antecedente de la Facultad de Medicina), al recibirse, se trasladó a la ciudad de Puebla y ahí trabajó durante algún tiempo. Es posible que Matilde se haya aventurado a cursar la carrera de medicina debido al acoso de la sociedad y de los médicos para impedirle una exitosa carrera como partera, ya que posteriormente, en la misma ciudad, revalidó los estudios de preparatoria por medio de exámenes públicos, ese hecho provocó serios cuestionamientos de la prensa de la época, tachándola de “mujer impúdica y peligrosa que pretendía convertirse en médica”. Pero eso no impidió su progreso y se trasladó a la Ciudad de México para ingresar a la Escuela Nacional de Medicina, en la que finalmente presentó su examen recepcional al que acudieron familiares, periodistas y el propio presidente de la república Porfirio Díaz el 27 de agosto de 1887.

La polémica sobre abrir espacios a las mujeres a otro tipo de educación superior que no fuera el magisterio, obstetricia, o enfermería, se vincularon con dos temas que despertaron interés en las últimas décadas del siglo XIX y que siguieron siendo materia de discusión durante la mayor parte del siglo pasado: la capacidad intelectual de las mujeres y la conveniencia de su acceso a la educación superior. De tal manera, ellas tuvieron que desafiar a una sociedad que había tejido sus propias tramas, imaginarios, mentalidades y destinos, y que situaba a este género en un lugar que no se alejara del esquema familiar y la actividad doméstica. Así que las pasiones y sueños profesionales de las mujeres para el desenvolvimiento en el espacio público no tenían cabida en el mundo androcéntrico, pues se consideraba que la actividad profesional era incompatible con la vida sentimental y familiar y que no había otro camino más que elegir alguna de estas dos opciones o bien sujetarse a las disposiciones de su época.

## Referencias

### *Archivos consultados*

- AHUM Archivo Histórico de la Universidad Michoacana, Morelia, Michoacán, Fondo: Gobierno del Estado.
- AGHPEM Archivo General e Histórico del Poder Ejecutivo de Michoacán, Morelia, Michoacán, Libro de Despachos.
- AHCEM Archivo Histórico del Congreso del Estado de Michoacán, Morelia, Michoacán, Legislatura III.

### *Hemerografía*

- Periódico Oficial del Estado de Michoacán de Ocampo*, Morelia, Imprenta del Gobierno, 8 de julio de 1882.
- Periódico Oficial del Estado de Michoacán de Ocampo*, Morelia, Imprenta de la Escuela de Artes y Oficios, 1894.
- “Ley Orgánica de la Instrucción Secundaria y Profesional en el Estado”, *Periódico Oficial*, núm. 104, tomo II, Morelia, Imprenta de la Escuela Industrial Militar “Porfirio Díaz”, 30 de diciembre de 1894, pp. 2-4.

### *Bibliografía*

- Carrillo, Ana María (1999), “Nacimiento y muerte de una profesión. Las parteras tituladas en México”, en *DYNAMZS. Acta Hisp. Med. Sci. Hzst. Rlus.*
- Caseaux, Paulín (1852), *Tratado teórico y práctico de partos*, tomo I, Museo Científico, Madrid.
- Coromina, Amador (1887-1899), *Recopilación de leyes, decretos, reglamentos y circulares expedidos en el Estado de Michoacán*, varios tomos, Imprenta de los hijos de I. Arango, Morelia.
- Figuroa Zamudio, Silvia (2002), *La enseñanza de la medicina en Michoacán en el siglo XIX*, UMSNH/Archivo Histórico, Morelia.
- León, Nicolás (1984), *Historia de la Medicina en Michoacán* (Biblioteca de Científicos Nicolaitas núm. 1), Centro de Estudios sobre la Cultura Nicolaita/Gobierno del Estado/UMSNH, Morelia.

*Memoria de Gobierno*, Morelia, Imprenta del Estado, 1828.

Ríos Zúñiga, Rosalina (1996), “¿Nuevas instituciones, nuevos saberes? Los estudios en los primeros institutos literarios (1826-1854)”, en Enrique González González (coord.), *Historia y Universidad. Homenaje a Lorenzo Mario Luna*, Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM, México.

Sánchez Díaz, Gerardo (2003), “Las contribuciones michoacanas a la medicina y la salud pública en el siglo XIX”, en Fernando Martínez Cortés y José Napoleón Guzmán Ávila (coords.), *Ensayos sobre historia de la medicina* (Encuentros, núm. 9), IIH/UMSNH, Morelia.

### *Recursos electrónicos*

Alanís Rufino, Mercedes (2009), “Una cuestión de parteras y médicos. Mujeres en el Hospital de Maternidad e Infancia en la ciudad de México, 1861-1905”, disponible en: <http://www.medigraphic.com/pdfs/bmhfm/hf-2009/hf092g.pdf> (fecha de consulta: 20 de marzo de 2015).

Argüello-Avendaño, Hilda E. y Ana Mateo-González (2014), “Parteras tradicionales y parto medicalizado, ¿un conflicto del pasado? Evolución del discurso de los organismos internacionales en los últimos veinte años”, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/745/74531037002.pdf> (fecha de consulta: 22 de marzo de 2015).

Carrillo, Ana María (1999), “Nacimiento y muerte de una profesión. Las parteras tituladas en México”, disponible en: <https://www.ugr.es/~dynamis/completo19/PDF/09.%20Nacimiento%20y%20muerte%20de%20una%20profesion.pdf> (fecha de consulta: 23 de marzo de 2015).

Pérez Cabrera, Iñiga, y Ma. Cristina Castañeda Godínez (2012), “Antecedentes históricos de las parteras en México”, disponible en: <http://enfeps.blogspot.mx/2012/07/antecedentes-historicos-de-las-parteras.html> (fecha de consulta: 22 de marzo de 2015).

## CAPÍTULO 8

### DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA A LA EDUCACIÓN ¿INCLUSIVA? UNA RE-VISIÓN DE LAS POLÍTICAS EN MÉXICO

*Mireya Martí Reyes*  
*Cirila Cervera Delgado*  
*Enoc Obed de la Sancha Villa*

Universidad de Guanajuato

La educación es un elemento primordial de marco mundial integrado de los objetivos de desarrollo sostenible. La educación ocupa un lugar central en nuestros esfuerzos por adaptarnos al cambio y transformar el mundo en el que vivimos.

UNESCO, 2015

### Introducción

Desde tiempos inmemoriales, a la educación se le ha concedido una gran trascendencia en todo el mundo; para muchos, reconocida como un motor impulsor del desarrollo de los países y, más allá, como una poderosa fuerza transformadora de esta realidad tan compleja e incierta en la que está inmersa nuestra vida en la actualidad. Al respecto, Edgar Morin lanzó el concepto de “pensamiento complejo”, y expuso los denominados “siete saberes necesarios para la educación del futuro”, entre los que cabe destacar: por una parte, “enseñar la condición humana”, sobre todo lo relacionado con “la unidad y la diversidad humana”, reconociendo la pertinencia de “concebir una unidad que asegure y favorezca la diversidad, una diversidad que se inscriba en una unidad”; y, por otra, los saberes que ayuden a “enfrentar las incertidumbres”, y a “enseñar la comprensión” (Morin, 2001: 27).

Asimismo, Nassim Taleb (2013) ya nos había alertado sobre nuestra infravaloración de la incertidumbre y la incapacidad para predecir sucesos

imprevistos y raros, que también implica la incapacidad de predecir o cambiar el curso de la historia, lo cual cobra una gran trascendencia en estos momentos en que estamos enfrentando la pandemia del Covid-19, que ha provocado el cierre de las escuelas, el colapso de muchas economías y el confinamiento a sus casas de gran parte de la población mundial, situación que nos está haciendo tomar conciencia de nuestros errores de predicción y, quizás (siguiendo la lógica del Cisne Negro de Taleb), a darle mayor importancia a lo que no sabemos que a lo que sabemos.

Significativamente, mucho antes de estos pronunciamientos (siglo XIX), José Martí había expresado:

*El drama esencial de la educación de nuestros días es el tener que prever y afrontar la adaptación y la readaptación constantes a que habrá que estar sometido el individuo ante los continuos cambios del medio social, originados y favorecidos por el progreso acelerado de la técnica (Martí, 1997: XIII).*

Sin embargo, hay que reconocer que dentro de este “drama esencial” y de los grandes problemas que aquejan a la educación se encuentra la exclusión, vinculada al desconocimiento (o no aceptación) de las diferencias presentes en los actores de los sistemas educativos, producto de las diversas modalidades de discriminación que subsisten, y causada por una multiplicidad de factores de distinta índole: género, raza, discapacidad, edad, estrato social, cultura, idioma, religión, estado civil, orientación sexual e ideológica, y hasta la apariencia física. Además, la exclusión no sólo se identifica con estar fuera del sistema escolar, sino que está asociada a las profundas desigualdades que se manifiestan en los sistemas educativos y que “se expresan en diversas dimensiones, como la calidad de los servicios, la infraestructura, el prestigio, el tamaño de las escuelas y el profesorado” (Cepal, 2014: 133, en Bello y Aguilar, 2016: 31).

Este fenómeno de la exclusión se encuentra íntimamente ligado al de la inclusión, como dos caras de una misma moneda, y resulta de una gran trascendencia por su complejidad y alcances. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés) concibe la inclusión como la garantía de igualdad de oportunidades de educación para todos, partiendo de datos

alarmantes como los millones de niños no escolarizados o los que aún no saben leer, escribir o contar como es debido, incluso después de cuatro años como mínimo sin asistir a la escuela.

En México, a pesar de los avances en cuanto a la cobertura en primaria, cercana al cien por ciento (según cifras oficiales) y la ampliación del acceso en secundaria y en los niveles medio superior y superior, está muy lejos de alcanzarse el mandato constitucional de que la educación sea un derecho para todos los mexicanos. En un informe en torno a la reforma educativa y la inclusión, se plantea que un tercio de la población (más de 30 millones de personas) nunca cursó o no concluyó la primaria o la secundaria, y agrega:

*Nuestro sistema educativo tiene bajos niveles de aprovechamiento y altos índices de reprobación y abandono [...] las pruebas nacionales e internacionales aplicadas en la educación básica y media superior muestran que la formación escolar no contribuye a desarrollar en los niños y jóvenes las competencias para resolver problemas con creatividad y encarar los desafíos que les plantea la vida (Zepeda, 2015: 287).*

Considerando la relevancia de esta problemática es que se ha emprendido un proyecto de mayor envergadura, del cual, en este trabajo, se dará cuenta de resultados parciales con base en la primera fase de investigación documental, con el objetivo de contribuir a la comprensión de los procesos de inclusión/exclusión, mediante el análisis de lineamientos y del discurso político sobre el tema en cuestión en el marco internacional, así como de las reformas educativas a nivel nacional, en función de disminuir las múltiples manifestaciones de exclusión que perduran, y orientarse hacia una educación inclusiva y de calidad (Unesco), en un México inmenso y grandioso, rico y diverso, que merece que todas las personas gocen de una educación de excelencia e ¿inclusiva?

## De exclusiones e inclusiones en la educación en México. Una visión histórica

Los esfuerzos de generaciones de mexicanos en favor de la educación han quedado cortos respecto de las aspiraciones y las necesidades de cada momento. La educación, que debería ser el motor de un desarrollo sostenido con equidad, no ha cumplido cabalmente con ese propósito.

PEDRO JOSÉ ZEPEDA

A lo largo de la historia, se han registrado innumerables y muy diversas manifestaciones de exclusión social y educativa, de desigualdades y discriminaciones de todo tipo, que aún persisten. En el caso particular de México, la historia de la educación ubica múltiples exclusiones las cuales, entre otros aspectos, han servido de fundamentación para el desarrollo de este proyecto de investigación.

Si nos remontamos a la época prehispánica, dentro del sistema náhuatl de enseñanza existieron los *calmécac* y *telpochcalli*, centros educativos de gran trascendencia en esa cultura, y que eran “exclusivos” para los hijos varones. Destacan los denominados *calmécac* (para la educación superior) donde se transmitían los conocimientos más elevados de los nahuas y se formaban a los hijos de los altos gobernantes, nobles y sacerdotes, entrenándolos para ser sus sucesores. Se preparaban para ejercer cabalmente los altos puestos de gobierno, como guerreros de élite, jueces, maestros... Por otra parte, en los *telpochcalli* o casas de jóvenes, una mayoría de éstos eran preparados, principalmente, para el arte de la guerra (León-Portilla, 2003).

En torno a estos establecimientos educativos, refiere el *Códice Florentino*: “Cuando un niño nacía, lo ponían sus padres o en el *calmécac* o en el *telpochcalli*. Prometían al niño como un don, y lo llevaban o al *calmécac*, para que llegara a ser sacerdote, o al *telpochcalli*, para que fuera un guerrero” (León-Portilla, 2003: 203-204).

También para esta etapa, anterior a la Conquista, en la *Relación de Michoacán* se encuentran ejemplos claros de exclusiones en la educación:

*Cómo Tariácuri mostró a sus sobrinos e hijo [varones] la manera que habían de tener en la guerra [...] (véase figura I).*

[...] oídme hijos: mira, Hirípan, así ha de haber tres señores: Tú estarás en este montón que está en medio, ques el pueblo de Cuyacán; y tú Tangáxoan estás en este montón, que es el pueblo de Mechuacan, y tú, Hiquíngare, estarás en éste, que es el pueblo de Pátzcuaro. Así serán tres señores (Anónimo, s/f: 166-167).

**Figura I. Fragmento de una lámina de la *Relación de Michoacán*.**



Fuente: *Relación de Michoacán* (2000), Lámina XXII, p. 514.

En la época colonial, entre los primeros centros educativos (en este caso de educación superior), y también entre los más “exclusivos” se encuentra la Real y Pontificia Universidad de México, creada por orden de Cédula Real expedida por Felipe II en 1551, y que inició sus funciones en enero de 1553. Reconocida como una de las más antiguas del continente americano, la actual Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es una de las instituciones educativas más prestigiadas de Latinoamérica.

Desde sus inicios, esta universidad siguió el modelo de las universidades medievales de Europa (sobre todo, la de Salamanca, España) y organizó sus estudios en cuatro facultades mayores: Leyes o Derecho Civil, Medicina (que continúan siendo una de las más importantes entre las instituciones de educación superior), Teología y Derecho Eclesiástico o Cánones y Artes como facultad menor. La naciente institución permitió que se formaran los letrados y “universitarios” (hombres, por supuesto), que ocuparían los cargos medios de la burocracia del Estado y el clero en la Nueva España (Marsiske, 2006), que podían obtener los niveles o grados académicos de Bachiller, Licenciado, Maestro y Doctor.

Otra muestra de exclusión son las *Ordenanzas de los Maestros del Noble Arte de Leer y Escribir* (1601). Se crearon once capítulos de ordenanzas y, entre ellas, resultan muy ilustrativas las siguientes, en que se discrimina por género, raza, religión, entre otros factores:

*El que hubiere de ser maestro no ha de ser negro ni mulato ni indio, siendo español ha de dar información de ser cristiano viejo de vida y costumbres. [...] ha de saber leer romance en libros y en cartas misivas, y procesos, y escribir las formas de letras [...] y éstas bien formadas [...]* (Gonzalbo, s/f: 138-139).

Datos más recientes obtenidos de la página de la Unicef México (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) ofrecen ejemplos de diversas exclusiones: “Más de 4 millones de niños, niñas y adolescentes no asisten a la escuela, mientras que 600 mil más están en riesgo de dejarla por diversos factores como la falta de recursos, la lejanía de las escuelas y la violencia” (remiten a un informe de la EP de 2017, titulado *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017*).

Por supuesto, en poblaciones tradicionalmente vulnerables, esta situación de exclusión se hace más evidente. Tal es el caso de las niñas, los niños y los adolescentes en el país, quienes “presentan más dificultades y tienen menor acceso a la educación que el resto [hasta el punto de que] solamente 1 de cada 10 adolescentes que sólo habla una lengua indígena y no español asiste a la escuela en México” (Unicef México, Programa *Educación y Aprendizaje*).

Otras manifestaciones de exclusión, que se reconocen por la Unicef en cuanto a la calidad educativa y a la permanencia en las escuelas, son las que implican los siguientes planteamientos:

- “La mitad de los niños y niñas de 6° de primaria obtienen resultados bajos en lenguaje y comunicación”.
- “Solamente 2 de cada 5 adolescentes que viven en pobreza extrema continúan su educación más allá de la secundaria”.

Obviamente estas exclusiones sustentan algunos de los retos que se han propuesto en México con el objetivo de alcanzar una educación inclusiva, entre ellos: “lograr que todos los niños y niñas accedan a una educación de calidad, permanezcan en ella y la concluyan con los aprendizajes esperados para su edad y nivel educativo, especialmente los niños, niñas y adolescentes más vulnerables” (Unicef México).

No obstante, así como la historia refiere muchos casos de exclusión educativa, también se encuentran intentos de inclusión, como los del misionero fray Juan de Zumárraga, quien fundó en Texcoco un colegio para niños y para niñas, y tenía como proyecto que cada pueblo importante tuviera su propia escuela para niños y para niñas.

Otro ejemplo que vale la pena destacar es el de Vasco de Quiroga (Tata Vasco), quien creó una educación que podría considerarse como socialista, comenzando por recibir a enfermos en los establecimientos que denominó *hospital*. Existía cierta organización, donde prevalecía la obediencia y el trabajo, y estaba comandada por regidores que eran seleccionados democráticamente (por voto). La educación de los niños era de carácter práctico y piadoso, para eliminar tres grandes males: la codicia, la ambición y la soberbia.

Considerando que una de las poblaciones especialmente excluida es la femenina, llama la atención que, desde el siglo XVI, se manifestó una preocupación por atenderla, como expresa Josefina Muriel en cuanto a la legislación educativa emitida:

*Las prioridades de estas reales cédulas las tienen por magnitud y urgencia de problemas las referentes a niñas y doncellas indígenas [...] En ellas se establece*

*como obligación de los gobernantes el ayudar y proteger específicamente a los colegios de niñas y doncellas indias, fundados y por fundar, así como dotarlos de terrenos apropiados para su erección, subvencionar su construcción y buscar los medios de sostenimiento para asegurar la permanencia de dichas instituciones (2004: 34).*

Como se ha podido apreciar, las manifestaciones de exclusión y de inclusión educativa (estas últimas, aún en menor medida que lo necesario y deseable) han estado presentes en la historia de la educación en México hasta la actualidad. Desde una perspectiva legislativa, estas últimas son muestras de que, en diferentes épocas, siempre se han emitido leyes y documentos normativos bien formulados, con altos fines (en estos casos, de inclusión de las niñas y doncellas en la educación y, en general, de garantizar los principios que dan sustento a la educación como un derecho y a la inclusión educativa como parte de esos derechos). Sin embargo, la historia también relata que gran parte de esta legislación se ha quedado en las buenas intenciones, puesto que ha fallado su aplicación, o no se han implementado adecuadamente.

De cualquier manera, es importante y necesario analizar los documentos que se han emitido en este sentido a nivel internacional vinculados a la inclusión educativa, a fin de identificar posibles formas de abordar la problemática de la exclusión y facilitar procesos y entornos inclusivos en la educación.

### **Lineamientos internacionales: de la lucha contra las exclusiones a la educación inclusiva**

No existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación para promover los derechos humanos y la dignidad, eliminar la pobreza y lograr la sostenibilidad, construir un futuro mejor para todos, basado en la igualdad de derechos y la justicia social, el respeto de la diversidad cultural, la solidaridad internacional, la responsabilidad compartida, aspiraciones que constituyen aspectos fundamentales de nuestra humanidad común.

UNESCO, 2015

Dentro de la indagación documental realizada, cabe mencionar algunos, de entre los muchos documentos y propuestas de organismos internacionales que hacen referencia a la educación y, en particular, a lo concerniente a la inclusión educativa. En este sentido, Operti (2008) aconseja retomar diversos instrumentos que considera fundamentales y referentes obligados en relación con la manera en que los países abordan y llevan a cabo propuestas, políticas, programas y prácticas en torno al derecho a la educación, mismos que hemos revisado en este trabajo.

Muchos estudiosos toman como punto de partida a la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (Unesco), aprobada en Tailandia en 1990; la cual, significativamente, ha sido reconocida como “un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano” (p. 2). Sin embargo, a pesar de valorar esta trascendencia, otros investigadores identifican antecedentes ineludibles mucho más atrás, en especial, en la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, proclamada por la Organización de Naciones Unidas (ONU) en 1948.

Resulta indispensable destacar que, en esta Declaración, el primer *Considerando* expone “que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana” (ONU, 1948: 1), valores universales para luchar contra cualquier discriminación, exclusión y desigualdad (incluyendo la pobreza y las diferencias sociales y económicas), lo que implica, además, el respeto, la tolerancia e identificarnos como “familia humana”, como esa *Institución*, desde el punto de vista jurídico que, en algún momento, estuvo a la par del Estado, y que podría homologarse con la “comunidad planetaria organizada” (2001: 64) que ha propugnado Edgar Morin.

Si bien el artículo 01 es fundamental: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” (ONU, 1948: 4), que “quizá sean las palabras más sonoras y hermosas de cualquier acuerdo internacional” (como expresó Zeid Ra’ad Al Hussein, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, en la edición consultada, p. V.), el que atañe directamente al tema es el “artículo 26: 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente

a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria [...]”, que plantea principios esenciales para los sistemas educativos de cualquier país.

En el mismo artículo 26, se establece: “2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones [...]”. Es necesario destacar el énfasis en el desarrollo humano y el respeto, que pueden traducirse en la atención a las potencialidades del ser humano y a la diversidad, así como a la solidaridad entre los países.

Otro documento internacional que ya no suele mencionarse, es la *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* (Unesco, 1960) que inicia, precisamente: “Recordando que la Declaración Universal de Derechos Humanos afirma el principio de que no deben establecerse discriminaciones y proclama el derecho de todos a la educación”. De dicha Convención cabe destacar que la Unesco asume su incumbencia en cuanto a la diversidad de los sistemas educativos nacionales, su responsabilidad no sólo en la proscripción de todas las discriminaciones en la esfera de la enseñanza sino, sobre todo, “procurar la igualdad de posibilidades y de trato para todas las personas en esa esfera”.

Resulta interesante la definición que se da en el artículo 1, considerando su vigencia:

*Se entiende por “discriminación” toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza.*

Por otra parte, en el artículo 4 se establece lo siguiente: “a. Hacer obligatoria y gratuita la enseñanza primaria, generalizar y hacer accesible a todos la enseñanza secundaria en sus diversas formas; hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior”.

También es necesario resaltar que se menciona la preparación para la profesión docente sin discriminaciones (lo cual no es tan frecuente), así como que en el artículo 5, prácticamente, se repite lo relacionado con que “la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales [...]”, tal cual fue planteado en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (artículo 26).

En la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (Unesco, 1990), se refuerza este último aspecto mencionado, de que la educación es un derecho humano fundamental y un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad dentro de cada país y entre ellos. Se concibe a la educación como una condición indispensable para el desarrollo personal y social, y se reconoce la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y futuras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso en su favor. Asimismo, llama la atención el énfasis que se hace al considerar a la educación básica como la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes. De otro lado, también se enfatiza la responsabilidad de la sociedad entera en la educación básica y, en este sentido, todos los actores deben unirse para lograr un mayor desarrollo educativo.

Uno de los propósitos esenciales de estas políticas es que:

*Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación (1990, Artículo 3).*

De igual forma, es importante puntualizar el reconocimiento de que:

*La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje constituye una común y universal tarea humana. Para llevar a cabo esta tarea se requieren la solidaridad internacional y unas relaciones económicas justas y equitativas a fin de corregir las actuales disparidades económicas. Todas las naciones tienen*

*valiosos conocimientos y experiencias que compartir con vistas a elaborar políticas y programas de educación eficaces (Artículo 10).*

Un texto que se ha convertido en un referente indispensable es el conocido como *La educación encierra un tesoro* (1997), informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Entre los múltiples aspectos que aborda, reafirma que “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”, y:

*[la] convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de las personas y las sociedades, no como un remedio milagroso [...] sino como una vía [...], al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etcétera (Delors, 1997: 9).*

Llama la atención que dedica un apartado a “La educación y la lucha contra la exclusiones”, lo que demuestra la importancia que se le concede al tema, se hace referencia al fracaso escolar, como generador de exclusión y, en muchos casos, como el origen de algunas formas de violencia. También se señala que en estos procesos que desagarran el tejido social, por una parte se denuncia a la escuela como factor de exclusión social y, por otra, se solicita su intervención como institución clave de integración o reintegración (Delors, 1997: 55). Algunos apartados de gran trascendencia para este tipo de estudios son los dedicados a “La educación a lo largo de la vida” y a “Mejorar la calidad de la enseñanza escolar”.

Otro lineamiento analizado fue el *Marco de Acción de Dakar* (documento signado por los participantes en el Foro Mundial sobre la Educación, reunidos en Dakar, Senegal, en abril de 2000), que inicia con el compromiso “a cumplir los objetivos y finalidades de la educación para todos, para todos los ciudadanos y todas las sociedades”. Más adelante señala objetivos a alcanzar, en los que claramente se marcan pautas para la inclusión, entre ellas:

- Velar para que antes del año 2015 todos los niños y sobre todo las niñas, además, de los niños que se encuentran en situaciones difíci-

les, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la finalicen con éxito;

- Lograr antes del 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación [...] (p.121).

Obviamente, un lustro después de la fecha límite señalada, el cumplimiento de estos objetivos continúa en el discurso de los organismos internacionales y de los gobiernos locales; continúa en las reformas y políticas educativas, pero no en la realidad. Y, en este sentido, considerándolo una necesidad, y con el propósito de contribuir de alguna manera a su logro, retomamos uno de los compromisos de aquel encuentro en cuanto a “la participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y seguimiento de las estrategias de fomento de la educación” (p. 121).

Muchas otras metas han sido planteadas, cuyos tiempos ya han sido rebasados, como los 8 *Objetivos de Desarrollo del Milenio* para 2015, recogidos en la Declaración derivada de la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas (2000), el 2º está orientado a “Lograr la enseñanza primaria universal”, con la implicación que esto tiene para la inclusión. Se plantea que estos objetivos “representan las necesidades humanas y los derechos básicos que todos los individuos del planeta deberían poder disfrutar”; entre ellos: la ausencia de hambre y pobreza extrema y una educación de buena calidad. Y destaca que, para lograrlos, se requiere de la participación de todos.

En este camino hacia objetivos cada vez más elevados en torno a la educación y su papel en el desarrollo y el bienestar humano, la Unesco refrendó el documento titulado *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* (2008), en el cual, desde el inicio, la define como:

*[...] un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños [y describe qué se entiende por TODOS]. Por consiguiente, la educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas (Unesco, 2008: 3).*

Más adelante, se enfatiza la contribución de una educación más inclusiva al logro, no sólo de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* sino, fundamentalmente, de propósitos más elevados de justicia e inclusión social. Su objeto es eliminar la exclusión y constituye “una manera de asegurar que la Educación Para Todos signifique realmente *todos*” (Unesco, 2008: 6).

La educación inclusiva es un concepto en evolución que puede resultar útil para orientar las políticas y estrategias que se ocupan de las causas y consecuencias de la discriminación, la desigualdad y la exclusión en un marco holístico de los objetivos de la Educación para Todos (EPT). Además, requerirá de la revisión y reformulación de los sistemas educativos en todos los aspectos.

En este documento se hace un breve recuento histórico de la evolución del concepto, sustentado en sus diversas interpretaciones y alcances. Así, se inicia por la dimensión que corresponde a las denominadas como “necesidades educativas especiales” que incluyen, generalmente, a discapacitados físicos o mentales y ha traído como consecuencia un efecto contrario, es decir, *la segregación*, la discriminación y una de las principales causas de exclusión (en algunos países y sectores de población son considerados como “anormales”). Lo peor es que esta premisa de necesidades especiales resulta discutible, puesto que muchos de estos niños y niñas con alguna discapacidad, no necesariamente presentan “barreras de aprendizaje” (otro de los conceptos manejados recientemente), que es posible que sí presenten quienes son considerados como “normales”.

Contraparte o alternativa de estos modelos curriculares y escuelas especiales, fue la *integración* (años 80), que tuvo como propósito incorporar a las escuelas regulares a las y los estudiantes con necesidades especiales. A partir de aquí se empezaron a realizar modificaciones y adaptaciones en los centros educativos (que han continuado hasta la actualidad). En la década siguiente se desarrolló otro cambio, en función de la *inclusión*, que implica atender a la diversidad de necesidades y expectativas de los estudiantes, la revisión de las políticas educativas, así como el cuestionamiento a estos modelos y escuelas iguales que no toman en cuenta las diferencias. No se trata de la dicotomía entre integración e inclusión, sino más bien (y volvemos a la participación) de cuánto se está avanzando en la comprensión de la responsabilidad de la escuela y sus actores de incluir a todos (Unesco, 2008).

En este sentido, la declaración expone:

*El concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, no obstante las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas. El centro de atención se sitúa en la creación de entornos inclusivos, lo cual implica: a) el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual [...]; b) el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad; y c) la estrecha coordinación entre otras políticas sociales (Unesco, 2008: 8).*

El último de los documentos al que haremos referencia es el titulado *Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, que incluye los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), aprobado por más de 150 líderes mundiales miembros de la ONU en 2015, a fin de eliminar la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, proteger el planeta haciendo frente al cambio climático y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad, sin que nadie quede rezagado para el 2030. Ha sido reconocida como “una agenda universal, transformativa e integrada que anuncia un hito histórico para nuestro mundo” (Ban Ki-moon, secretario general de las Naciones Unidas) (Naciones Unidas México-Agenda 2030).

Por su trascendencia, nos interesa el “Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, que constituye la culminación de un proceso de transformación de la lucha contra las exclusiones hasta la educación inclusiva. Y, sobre todo, que orienta las políticas públicas en este sentido en muchos países, y traza el rumbo a los sistemas educativos a nivel mundial.

Muchos son los documentos analizados; en ellos, se insiste en esta necesidad de participación de todos los actores a los que van dirigidas estas políticas y, a nivel nacional, a los involucrados en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), considerando que todos deben estar “incluidos”.

## **Políticas, reformas y discursos sobre la educación en México. Una visión retrospectiva**

La educación debe servir para aprender a vivir en un mundo bajo presión. Debe consistir en la adquisición de competencias básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la igual dignidad, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible.

UNESCO, 2015

Para comprender mejor la relación que puede establecerse entre los planteamientos y propuestas internacionales, en torno a la lucha contra la exclusión, sobre todo educativa, y las políticas, programas y diversas gestiones que se han desarrollado en México en la búsqueda de alcanzar una educación realmente inclusiva, resulta necesario echar la vista atrás, a fin de revisar algunos antecedentes y acciones clave en este proceso.

En esta retrospectiva, con visión histórica, es menester remontarse al siglo XIX, tomando en cuenta que este siglo “es fundamental para comprender la construcción de un sistema educativo moderno, organizado y dirigido por el Estado” (Menéndez, 2012: 192). Un referente muy importante para la educación en el país fue la Constitución de 1857. En ella, por primera vez, se dedica el artículo 3º a la educación, y establece que “La enseñanza es libre”. Este principio de libertad es esencial, como sustento para la inclusión social y educativa, a lo cual se une que esta primera sección parte “De los derechos del hombre” (en sentido genérico), reconociendo que estos derechos “son la base y el objeto de las instituciones sociales” (Art. 1º).

Un paso muy firme en este camino hacia la eliminación de las exclusiones fue la expedición de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, que reforma la antes mencionada, y que aún se encuentra vigente (a pesar de las múltiples modificaciones). En la versión original del artículo 3º, a la libertad se suman los principios de laicidad, pues se especifica que la educación será laica desde la primaria hasta la enseñanza superior, y gratuita: “En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria”, que constituyen elementos trascendentales para la inclusión.

Otro paso importante se dio con la creación de la Secretaría de Educación Pública, el 3 de octubre de 1921, bajo las ideas de su iniciador, José Vasconcelos, quien impulsó la educación indígena, las campañas de alfabetización, los desayunos escolares, los Departamentos de Bibliotecas (a fin de apoyar con los materiales necesarios para todos los niveles educativos y el fomento a la lectura) y de Bellas Artes (como complemento en lo artístico de la educación, y parte de una formación integral), que nos permite comprender la intencionalidad que ha existido para intentar disminuir las exclusiones.

Esta disposición se pone de manifiesto en la primera reforma al artículo 3° Constitucional en 1934, en la que se proclama que “la educación será socialista”, con base en el modelo pedagógico soviético y como un medio para lograr un sistema social más equitativo y justo. Incluía la alfabetización, la atención a las escuelas rurales y a las cooperativas campesinas y la enseñanza de mejores formas de cultivo, entre otros aspectos. A pesar de ser muy controvertida y no haber tenido el mismo impacto en todo el territorio nacional, es indiscutible que los ideales de equidad y justicia social, tan cercanos a la lucha contra las exclusiones, están presentes en esta propuesta educativa.

En este mismo camino, es imperativo destacar la segunda reforma al artículo 3° Constitucional porque, desde 1946, antes de la promulgación de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, ya establecía que “la educación [...] tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano” y, vinculado con el tema en cuestión, decreta que: “el criterio que orientará dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”. Es claro que trasciende el principio del laicismo para propugnar la libertad de creencias, independiente de los contenidos curriculares. También se refiere a la contribución a la mejor convivencia humana, el aprecio para la dignidad de las personas, y al “cuidado que se ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupo, de sexo o individuos”. Se trata de la determinación del enfrentamiento de muchas de las causas de exclusiones, en el más amplio sentido.

A diferencia de otros momentos de la historia de la educación en que se adoptaron modelos pedagógicos, políticas y lineamientos importados de otros países u organismos, con cierto rezago a cuando se emitieron, en el caso del énfasis en la calidad, que se desprende del documento de la EPT (Unesco, 1990), México no tardó tanto tiempo en reproducir este discurso, ejemplo de ello es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), que plantea desde el inicio:

*El desarrollo al que aspiramos los mexicanos entraña fortalecer la soberanía [...] y una organización social fincada en la democracia, la libertad y la justicia. Estos son objetivos que exigen una educación de alta calidad, con carácter nacional, con capacidad institucional que asegure niveles educativos suficientes para toda la población (DOF, 1992: 4).*

El ANMEB se orientó a la consolidación del sistema educativo nacional, a favorecer la formación de mejores ciudadanos y plantea que “la educación debe concebirse como pilar del desarrollo integral del país”; y agrega más adelante:

*la evidencia histórica y las experiencias recientes demuestran que la correlación entre una educación básica de calidad y la posibilidad de desarrollo es muy fuerte. La educación básica [...] contribuye [...] a enaltecer el respeto a los derechos humanos, en particular el aprecio a la posición de la mujer y de los niños en la comunidad (DOF, 1992: 4).*

Como puede apreciarse, no sólo se insiste en los principios de libertad, justicia social y una educación de calidad para todos, sino que se reitera el papel de la educación en el desarrollo del país y, significativamente, se promueve el respeto a los derechos humanos y se reconoce la posición de la mujer (tradicionalmente discriminada y excluida y, junto con las niñas, entre las categorías de grupos vulnerables y marginados), lo cual nos recuerda las palabras de Malala Yousafzai, Premio Nobel de la Paz 2014: “La educación es una de las bendiciones de la existencia, y una de sus necesidades. Hoy... no soy una voz solitaria, soy muchas voces. Soy esos 66 millones de niñas que carecen de acceso a la educación” (Unesco, 2015: 45).

Igualmente, podría considerarse que, en cierto sentido, se adelantó a su tiempo cuando hace referencia, entre los motivos de la deficiente calidad de la educación básica, a que “no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos”, por la similitud con una de las definiciones de *competencias*, fundamento de los planes y programas de la educación en México.

El hincapié en la calidad, a lo que se suma la evaluación, establece un vínculo entre el ANMEB y la reforma al artículo 3° Constitucional de 2013, conocida como “Reforma Educativa”, que provocó muchas reacciones en contra por una parte del Magisterio y también por el actual Gobierno Federal. Sin embargo, es indispensable reconocer que nunca antes se había integrado el término “calidad” en el contenido de la Carta Magna; además que se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, se reconformó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y se formuló el Servicio Profesional Docente. Por supuesto, este énfasis en que la educación “será de calidad, con base en el mejoramiento constante, y el máximo logro académico de los educandos”, más el hecho de que la Meta III del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 sea “México con educación de calidad”, se vincula directamente con varios de los lineamientos internacionales que hemos revisado y, por tanto, se corresponde con los documentos enfocados en la lucha contra las exclusiones.

Con el nuevo gobierno para el sexenio 2018-2024 se han realizado cambios sustanciales en los principales documentos que rigen la educación nacional. En este sentido, resulta indispensable señalar la reforma al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) del 5 de mayo de 2019. Entre las modificaciones más relevantes se encuentra la ampliación de la garantía de educación por parte del Estado, desde la inicial hasta la educación superior, y también su obligatoriedad. Además, se plantea que esta educación que imparta el Estado será: “universal, **inclusiva**, pública, gratuita y laica” (el énfasis es nuestro).

Por una parte, se eliminó el término “calidad” del texto de la Carta Magna, y se incorpora el de “excelencia académica” y el de “mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje”, para lo cual se creó el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (fracción IX). Y, por otra,

se prescindió del servicio profesional docente y se sustituyó el concepto de evaluación por el de procesos de selección, para los procesos de admisión, promoción y reconocimiento del personal docente, directivo y de supervisión.

Otro cambio importante es el fortalecimiento de las instituciones formadoras de docentes, en especial, de las normales, así como la inclusión de la perspectiva de género en los planes y programas, y de conocimientos diversos, entre ellos, la tecnología, la innovación, la promoción de estilos de vida saludables y el cuidado al medio ambiente.

De los criterios que orientarán a la educación, cabe destacar que: “f) **Será inclusivo**, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos”; “i) **Será de excelencia**, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (el énfasis es nuestro).

Finalmente, un aspecto novedoso es la obligatoriedad de la educación superior –ya se había declarado para la secundaria (1993), el preescolar (2002) y el nivel medio superior (2012)–, y el establecimiento de “políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad”, por parte de las autoridades federal y locales, aunque no queda claro cómo se va a implementar el principio mencionado para este nivel educativo.

Llama la atención que la *Ley General de Educación* (1993) –en cuya reforma correspondiente a la del artículo 3° de 2013, se había ampliado la descripción y los componentes del complejo sistema educativo nacional– fue abrogada el 30 de septiembre de 2019, y sustituida por una ley homónima en esa misma fecha.

Obviamente, es fundamental la reafirmación de la educación como derecho de toda persona, su contribución al desarrollo humano integral y a la formación para la vida, la extensión de sus beneficios “sin discriminación alguna”, y su consideración como un medio para la construcción de una sociedad equitativa y solidaria.

Entre los múltiples artículos de esta Ley, cabe mencionar:

*Artículo 11. El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación.*

*Artículo 13. Se fomentará en las personas una educación basada en:*

*IV. El respeto y cuidado al medio ambiente, con la constante orientación hacia la sostenibilidad...*

Asimismo, como se había expresado antes, se reitera en la ley la necesidad de

*participación activa [...] de los distintos actores involucrados en el proceso educativo y, en general, de todo el Sistema Educativo Nacional, para asegurar que ésta extienda sus beneficios a todos los sectores sociales y regiones del país, a fin de contribuir al desarrollo económico, social y cultural de sus habitantes (art. 3).*

Ciertamente, cualquier análisis de documentos y pronunciamientos del país debe responder a su complejidad y particular diversidad. Estos documentos permiten apreciar los modos diferentes de interpretar los marcos internacionales y, sobre todo, de implementar las políticas derivadas de acuerdo con las regiones específicas y con cada situación concreta. Y este es precisamente el principal problema: las dificultades, los errores y, en ocasiones, la imposibilidad de implementación de estas políticas, generalmente, bien formuladas y que, en el caso de las políticas de inclusión, “tienen el propósito de fortalecer el tejido social, se asocian con el acceso al bienestar, la equidad y la participación ciudadana sustentada en los derechos humanos, la integración y el sentido de pertenencia a la sociedad” (Bello y Aguilar, 2016: 28). De ahí la insistencia en la necesidad de participación de todos los actores involucrados en el Sistema Educativo Nacional (SEN), a fin de lograr trascender el discurso y llegar a acciones concretas que propicien una educación realmente inclusiva.

### **A modo de conclusiones como aproximación a futuras inclusiones**

La educación inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso de todos los niño/as y jóvenes. Hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación, tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos.

UNESCO, 2015

Este breve recuento, desde una visión histórica, aún no permite arribar a conclusiones precisas. Sin embargo, es posible aproximarnos a algunos de los hitos más relevantes en este camino de lucha contra las exclusiones, partiendo de la educación como un derecho, principio esencial de la inclusión educativa; considerando las declaraciones en torno a los derechos humanos, y las que han propiciado el planteamiento de la Unesco que propone una educación inclusiva, camino que se ha hecho (y se sigue haciendo) andando lentamente, a veces con retrocesos, pero sin detener el paso.

Si bien la preocupación por la inclusión educativa siempre ha estado presente, de una u otra manera, el concepto y sus alcances han ido cambiando: desde visibilizar y luchar contra las exclusiones y las desigualdades, propiciar el acceso, la cobertura, pasando por la integración, la inclusión propiamente, el garantizar la igualdad de oportunidades para todos, hasta el fomento (sobre todo, por parte de la Unesco) de sistemas educativos inclusivos que eliminen los obstáculos a la participación y al rendimiento de todos los educandos, tomen en cuenta la diversidad de sus necesidades, capacidades y particularidades, y eliminen todas las formas de discriminación en el ámbito del aprendizaje.

Para la educación, es importante destacar este aspecto relativo al aprendizaje porque, tradicionalmente, las exclusiones se han vinculado a múltiples factores económicos, políticos, sociales, culturales, de género, ideológicos, etc. y no a elementos del propio desarrollo educativo, que resultan trascendentales para el logro de entornos inclusivos que propicien la inclusión.

En este corto recorrido se han abordado tanto documentos y declaraciones a nivel internacional como políticas y estrategias adecuadas a las condiciones y características específicas del país. Y, desde esta perspectiva, es posible afirmar que, en gran medida, las políticas nacionales en torno a la educación responden a estos lineamientos internacionales que, con frecuencia, se convierten en requerimientos o hasta en directrices de este mundo globalizado, con un trasfondo económico, tecnológico y de ejercicio del poder cuyas consecuencias, muchas veces, se manifiestan como indicaciones que deben ser cumplidas a fin de obtener recursos y el apoyo, en general, de los gobiernos. De ahí la pertinencia de emprender proyectos de este tipo, que coadyuven a visibilizar estas problemáticas en torno a las políticas educativas.

Por otra parte, se debe señalar que el hecho de que las políticas nacionales respondan a los lineamientos y orientaciones internacionales no implica, necesariamente, que en todos los casos estén supeditadas. En este sentido, para México, podría considerarse que, en varios aspectos, se adelantó en algunos documentos torales a estos lineamientos, o ha planteado con claridad y firmeza principios esenciales para la educación y la inclusión, como: la libertad (desde la Constitución de 1857); la laicidad y la gratuidad (Constitución original de 1917); la concepción de una “educación socialista” (1ª reforma, 1934) con todas sus implicaciones; el énfasis en el desarrollo de las potencialidades del ser humano, que fueron planteadas desde la 2ª reforma al artículo 3º Constitucional (1946); el hincapié en una educación de calidad (ANMEB, 1992); y, más recientemente, los planteamientos de la “Cuarta Transformación” (4T) y la “Nueva Escuela Mexicana”, como parte de las formulaciones políticas del Gobierno Federal para el sexenio 2018-2024, orientados a la excelencia académica y la mejora continua en la educación.

Evidentemente, también se encuentran elementos comunes entre los lineamientos internacionales y las políticas educativas en México que parten del derecho a la educación y la educación como un derecho; así como de los principios de libertad, laicidad, gratuidad y obligatoriedad, antes mencionados. Del mismo modo, un aspecto significativo que vincula la 4T con esa olvidada *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* (Unesco, 1960) es la accesibilidad de todas y todos a la educación superior.

De igual manera, resulta indispensable reconocer la necesidad y la gran relevancia que tiene ir más allá de la lucha contra las exclusiones, hasta transitar de la inclusión educativa a una educación que incluya realmente a TODAS/OS, que sea de calidad y para toda la vida. En función de este propósito, es determinante la participación de todos los actores del Sistema Educativo Nacional en la reflexión sobre nuestro actuar que, en ocasiones y sin darnos cuenta, provoca algún tipo de exclusión y no permite alcanzar, totalmente, la tan ansiada inclusión en el ámbito de la educación.

Por estas razones, es imperativo que las políticas educativas en torno a la inclusión no se queden en un buen discurso oficial o en una intencionalidad positiva, sino que se procure su implementación efectiva y afectiva

por todas las instancias involucradas. Efectiva, porque se requiere del conocimiento profundo, de la reflexión y de la acción en torno al impacto y las consecuencias de su aplicación. Y, afectiva, porque también es necesario ponerle corazón, que se traduzca en respeto a la diversidad, en tolerancia, empatía, solidaridad y todos aquellos valores que nos hagan mejores personas.

Finalmente, estas primeras aproximaciones nos impulsan a continuar la búsqueda, a fin de coadyuvar en la construcción de nuevas o, al menos, de otras historias de la educación, que se orienten hacia una educación ¿inclusiva?

## Referencias

### *Fuentes hemerográficas*

Diario Oficial de la Federación (DOF) (Lunes 3 de diciembre de 1946), *DECRETO que reforma el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.

Diario Oficial de la Federación (Martes 19 de mayo de 1992), *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*.

### *Bibliografía*

Alcalá, Jerónimo de (2000), *Relación de Michoacán o Relación de las ceremonias y rictos y población y gobernación de los indios de la Provincia de Mechuacán*, coordinación de edición y estudios Moisés Franco Mendoza, El Colegio de Michoacán / Gobierno del Estado de Michoacán, México.

Anónimo (s/f), *Relación de Michoacán*, Dastin Historia, España.

Bello, Juan, y Mariana del Rocío Aguilar (coords.) (2016), *La educación inclusiva. Reflexiones desde Latinoamérica*, Castellanos editores, México.

Delors, Jacques (presidente) (1997), *La Educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Correo de la Unesco, México.

León-Portilla, Miguel (2003), *Toltecáyotl. Aspectos de la cultura náhuatl*, Fondo de Cultura Económica, México.

- Marco de acción de Dakar* (2000), texto adoptado por el Foro Mundial de Educación, en Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril del 2000, en *Perfiles Educativos* vol. XXI, núms. 83-84, 1999, pp. 119-139.
- Martí, José (1997), *Ideario pedagógico*, Editorial Pueblo y Educación, Cuba.
- Marsiske, Renate (2006), “La universidad de México. Historia y Desarrollo”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 8, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 11-34.
- Menéndez, Rosalía (2012), “Los proyectos educativos del siglo XIX: México y la construcción de la nación”, en *Estudios* 101, vol. X, ITAM, pp.191-203.
- Morin, Edgar (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, El Correo de la Unesco, México.
- Muriel, Josefina (2004), “La legislación educativa para las niñas y doncellas del virreinato de la Nueva España”, en *La sociedad novohispana y sus colegios de niñas*, tomo I, Fundaciones del siglo XVI, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, México, pp. 31-49.
- Taleb, Nassim Nicholas (2013), *El cisne negro. El impacto de lo altamente improbable*, Booket Paidós, España.
- Unesco (2015), *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, Unesco, Francia.
- Zepeda, Pedro José (2015), “Reforma educativa e inclusión: comentarios sobre la educación media superior”, en Gilberto Guevara Niebla y Eduardo Backhoff Escudero (coords.), *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación / Fondo de Cultura Económica, México.

### *Recursos electrónicos*

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1857*, disponible en: <https://www.google.com.mx/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=constitucion%20de%201857>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, disponible en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s=>

- Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (Jomtien, 1990). [www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- Educación inclusiva* (s/f), disponible en: [inclusioneducativa.org/ise.php?id=1](http://inclusioneducativa.org/ise.php?id=1)
- Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4* (2016), disponible en: <file:///C:/Users/ACER/Downloads/245656spa.pdf>
- Gonzalbo, Pilar (s/f), “Ordenanzas de maestros del Noble Arte de leer y escribir. Fechadas en 5 de enero de 1601”, disponible en: [https://edhm1.files.wordpress.com/2008/02/bloque\\_2\\_lectura\\_3.pdf](https://edhm1.files.wordpress.com/2008/02/bloque_2_lectura_3.pdf)
- La educación y sus normas jurídicas* (s/f), disponible en: [http://sep.gob.mx/es/sep1/sep1\\_I\\_La\\_Regulacion](http://sep.gob.mx/es/sep1/sep1_I_La_Regulacion)
- Ley General de Educación*, Nueva Ley DOF 30-09-2019, disponible en: [http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/1/images/ley\\_general\\_educacion\\_4t.pdf](http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/1/images/ley_general_educacion_4t.pdf)
- Naciones Unidas México-Agenda 2030, disponible en: [onu.org.mx/agenda-2030/](http://onu.org.mx/agenda-2030/)
- Objetivos de Desarrollo Sostenible*, disponible en: [un.org/sustainabledevelopment/es/education](http://un.org/sustainabledevelopment/es/education)
- Organización de Naciones Unidas (1948), *Declaración Universal de Derechos Humanos*, disponible en: [https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR\\_booklet\\_SP\\_web.pdf](https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf)
- Opertti, R. (2008). “Inclusión Educativa: El Camino del Futuro”. *48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación* (CIE 2008), disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/News\\_documents/2007/0710PanamaCity/Documento\\_Inclusion\\_Educativa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf)
- Unesco (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, disponible en: [unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf)
- Unesco (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Documento de referencia. Conferencia Internacional de Educación, cuadragésima octava reunión, disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa)
- Unicef México, Programa *Educación y aprendizaje*, disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/educaci%C3%B3n-y-aprendizaje>

## CAPÍTULO 9

### EL “LICEO MICHOACANO” A TRAVÉS DE *MINERVA*, REVISTA LITERARIA, 1916-1918

*Neiffe Valencia Calderón*

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

#### Introducción

Una de las funciones más importantes de la cultura radica en la posibilidad que tiene el ser humano de compartir el aprendizaje adquirido. A lo largo del tiempo, el hombre ha desarrollado diversos medios de comunicación; en tiempos recientes los medios impresos y electrónicos son los más utilizados, a través de estos la cultura se impregna en la sociedad, utilizando la literatura, la música, la danza, la pintura y todo lo que implican las bellas artes, influyendo en las culturas en cuestiones éticas y en la promoción de conductas responsables y amables con el entorno.

En este contexto, se encuentra el presente trabajo cuyo objetivo general es dar a conocer con detalle el proceso de creación de la revista *Minerva* como un medio de comunicación, divulgación y difusión de la asociación denominada “Liceo Michoacano”, la cual se creó en la ciudad de Morelia, Michoacán, México, en 1915, en pleno apogeo del movimiento revolucionario. De tal forma que, para lograr nuestro objetivo, se realizó una revisión a los nueve números publicados de *Minerva*, al igual que al Libro de Actas de “Liceo Michoacano”, en donde se registraban los acontecimientos de las reuniones de las personas honorables que conformaban la sociedad. Para contextualizar la época, se revisó diversa bibliografía que hace referencia al estado de Michoacán, a las sociedades que se conformaron a finales del siglo XIX y principios del XX, así como biografías de algunos socios.

El tema se justifica ya que plantea dar a conocer los esfuerzos que realizaron algunos de los intelectuales michoacanos, en su mayoría nicolaitas, para exponer ante la sociedad la importancia del arte y la cultura en tiempos

difíciles. De la misma manera, hacer un reconocimiento a estas personas por el esfuerzo que realizaron para hacer llegar el arte y la cultura a la sociedad michoacana. Es un trabajo que pretende rescatar las ideas de un órgano de difusión y comunicación que contiene artículos y reflexiones destacadas de la época, para su difusión y consideración en la historia. Por otra parte, son escasos los estudios relacionados con el tema, por lo que la investigación resulta novedosa y expone la posibilidad de explorar enfoques diferentes al de la comunicación.

Desde finales del siglo XIX se comenzaron a establecer en México sociedades académicas de diferentes profesiones y tendencias, siendo el estado de Michoacán uno de los que más destacaron al respecto. Sin embargo, fue hasta principios del siglo XX cuando estas sociedades tuvieron mayor auge, aunque no podemos dejar de mencionar que, así como muchas tuvieron éxito, algunas otras no corrieron con la misma suerte, de modo que se desintegraban tan sólo un tiempo después de haberse establecido.

En esa época, la prensa era el principal medio de difusión y divulgación para las mencionadas sociedades; en ella se promovía la ciencia, la tecnología y la cultura, además de que era un medio de lectura informal para los ciudadanos. Así, por ejemplo, existió un grupo de médicos que para difundir sus avances utilizó en 1872 la *Gaceta Médica*, primer periódico científico que circuló en la ciudad de Morelia, y primero también, según consta, en dedicarse a la divulgación de lo referente a la ciencia médica. Posteriormente, en 1887, circuló otro llamado *El monitor médico-farmacéutico*, del mismo tipo que el anterior, pero sumando temas sobre la ciencia farmacéutica. Pero no fue sino hasta 1897 cuando se creó la primera Sociedad Científica Médica, quien publicó *La Unión Médica Michoacana*. Desgraciadamente, como ya se dijo, algunas de estas sociedades se caracterizaron por no perdurar mucho tiempo; ésta última sólo funcionó dos años (Martínez, S/A).

En cuanto a la abogacía se refiere, la Academia Michoacana de Legislación y Jurisprudencia fue una sociedad establecida a finales del siglo XIX, que utilizó un medio impreso para dar a conocer temas relacionados con su profesión: *La Revista Jurídica*, publicada hacia 1895 para dar a conocer sus inquietudes y conocimientos; sin embargo, sólo logró difundirse durante un año (Martínez, S/A).

En el rubro de la literatura, de acuerdo con el Mtro. Eusebio Martínez Hernández, la primera que se instauró fue la Sociedad Literaria “Morelos”, fundada el 25 de enero de 1891. En el mismo tenor, desde 1881, la publicación *El Prisma* fungió como órgano de difusión de la Sociedad de Poetas “Manuel Acuña”, para dar a conocer lo producido por sus integrantes. Años más tarde, en 1896, se instauró la Sociedad Literaria “Ignacio Ramírez”, mejor conocida como “El Nigromante” (Pineda, 2002) y en 1897 se estableció la Sociedad Literaria “Manuel de Navarrete”, de esta última, su medio de difusión fue el periódico *El Bohemio* (Arreola, 1992: 536).

En el área de las artes, en 1890 surgió en Morelia la Sociedad Filarmonica “Santa Cecilia”, que a tan sólo dos años de haberse conformado comenzó a publicar *Euterpe*, órgano que se difundió hasta 1894. En esta publicación se daban a conocer, entre otras cosas, las composiciones musicales de sus integrantes, además de fungir como promoción para contrataciones en algún evento social. Hubo también sociedades conformadas por personas de diversas profesiones; una de ellas fue la Sociedad de Profesiones Unidas, cuyo órgano de difusión fue titulado *La Unión* (Martínez, S/A). Estas asociaciones buscaban dar a conocer lo relacionado con las principales actividades a las que sus miembros se dedicaban, como la medicina, la jurisprudencia, la literatura o la música, entre otras.

Por otra parte, la Sociedad Literaria de alumnos del Colegio de San Nicolás, “Melchor Ocampo Manzo”, tuvo, de igual manera que las sociedades anteriores, su órgano informativo llamado *Flor de Loto*, revista que, como lo menciona la Dra. María Teresa Cortés (1992) en su artículo “*Flor de Loto: una revista nicolaita*”, logró concentrar a varios escritores de distintas ideologías y tendencias artísticas, que apareció justo antes de que el movimiento revolucionario iniciara y hasta 1911; para ser exactos, fueron dos años cinco meses los que circuló. Con el paso del tiempo y el movimiento revolucionario que invadía al país, varios de sus integrantes se sumaron a éste, interrumpiendo con ello su etapa como colaboradores en *Flor de Loto*. El cuerpo de edición, grupo compuesto por cuatro inquietos nicolaitas, se autodenominaron “bohemos”, estos eran Isaac Arriaga, Cayetano Andrade, Francisco R. Romero, y Felipe Calderón (Arreola, 1992). Importante es mencionarlos porque también participaron en la revista *Minerva*.

Mientras en el ámbito internacional se desarrollaba el conflicto de la Primera Guerra Mundial, México atravesaba por un momento de crisis económica, política y social, debido al movimiento revolucionario que estalló en 1910. De esta manera, el país vivía una profunda transformación política en la que Porfirio Díaz, tras haber gobernado por más de treinta años, ahora era obligado a dejar el poder. En 1915, el Gobierno de Estados Unidos, y posteriormente Alemania y Gran Bretaña, reconocieron diplomáticamente al gobierno de Venustiano Carranza (Velásquez, 2013), no obstante que el movimiento revolucionario continuaba.

En este contexto nació el “Liceo Michoacano”, sociedad científica y literaria surgida en el estado de Michoacán, en 1915. Aunque el periodo de vida de dicha sociedad fue muy corto (para 1919 estaba ya prácticamente desaparecida), el reconocimiento que recibió y el eco que provocó en el ámbito del desarrollo cultural de la sociedad michoacana de la época revolucionaria fue grande, gracias a la talla cultural de sus integrantes y a sus aportaciones artísticas y científicas.

El “Liceo Michoacano”, no obstante su aportación al desarrollo cultural de la época, no ha sido objeto de un estudio histórico formal; esto quizá como consecuencia de su breve vida. Por su parte, *Minerva*, su órgano de difusión y todos los que en él colaboraron, son una fuente importante para el análisis de dicha sociedad, ya que a través de ellos podemos conocer su calidad, su renombre y su impacto. Lo que se pretende con esta incipiente investigación es dar a conocer de manera concreta las funciones y productos destacados que emanaron de “Liceo Michoacano” a través de su publicación *Minerva*, que puede destacarse por el renombre de algunos de sus más distinguidos colaboradores.

## **El “Liceo Michoacano” y *Minerva***

El 4 de junio de 1915, en reunión constitutiva celebrada en el número 52 del portal Hidalgo del centro histórico de Morelia, propiedad de los señores Campero Calderón, fue fundada la sociedad científico-literaria el Liceo Michoacano, cuya finalidad principal fue “procurar el adelanto intelectual y moral de sus miembros y fomentar entre ellos el sentimiento de la confraternidad” (Liceo Michoacano, 1915-1919: 1). Los integrantes fun-

dadores fueron los 19 que a continuación se mencionan: Mariano Anzorena, Octavio Alemán, José Barriga Zavala (Romero, 1981: 91), Ángel Campero Calderón (Romero, 1981: 95), Juan Campero Calderón, Enrique Delgado, José Campuzano, Alfredo Maillfert (Andrade, 1941), Salvador Treviño, Felipe Torres, Jesús Sotelo, Luis González, Ignacio Martínez, Rafael Sámano, Gabino Fraga (Ochoa, 1995), Gabriel Herrejón Patiño, Manuel Hurtado, Gonzalo Maqueda y José Laris G. (Liceo Michoacano, 1915-1919: 2).

En esta primera reunión se estableció la mesa directiva, de acuerdo con unos estatutos previamente aprobados y que a partir de la fecha comenzarían a regir dicha sociedad, cuyo fin sería de naturaleza inmaterial. La mesa directiva quedó integrada de la siguiente manera: el Lic. Gabriel Herrejón Patiño como presidente; el Lic. Ricardo Suarez Escalante, vicepresidente; Alfredo Maillfert, secretario; Felipe Farres, tesorero; Francisco Rodríguez C., pro-secretario, y Mariano de Anzorena y Ángel Campero Calderón como vocales. Dentro de los estatutos se estableció que el número de socios y la duración de la sociedad serían indefinidos, y que, en caso de disolución, un fondo social con el que estaría funcionando dicha sociedad se invertiría en libros que serían donados a alguna biblioteca de la entidad, o, en su defecto, se distribuirían entre algunas de las familias más necesitadas.

Por otro lado, para desempeñar la Comisión de Crítica se eligió a Manuel Hurtado Juárez, Salvador Treviño y José Laris; para la de redacción, a los señores. Enrique Delgado, Alfredo Maillfert y José Barriga Zavala, y como bibliotecario al señor. Luis G. González (Liceo Michoacano, 1915-1919: 2-3). Desde un inicio se pretendió publicar un periódico con carácter de órgano oficial del Liceo; sin embargo, en esa primera reunión se especificó que no era factible su publicación en ese momento y que unas comisiones administrativas y de redacción, que se pretendían nombrar, se reservarían para “más tarde” (Liceo Michoacano, 1915-1919: 3).

En el libro de actas del Liceo se aprecian debates sobre críticas de trabajos como poesías o composiciones en prosa, que eran presentados en las sesiones realizadas semanalmente. De esta manera, en la sesión celebrada el día 2 de enero de 1916, a la que acudieron 11 socios, se realizó una crítica a la única composición que se presentó, escrita por el señor García Cervera titulada “Buenas apuntes sobre la historia de la navegación”, los comentarios fueron favorecedores hacia el señor García.

Por otra parte, la sociedad realizaba algunas actividades como rifas de libros, que eran donados por los mismos socios. Cabe señalar que dichas rifas eran “gratis”, lo que indica que la finalidad no era recaudar fondos, sino impulsar las actividades culturales-literarias. En esta sesión, el socio generoso que donó los libros rifados fue el señor Ángel Campero. Asimismo, otra actividad que realizaron fue otorgar diplomas en calidad de distinguido a alguno de los socios. Además, fue entonces cuando el señor Francisco de P. Lemus, con toda disposición, ofreció gratuitamente su imprenta para llevar a cabo la realización de la impresión del planeado periódico (Liceo Michoacano, 1915-1919: 21).

A partir de esta sesión se comenzó a insistir en el pago de cuotas a los socios morosos, ya que por falta de recursos no era posible llevar a cabo algunas de las actividades que la sociedad tenía programadas. También se realizaron unos cambios en la mesa directiva, para la que se eligieron y tomaron protesta el Lic. Manuel Hurtado Juárez como presidente y Ángel Campero Calderón como tesorero; como pro-secretario, Enrique Delgado; como secretario, José Barriga Zavala; como primer vocal, el señor Luis G. Aragón y, finalmente, como segundo vocal Manuel Hernández. Otro punto que se tocó fue que a partir de esa fecha se multaría a los socios que no asistieran a las sesiones, ello debido a que eran pocos los que lo hacían regularmente (Liceo Michoacano, 1915-1919: 22).

La sesión correspondiente al domingo 9 de enero de 1916 es importante para nuestra investigación, pues en ella se trató ampliamente el tema de la publicación oficial del Liceo; a ésta también asistieron 11 socios. En ella se eligieron las dos Comisiones de Crítica que estarían a cargo de las obras que se publicarían en la revista; sin embargo, de acuerdo con la normativa de funcionamiento de la sociedad, únicamente trabajarían durante los meses de enero, febrero y marzo del mismo año. La primera la integró como presidente Gabriel Herrejón Patiño y, como vocales, Juan Campero Calderón y José García Becerra; mientras que la segunda la presidió Manuel Hernández y, como vocales, G. Aragón y Luis Estrada. Cabe mencionar que dicha elección estuvo muy reñida entre los socios (Liceo Michoacano, 1915-1919: 24).

De igual manera, se llevó a cabo la elección del director y del secretario de la nueva publicación, resultando electos Gabriel Herrejón Patiño y

Manuel Hernández, y quedando pendiente la elección del administrador. Posteriormente, se discutió si la periodicidad sería diaria, semanal, quincenal o mensual; por unanimidad se decidió que sería mensual. Otro aspecto importante que se abordó fue la elección del nombre del órgano; casi por totalidad se decidió que sería llamado “*Minerva*”, símbolo de las ciencias y de las artes” (Michoacano, 1915-1919: 25). Y así es como se consolidaba el proyecto de dicha publicación.

En otro punto de ideas, se acordó invitar a destacados intelectuales para pertenecer al Liceo y uno de los socios se comprometió a invitar a “una señorita, amante de las letras”, para que enviara su producción al periódico. Aunque no se menciona el nombre de la dama, hace pensar que se refería a Severa Aróstegui, pues fue la única mujer que publicó en las páginas de *Minerva*.

Por otro lado, Francisco Rodríguez manifestó que el papel para el periódico aún no llegaba de la Ciudad de México y que iría personalmente a traerlo; sobre el tema se especificó que el papel exclusivo para las carátulas sería satinado; sin embargo, en sesión del día 13 de febrero, se especificó que llegaría de la Ciudad de México en los últimos diez días de ese mismo mes. Entre otros temas de esta sesión, se propuso también realizar una velada con motivo de “levantar los ánimos de la sociedad”, por lo que se nombró una comisión para invitar a algunos artistas, siendo los señores Fernando Herrejón Campos y José Barriga Zavala los comisionados (Liceo Michoacano, 1915-1919: 28).

La sesión del día 6 de febrero resulta significativa, ya que por propuesta de los socios Manuel Fernández y Enrique Delgado, se acordó convocar a escritores de toda la República a un certamen literario para conmemorar el tercer centenario de la muerte de Miguel de Cervantes Saavedra. En virtud de lo anterior, se nombró a los socios Gabriel Herrejón, Enrique Delgado y Manuel Fernández comisionados para redactar dicha convocatoria, misma que se publicaría en algunos de los diarios de la ciudad y que más adelante se daría a conocer en *Minerva*. En ese mismo tenor, se nombró a otra comisión que se encargaría de la recolección de fondos que serían destinados a la adquisición de los premios correspondientes al certamen mencionado, la cual quedó integrada por los socios Antonio Rodríguez Gil, Manuel Fernández y José Barriga Zavala (Liceo Michoacano, 1915-1919: 29).

En la sesión celebrada el 5 de marzo de 1916, se dieron a conocer algunas composiciones entre las que se enlistó *Minerva*, escrita por Juventino Herrera. También se acordó que los únicos temas que quedaban vedados para exponer en las asambleas de Liceo eran los religiosos, los políticos y los inmorales, temas que por naturaleza crean polémica, lo que indica que no se quería perder la cordialidad ni llegar a la incomodidad de un difícil acuerdo entre los socios de Liceo.

Por ese tiempo, en la ciudad de Morelia circulaba un periódico de ciencia y arte llamado *Gladis*, similar al que pretendía publicar el Liceo Michoacano; por lo mismo, en esa última reunión se puso a disposición de los socios un ejemplar, con la finalidad de que observaran en qué sentido estaba trabajado y que comentaran sobre ello (Liceo Michoacano, 1915-1919: 31-32). En la misma, Gabriel Herrejón Patiño exteriorizó que Salvador Solórzano Malo había propuesto que se implementara una sección dedicada a los inventos, para darle un toque novedoso a la revista; sin embargo, no se llegó a ningún acuerdo, debido a que le correspondía a la Mesa de Redacción considerarlo o no. En el mismo tenor, Gabriel Herrejón propuso que la carátula del periódico se mandara hacer con el pintor Ramiro Chávez, quien elaboraría un bosquejo de la cabeza o busto de la diosa griega Minerva (Liceo Michoacano, 1915-1919: 32).

Se mencionó, además, que era necesario que la Mesa de Redacción formara un programa para el perfecto funcionamiento del órgano de difusión, por lo que, en ese sentido, el presidente Jesús Hurtado puso como modelo de distribución el de "*Gladis*, en la que cada sección tiene su encargado", a lo que se opuso Gabriel Herrejón, argumentando que de hacerlo así *Minerva* sería una copia de aquel, y que lo mejor sería distribuirlo de forma diferente (Liceo Michoacano, 1915-1919: 32).

En la sesión del 12 de marzo de 1916, el presidente propuso que por medio de un sorteo se practicara la oratoria en las sesiones: el número elegido tendría que improvisar y exponer algún tema. Así, en la sesión siguiente, el 19 de marzo, el primer socio en improvisar fue Gabriel Herrejón Patiño, quien eligió como tema "El amor"; en el acta se asentó que "habló hermosamente" (Liceo Michoacano, 1915-1919: 33-34).

En esta última sesión se anunció que el papel para imprimir el periódico ya estaba en la ciudad y que se habría de iniciar con los trabajos para su

conformación. Así, se les rogó a los socios proporcionar y conseguir composiciones inéditas para su publicación, a la vez que se acordó delegar a la Mesa de Redacción cualquier asunto relacionado con el periódico, para que se le resolviera convenientemente (Liceo Michoacano, 1915-1919: 34). Esto indicaba que el proyecto de *Minerva* se estaba cristalizando.

En la sesión del 26 de marzo, un asunto que se trató fue el nombramiento de la nueva Comisión de Crítica para el siguiente trimestre y del Jurado Calificador del Certamen sobre Cervantes que estaba en puerta; de tal forma que este último quedó conformado por Felipe de J. Tena, José Gaitán, José Ugarte, Joaquín Romero y Luis M. Martínez, y como suplentes Andrés Ramírez, U. Viella y Juan B. Buitron. También se propuso nombrar un secretario que, aunque no tuviera voz ni voto, asistiera a las reuniones del Jurado Calificador únicamente a tomar nota de los acuerdos. En cuanto a la Comisión de Crítica, se acordó que continuaría la misma, pues hasta ese momento no había realizado ningún comentario a trabajo alguno. Sobre el tema de la revista, se mencionó que faltaba material que se había solicitado a los socios (Liceo Michoacano, 1915-1919: 35-36).

La velada estaba programada para el día 23 del mes de abril, por lo que se asignó a Francisco de P. Lemus, Francisco Martínez Flores y Ramiro Hernández para que se encargaran de la parte musical. Entre otras comisiones también se asignó a Gabriel Herrejón, Francisco Rodríguez, Felipe Torres, Miguel Quintero y José Barriga Zavala el hablar con las señoritas que cantarían y a los licenciados Manuel Hurtado y Gabriel Herrejón para que pidieran ayuda al Gaitán, tanto para el periódico como para el certamen y la velada. En cuanto al tema de la publicación, los socios Manuel Fernández y Gabriel Herrejón dieron a conocer el artículo con el que *Minerva* se abriría al público; cabe mencionar que todos los socios estuvieron de acuerdo con el tema seleccionado, aunque su nombre no quedó asentado en el Libro de Actas, revisando la publicación, la composición con la que abre es con *Minerva*, escrita por la redacción (Liceo Michoacano, 1915-1919: 41).

En cuanto al tema de la publicación en la sesión celebrada el 16 de abril, se informó que hasta ese momento no se había entregado la carátula y que se habían estado presentando problemas con la imprenta, puesto que no se tenía el lugar en el que se instauraría. Respecto a la velada, los

socios Francisco Rodríguez y Manuel Quintero fueron comisionados para solicitar el Teatro Ocampo y celebrarla ahí; sin embargo, les fue imposible conseguirlo (Liceo Michoacano, 1915-1919: 41).

El domingo 23 de abril se cumplió el tercer centenario de la muerte de Miguel de Cervantes Saavedra, coincidiendo con el día de sesión de “Liceo Michoacano”; sin embargo, y a pesar de dicho acontecimiento no fue tan concurrida, pues únicamente asistieron seis socios. No obstante lo anterior, se procedió a abrir los sobres de las composiciones premiadas que el jurado calificador ya tenía listos; sobre estos se hablará en el siguiente apartado, por ahora únicamente diremos que el premio general se otorgó al Fidel Silva, y se acordó que se le preguntaría si deseaba que su nombre apareciera en la prensa y a quiénes nombraría como representantes para que, en caso de no poder asistir a la premiación por sus ocupaciones como profesionista, recibieran su recompensa (Liceo Michoacano, 1915-1919: 42-44).

Por otro lado, de acuerdo con los estatutos y para que *Minerva* funcionara con éxito, faltaba nombrar a su secretario, y fue en la sesión del 30 de abril que se nombró a Enrique Delgado para dicha función. Recordemos que el nueve de enero se había nombrado al director y al tesorero, quedando pendiente el secretario. Por su parte, el socio Octavio Alemán pidió a la Mesa Directiva se informara sobre las medallas de plata y oro que se habían mandado hacer para el certamen; sin embargo, ninguno de los encargados de dicha comisión se encontraba en la Asamblea. Para elaborar una crónica y dejar plasmado lo que acontecería en la velada se encomendó a Manuel Fernández, José Murillo o José García Barriga (Liceo Michoacano, 1915-1919: 43-44).

De acuerdo con lo escrito en el Libro de Actas del “Liceo Michoacano”, se manifiesta que algunos de los socios no eran muy formales o comprometidos, ya que para poder presentar las composiciones o críticas que les correspondían se les tuvo que insistir en dos, tres o hasta más ocasiones. Los temas que exponían quienes eran asignados (por medio de sorteo) para improvisar fueron muy diversos, entre otros: el amor, la prostitución, la psicología, temas sociales, científicos y educativos.

Es preciso decir que la mayoría de los literatos que pertenecieron a la Sociedad de “Liceo Michoacano” fueron grandes intelectuales michoacanos que cursaron la preparatoria en el Colegio de San Nicolás, para continuar

con sus estudios superiores en escuelas establecidas en la misma ciudad de Morelia; además, también hubo socios provenientes de la ciudad de México, como Octavio Alemán, y de Puebla la poetisa Severa Arostegui. Las profesiones que ejercían sus integrantes eran varias, algunos eran abogados, otros médicos, maestros de escuelas Normales, entre otras; sin embargo, aunque sus profesiones no tenían mucho que ver con el área de las artes, eran personas con la capacidad y la cultura necesarias para abordar distintos temas literarios.

A los socios de Liceo Michoacano se les clasificó en tres categorías: Honorario, Numerario y Colaborador, este último se asignó a partir de su aprobación en sesión celebrada el 18 de julio de 1916. Procederemos ahora a hablar un poco sobre *Minerva* y sus contenidos.

### ***Minerva***

Después de un año de constituida la Sociedad de “Liceo Michoacano”, el 15 de agosto de 1916, por fin fue posible llevar a cabo la divulgación del primer número de su órgano periodístico, *Minerva*. “Con fines científicos y literarios”, esta revista se habría de editar mensualmente como artículo de segunda clase, los días 15 de cada mes. En la publicación participaron Enrique Delgado y Miguel Ángel Quintero como jefes de redacción, y José Barriga Zavala como administrador, cargos que en el seno del Liceo se les asignó.

El objetivo principal de *Minerva*, como órgano oficial de “Liceo Michoacano”, era difundir las composiciones escritas por sus miembros ante la sociedad michoacana, además de contribuir con el arte y la ciencia de una ciudad sumergida en un movimiento revolucionario que vivía el país en ese tiempo. Aunado a lo anterior, como menciona la Dra. Adriana Pineda Soto, la prensa representó una alternativa para la educación de los ciudadanos como una lectura informal (Pineda, 2002), ya que era insuficiente la bibliografía que se distribuía en las pocas escuelas que funcionaban en el país y la prensa era un medio por el cual los pocos profesores y la sociedad aprovechaban para ilustrarse e informarse de los últimos sucesos ocurridos.

En cuanto al formato de *Minerva*, éste consistió en un diseño a doble columna y medidas de 31.5 x 22 centímetros. El primer número estuvo

conformado por 42 páginas, 30 tuvo el segundo y los subsiguientes de 20, a excepción del número extra que fue únicamente de cuatro. *Minerva* se editó en los Talleres de la Escuela de Artes y Oficios, imprenta del Gobierno del Estado, una de las más modernas y equipadas en la ciudad en ese tiempo. El costo de la suscripción era de \$0.80 centavos por trimestre; \$1.50 semestral y \$2.50 anual, mientras que el ejemplar suelto costaba \$0.30 centavos y el atrasado \$0.60. Para invitar al suscriptor, el ejemplar se distribuía por primera vez sin haber sido solicitado a domicilio, quedando entendido que si no era devuelto por medio del correo se aceptaba la suscripción. Además, se mencionan los costos de avisos económicos, con un precio de un centavo por primera vez y un importe convencional las subsiguientes; el costo de otra clase de anuncios se cobraría a \$0.10 centavos el centímetro cuadrado la primera vez y a precios convencionales las subsiguientes.

En *Minerva* se publicaron secciones permanentes, como fueron las condiciones de divulgación, las inserciones, los promocionales, avisos económicos y noticias de la vida cultural moreliana, así como eventos sociales que se llevaban a cabo en la ciudad. Al final de la revista, se menciona el lugar en el que se editaba, que ya mencionamos con anterioridad.

Ahora bien, no se empleaba una sola fuente tipográfica en su diseño; aparecen varias a lo largo de sus páginas y secciones. Algunas de estas secciones fueron un medio para conseguir recursos, ya que, además de los cines y teatros de la ciudad donde se exhibían funciones temporales, también se anunciaban comercios, como perfumerías, almacenes, tiendas de abarrotes, farmacéuticas, servicios de ferrocarriles y hasta funerarios. Incluso uno que otro socio del propio Liceo aprovechaba para promocionar sus servicios profesionales; por ejemplo, Gabriel Herrejón Patiño, que anunciaba la resolución de “Asuntos judiciales y administrativos”. Por otra parte, hubo anuncios especiales que abarcaron una página completa, como el de la Agencia Comercial Exportadora de Ángel J. Lagarda, dependiente del Gobierno, que promovía la compra de semillas y ganado vacuno, porcino y cabrío. El costo de estos anuncios, como se mencionó líneas arriba, era de \$0.10 centavos por centímetro cuadrado la primera vez y precio convencional las subsiguientes (*Minerva*, 1916). Y aunque por lo general eran los mismos anuncios, se publicaron algunos promocionales distintos en ciertos números.

Resulta interesante que en este primer número se relata el año de arduo trabajo que tuvieron que pasar los miembros del Liceo para ver realizada la publicación de *Minerva*. Cabe mencionar que el señor Juan Salazar, quien fungía en ese momento como vicedónsul de España en México, dio su apoyo para que fuera posible este número, dedicado a publicar lo relativo al certamen literario que el “Liceo Michoacano”, previamente, había llevado a cabo en conmemoración del tercer centenario de la muerte de Miguel de Cervantes Saavedra. En él se publicó la convocatoria, el dictamen del jurado y los escritos ganadores.

Como ya lo habíamos mencionado en el apartado anterior, para conocer y dictaminar las composiciones que se enviaron al “Liceo Michoacano”, se invitó a Joaquín Romero, a José Ugarte, a José Gaitán y a Joaquín Barrera; quienes, según sus declaraciones, aceptaron porque la juventud que integraba ese centro era entusiasta y progresista y porque la labor que trataba de llevar a cabo era loable y regeneradora (*Minerva*, 1916). La finalidad de sus integrantes era la difusión del arte y la ciencia, pero sobre todo de la literatura que ellos mismos componían y plasmaban en el papel.

Recordemos que fue el 23 de abril de 1916, cuando en asamblea se dieron a conocer las composiciones ganadoras. Según el jurado, muchas fueron hermosas y otras aceptables, mientras que en todas aparecía “rebosando el espíritu de la raza y la admiración al genio de Alcalá” (*Minerva*, 1916: 3), Miguel de Cervantes. En el concurso participaron grandes personalidades de la literatura, tanto de Michoacán como del resto del país, entre los que se encuentran José Rubén Romero, Fidel Silva, Severa Aróstegui y José Torres. Este número fue en general dedicado a Miguel de Cervantes, lo mismo que el segundo publicado el 15 de septiembre, en cuya portada aparece el lema “Ciencia y Arte”.

Aunque no se especifica, es de suponer que la portada del segundo número fue diseñada por el pintor moreliano, Ramiro Cortés, del que se habla en el Libro de Actas.

En agosto de 1916, se incorporaron como socios honorarios del “Liceo Michoacano” los doctores José Torres y Cristiano M. Esquivel y el licenciado Fidel Silva; tal acontecimiento se dio a conocer en el número 2 de *Minerva*. La publicación daba noticias de los eventos artísticos y culturales que se llevaban a cabo en la ciudad; así, por ejemplo, en septiembre

los cines París y Ópera habían estado exhibiendo algunas películas de arte, entre las que sobresalían *El recuerdo del otro*, *Veinte años de odio* y *Salam-bó*. Otro espacio de esparcimiento en la ciudad era el Teatro Ocampo, en el que en ese tiempo se presentó la compañía del actor Hilario Altamirano (*Minerva*, 1916). Teatro llamado también Coliseo, seguramente haciendo alusión al coliseo romano, ya que era el más grande de la ciudad.

La única mujer que publicó en *Minerva* fue Severa Aróstegui, poetisa originaria del estado de Puebla, de quien se publicaron composiciones en tres ocasiones: la primera en el número 1, “Al Esclarecido Ingenio Español Don Miguel de Cervantes Saavedra”, con la que ganó el segundo premio del primer tema (composiciones libres en verso), en el Certamen Literario sobre Cervantes; la segunda publicación fue en el tercer número 3, donde dio a conocer unos bellos versos dedicados “A mi distinguida e inteligente amiga, la Srta. Emmy Ibañez” (*Minerva*, 1916: 3-4), y la tercera en el número 8, con un poema titulado “¡Oh Poetas!” (*Minerva*, 1917: 5). Tomando en cuenta que era mujer, fue un número considerable, ya que la mayoría de literatos que publicaron en *Minerva* lo hicieron con una sola composición.

Recordemos que al mismo tiempo que se publicaba *Minerva*, en Europa se vivía la Primera Guerra Mundial; en ese contexto, el socio Manuel Bernal R. G. (*Minerva*, 1917) escribió una hermosa reflexión que tituló “Guerra”, presentada en la Asamblea del 13 de agosto y publicada en el cuarto número de la revista, correspondiente al 15 de noviembre de 1916.

En la página 18 de este quinto número se incorporó el índice de la revista, lo que facilitaba la localización del tema de interés para su lectura, cosa que no se había hecho en números anteriores. Además, se publicó una fotografía de la actriz y soprano Pilar Roche, quien en ese tiempo se presentaba en el Teatro Ocampo (*Minerva*, 1916), resaltando así la figura femenina dentro de las artes.

Cabe destacar que el literato que más presencia tuvo en *Minerva* fue Miguel Ángel Quintero, con nueve composiciones, en su mayoría fueron poemas; le siguió el señor José Torres, con cuatro ensayos. El primero fue con el que obtuvo el segundo premio del segundo tema en el Certamen Literario sobre Cervantes, titulado “Psicología de Cervantes”, del área de la psicología; el segundo trató sobre el señor Antonio Caso y el Positivismo,

la filosofía en boga. Asimismo, la biología y la ciencia están presentes en *Minerva*, ya que en el número 7 se publicó el tercero que tituló “La morfología experimental del cerebro”, en el que habla sobre experimentos que un profesor realizaba sobre el cerebro en animales. Otras áreas del conocimiento sobre las que escribió fueron la estética y el arte: “El arte dionisiaco y un ensayo sobre la Estética de Federico Nietzsche” (*Minerva*, 1917: 1-4).

Importante es mencionar que algunos de los socios del “Liceo Michoacano” pertenecieron a distintas asociaciones anteriores a ésta, otros habían estado involucrados en la publicación de sus órganos, como ejemplo Juan N. Ojeda, que para 1899 colaboró en la creación de *Myosotis* y Jesús Rubén Romero y Fidel Silva que pertenecieron a la Sociedad Literaria “Melchor Ocampo Manzo” (Cortés, 1992).

Cayetano Andrade, Isaac Arriaga y Felipe Calderón son grandes literatos que, además de que tuvieron presencia en *Minerva*, fueron miembros del “Liceo Michoacano” y de la Sociedad Literaria de alumnos de San Nicolás, “Melchor Ocampo Manzo”, sociedad de la que se habló en el primer apartado. Los tres, destacados y reconocidos nicolaitas a nivel nacional. El primero, además de escribir poesía y ser el encargado de la sección “Pinceladas”, en la cual se presentaban las nuevas publicaciones literarias y se promovía el intercambio e interrelación con otros círculos culturales en *Flor de Loto* (Cortés, 1992), fue diputado en el Congreso Constituyente de Querétaro. Del segundo, se publicó en *Minerva* una composición en prosa de su autoría intitulada “Cineraria”; en el ámbito político fue dirigente del Partido Socialista Michoacano (Arreola, 1992). El número 7 de *Minerva* dedicó algunas páginas, en las que se publicaron cuatro de sus poemas, para recordar al poeta michoacano Felipe Calderón a poco más de un año de su deceso, quien en vida fue muy activo en el mundo de la prensa (Serrano, 1995).

Hasta ese momento la revista se distribuía el día 15 de cada mes; sin embargo, en el número 7, correspondiente a marzo, se dio a conocer que “En lo sucesivo *Minerva* aparecerá el día 1° de cada mes”, de tal manera que el número 8 se publicó el primero de mayo de 1917, siendo éste el último antes de un extra que se lanzó después de transcurrido un año, el 31 de marzo de 1918. En ese sentido, nos damos cuenta de que desde ese momento comenzó una etapa difícil para *Minerva*, pues sería la penúltima publicación que saldría a la luz de manera consecutiva.

En el número 8 se publicó la composición que obtuvo mención honorífica en el certamen literario en honor al literato Miguel de Cervantes, titulada “La inmortalidad de Cervantes”, cuyo autor fue el socio Fidel Silva. Llama la atención que a pesar de que éste sería el último número, no se hizo comentario alguno sobre su suspensión, lo que indica que no estaba planeado o estipulado que *Minerva* saliera del contexto público. Fue, como ya lo mencionamos, hasta el 31 de marzo del año siguiente, que reapareció con una publicación extra de cuatro páginas y en la que se conmemoraron las Panateneas, antiguas celebraciones griegas dedicadas a la diosa Atenea y que fueron retomadas, en ese tiempo, por iniciativa de Ángel Campero Calderón. Por lo anterior, fue el propio Campero Calderón quien dio una explicación sobre qué eran las Panateneas y cuándo y cómo se llevaban a cabo en la antigüedad griega (*Minerva*, 1918).

Como se observa, el contenido de los temas de *Minerva* fue extenso, pues se expuso la poesía literaria en sus distintos géneros, como ensayos, cuentos, críticas, composiciones en prosa y narraciones; además de temas sobre psicología, filosofía, ciencia, biología, antropología, arte, cinematografía, cultura, estética, historia, mitología, derecho, sucesos de la época, relatos y algunos discursos. Algo muy importante es que los valores no dejan de estar presentes.

Por lo expuesto, podemos concluir que a través de *Minerva* nos damos cuenta de que los miembros del “Liceo Michoacano” fueron personajes que, a pesar de no tener formación profesional dentro de las artes, eran amantes de la literatura y la cultura; sus contribuciones a la difusión en el contexto artístico y cultural fueron importantes y la gran mayoría fueron personajes respetables y reconocidos, que dieron prioridad a los asuntos de orden literario y científico, que además, en su mayoría, pasaron por las aulas del Colegio Primitivo de San Nicolás, dejando huella que trascendió en la cultura del pueblo michoacano. En ese sentido, *Minerva* fue un medio de difusión que promovió la cultura entre los lectores michoacanos. Posteriormente, fue como un punto de referencia histórico para darnos cuenta del nivel cultural de sus integrantes y los alcances intelectuales que impactaron en ese momento en la sociedad.

## Referencias

### *Archivos consultados*

Archivo particular del Dr. Gerardo Sánchez Díaz, Morelia, Libro de Actas del Liceo Michoacano.

Hemeroteca Pública “Mariano de Jesús Torres”, *Minerva*, núm. de clasificación 308, Publicaciones Periódicas Antiguas Locales, 1916-1918.

### *Fuentes hemerográficas*

Arreola, Raúl (1992), “*La Espiga y el Laurel: revista nicolaita*”, en Silvia Figueroa (coord.), *Presencia Universitaria*, UMSNH/IIH/*La Voz de Michoacán*, Morelia.

Cortés, María Teresa (1992), “*Flor de Loto: una revista nicolaita*”, en Silvia Figueroa (coord.), *Presencia Universitaria*, UMSNH/IIH/*La Voz de Michoacán*, Morelia.

Martínez, Eusebio (S/A), “Las sociedades científicas, literarias y artísticas michoacanas en el siglo XIX”, inédito.

Pineda, Adriana (2002), “La prensa literaria michoacana: Voces del “adelanto” para el Porfiriato”, en Silvia Figueroa (coord.), *América a debate. Revista de Ciencias Históricas y Sociales*, UMSNH, Morelia.

### *Bibliografía*

Andrade, Cayetano (1941), *Antología de escritores nicolaitas (IV centenario del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo) 1540-1940*, Vanguardia Nicolaita, México.

Ochoa Serrano, Álvaro (1995), *Repertorio michoacano, 1889-1926*, El Colegio de Michoacán, México.

Romero Flores, Jesús (1981), *Biografías de nicolaitas distinguidos*, Gobierno del Estado de Michoacán, Morelia.

Velásquez García, Erik *et al.* (2013), *Nueva historia general de México*, El Colegio de México, México.

*Recursos electrónicos*

Severa Aróstegui (2018), *Enciclopedia de México*, disponible en: [http:// www.elem.mx/autor/datos/121479](http://www.elem.mx/autor/datos/121479) (fecha de consulta 25/08/2019).

## CAPÍTULO 10



EXPLORANDO JUCHITÁN.

LA CONSTRUCCIÓN DE LO MEXICANO Y LOS VIAJES DE  
LOS ESTUDIANTES DE MÚSICA DE LA UNAM EN 1930

*María Esther Aguirre Lora*

Universidad Nacional Autónoma de México

El Rey ha muerto.

El más brillante lucero del firmamento zapoteca está ahora en su lugar, en la eternidad... Se fue uno de los últimos binnigula'sa, el último binniguenda.<sup>1</sup>

### Homenaje a Francisco Toledo (2019)

**F**el pasado 5 de septiembre del 2019, se nos fue el Maestro Francisco Toledo, artista plástico-artesano que recorrió su mundo –nuestro mundo– comprometido con su hacer, su decir, su pensar, su querer, construyendo, desde su Juchitán, el sentido social de su arte en el entramado social y político de la cultura. Vaya este texto en recuerdo de su ausencia-presencia entre nosotros.

---

<sup>1</sup> El texto completo de la poeta juchiteca Natalia Cruz, de donde tomo el epígrafe, es el siguiente: “El rey ha muerto. El más brillante lucero del firmamento zapoteca está ahora en su lugar, en la eternidad. Se fue un hombre ejemplar, con un talento sin igual, un genio, cuya luz iluminó un gran sendero para que camine mucha gente, para que caminemos todos; preocupado siempre por sembrar semillas para transformar positivamente nuestra realidad. Se fue uno de los últimos binnigula'sa, el último binniguenda. La piedra angular de muchas cosas, todas ellas bellas. ¡Gracias, querido maestro! Larga vida a Ta Chicu Min! ¡Larga vida a Francisco Toledo!” en video del documental *Informe Toledo*. Texto: Natalia Cruz; música: Pasatono Orquesta; fotos y video: A quien corresponda/ Video-2019-09-08-12-59-29.

## Introducción

El año de 1929 marcó uno de los hitos fundamentales en la vida de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tanto por el logro de la autonomía, patrimonio de todos los universitarios, como por el establecimiento de los estudios musicales universitarios, que directamente competen a la Escuela Nacional de Música de la UNAM, hoy nuevamente convertida en Facultad de Música (2014), como lo fuera en su fundación.

El momento era sumamente complejo en la vida política y cultural del país. En un clima internacional que aún experimenta los efectos de los conflictos no resueltos en la Primera Guerra Mundial, así como la depresión económica del 29, que, entre otros efectos, impele a numerosos trabajadores mexicanos de distintas esferas a regresar a su país; en el ambiente nacional exacerbado por la primera Guerra Cristera (1926-1929) y por las elecciones presidenciales, donde los polos de tensión están representados por el callismo y el vasconcelismo, la apuesta de los intelectuales mexicanos es contribuir a la expresión de un arte nacional propiamente dicho.

El campo de la música, desde la particularidad de su lenguaje, no escapó a la efervescencia y renovación de los ambientes culturales, a la consigna de volver los ojos a lo propio como fuente de creación genuinamente nacional que, sin desconocer los avances de la música occidental en general, fuera punto de partida y de arribo en la cristalización de las corrientes nacionalistas. Los abordajes de esta veta han sido varios, median en ellos las generaciones y el momento histórico-cultural en que se realizan; los estudios e interpretaciones donde el nacionalismo se vive como una corriente estética (Moreno, 1989: 5), desligado de todo sustrato cultural. Nosotros proponemos la comprensión de este fenómeno como un movimiento cultural y político que expresa búsquedas y aportaciones cimieras de un largo proceso que viene desde finales del siglo XVIII (Velazco, 1998) impulsado por círculos de artistas e intelectuales que vieron en la definición de la identidad mexicana el sustento para construir el proyecto de nación revolucionario (1917-1940).

Como lo menciona Ramón Mier en “Viaje de estudios, un espacio formativo para los músicos” (Mier en Aguirre, 2011), la práctica de los viajes fue una constante entre los artistas en general y los músicos en particular,

aunque, al ritmo de los tiempos, fue cambiando en su orientación. Si en un principio los músicos académicos, a partir del siglo XIX, se habían orientado predominantemente hacia Europa, primero, y hacia Estados Unidos, después, en el curso de las primeras décadas del siglo XX se fomentarán otros viajes de estudio y excursiones, dirigidas a distintas regiones del país, en contacto con las músicas locales, autóctonas y mestizas.

En esta perspectiva, la Facultad de Música de la UNAM, recién fundada el 7 de agosto de 1929, planteó, como una de las actividades de estudio más prometedoras en relación con la construcción de una Escuela Mexicana de Música, la exploración de lo propio inicialmente planteada, en torno a 1930, en la propuesta de *Misiones y excursiones de estudio* hacia el Istmo oaxaqueño, que hicieran los alumnos Miguel C. Meza y Jesús Haro Tamariz.

A partir de este contexto, el propósito de este capítulo es explorar, en el inicio de la década de los treinta y a partir de la noción de *viaje*, aprehendido como lugar de producción de saberes, las prácticas referidas a los primeros desplazamientos de los estudiantes universitarios, sus móviles y su proyección en la renovación del campo de estudios musicales universitarios.

\* \* \*

### *Notas sobre el viaje como lugar de producción de conocimiento*

El viaje y la figura del viajero han sido recurrentes en el curso de la historia, si bien en los distintos casos revisten sentidos diferentes. En cada momento histórico, en cada circunstancia específica, en cada grupo social, en cada comunidad étnica, en cada generación, en cada religión, las urgencias que los marcan difieren entre sí: las personas se desplazan, dejan sus lugares tratando de mejorar sus condiciones de vida, como puede ser la propia subsistencia o huir de la violencia; el móvil también puede ser la indagación de nuevas rutas comerciales, la exploración y conquista de nuevos territorios, el impulso a empresas de expansión civilizatoria, las peregrinaciones religiosas que se dirigen a los santuarios y lugares prometidos, la curiosidad y el deseo de conocer otros continentes, otras geografías, otras culturas, la producción de saberes geográficos, el desplie-

gue de las cartografías imbuidas en la experiencia cotidiana de navegantes y mareantes compartida por españoles, portugueses, flamencos e ingleses. En tiempos recientes, el viaje adquiere una condición formativa a través del contacto e intercambio con pares académicos.

En la modernidad, la figura del viajero y el viaje como experiencia de desplazamiento han revestido una particular importancia como un emplazamiento singular de observación, de comprensión y explicación del mundo, de las culturas, lo cual hace del viaje uno de los lugares privilegiados para la producción de conocimiento.

Es importante considerar que ya con Marco Polo (Venecia, 1254-1324) se empieza a configurar el modelo del viaje propio de la modernidad, en el cual una de las motivaciones principales es la exploración y el descubrimiento, relatar a otros lo que se ha visto “con sus propios ojos”, pero aderezado con la imaginación, situación que no resulta ajena a la pregunta que el emperador tártaro dirige a Marco Polo: “Entonces ¿para qué te sirve viajar tanto, ver tanto?” y la respuesta que Italo Calvino pone en boca de Marco Polo es: “viajo buscando maravillas, no para ver” (Calvino, 1972: 33).

La complejidad y pluralidad del viaje también se han puesto de manifiesto por las ópticas, es decir, los observatorios que se hayan puesto en juego: los viajes pueden remitirnos a desplazamientos físicos, por así decirlo, pero también constatamos viajes interiores cuyo material a explorar se nutre del mundo interior, de la fantasía, de la imaginación, de la subjetividad. Asimismo tenemos el viaje que puebla los imaginarios sociales y el asunto de las identidades colectivas, aprehendido como relato mítico, como alegoría, como explicación de los orígenes. No por casualidad la experiencia del viaje constituye un todo con la vida misma de los seres humanos; se convierte en una de las metáforas más representativas de ella, devenida en sabiduría, que, irreductible al acontecer turístico, hace posible una mayor comprensión del mundo que habitamos (Bonvecchio, 2008).

Hoy, con las herramientas que aportan los procesos de renovación historiográfica, particularmente la nueva historia cultural (Popkewitz *et al.*, 2003; Chartier, 2005; Burke, 2006; Iggers, 2012), desbordan las narrativas viajeras convencionales y, más allá de experiencias monolíticas se perciben como procesos inacabados propicios para ser abordados desde diferentes calas, entre las cuales se pueden mencionar, los procesos de recepción y

apropiación de culturas, las redes de relaciones inmersas en la experiencia, las trayectorias y biografías intelectuales.

## **Ambientes culturales y contextos**

Si bien la década 1920-1930 constituyó un momento particularmente fértil para redefinir lo que habría de entenderse por “auténtica nacionalidad mexicana”, la búsqueda de lo mexicano, piedra de toque de nuestra identidad colectiva donde el Estado revolucionario emergerá como el gestor cultural por antonomasia, se inscribía en un proceso de largo aliento, expresado en modulaciones y grados de intensidad diversos en el curso de los años. La romántica aspiración de buscar el “alma nacional”, o bien de formarla, apelará al imaginario social de cada época, de cada momento, de cada circunstancia, a búsquedas y definiciones subyacentes en el proyecto de construcción de la Nación.

En el curso de esos años, se transitaría de las aspiraciones y políticas educativas y culturales que dominaron el siglo XIX en relación con buscar la integración de las poblaciones, más allá de las diferencias de origen, en una *comunidad cívica* integrada por ciudadanos en la perspectiva de una nación civilizada, al proyecto y las políticas tendientes a formar una *comunidad cultural*, proyecto dominante hacia las primeras décadas del siglo XX, en el cual al lado de los héroes y símbolos patrios, del estudio de la historia, la geografía y el civismo, se pudieran integrar universos sonoros y dancísticos, piezas teatrales, una importante dotación de lecturas, imágenes visuales y colores genuinamente mexicanos, los cuales hablarán de aquel México ignoto que se revelaba frente a los cánones occidentales dominantes, proyectándose al ámbito de lo nacional y lo cosmopolita como una nación homogénea (Smith, 2000; Quijada, 2003; Aguirre, 2017). Como sabemos, dos de las grandes tendencias relacionadas con el estudio de la nación privilegian, en el caso de los llamados modernistas (Benedict Anderson, Ernst Gellner, Eric Hobsbawm, entre otros), su comprensión como un fenómeno indisolublemente ligado a los procesos de occidentalización de las sociedades y al aceleramiento del cambio en diversas esferas y niveles, donde el Estado moderno, por medio de sus instituciones y agentes, organiza la vida social; en este sentido, las naciones son construi-

das, “inventadas”; son artefactos creados, expresiones de una suerte de ingeniería social. De acuerdo con la otra tendencia, la histórico-culturalista, que tiene como exponentes a Smith, Tilly, Armstrong, Honko, Florescano, entre otros, el origen de la nación moderna se puede ubicar en las culturas y etnias que históricamente las integran, en la recreación de su patrimonio histórico-cultural, de sus mitos fundadores, de su destino histórico.

El problema de la construcción de la nación constituye, de este modo, el nudo al que se enlaza el asunto de lo mexicano como identidad cultural compartida y como memoria colectiva, que nos remite al entorno sensible en el que está inmersa una comunidad, lo cual nos lleva directamente a la exploración y apropiación de vivencias e imaginarios visuales, sonoros, táctiles, verbales, a partir de los cuales se le da un vuelco a la perspectiva de formar ciudadanos, dirigiendo las políticas educativas y culturales en esa dirección (Aguirre, 2017: 76-77).

En el caso de la música, los primeros indicios de esta búsqueda de lo mexicano proceden, no del siglo XIX, sino de antes, desde el temprano siglo XVII, ya como producto del mestizaje cultural, cuando los “soncitos del país” o “sones de la tierra”, como género musical regional alternativo a la música secular traída de fuera, se empiezan a filtrar hacia finales del siglo XVIII, en las presentaciones del Teatro Coliseo y, andando el tiempo, hacia la segunda mitad del siglo XIX, introducirían a las salas de concierto los “aires nacionales”, recreados por los músicos eruditos. El término “son” aparece por primera vez en 1766 en documentos referidos a la denuncia y prohibición de composiciones cantadas y bailadas en el puerto de Veracruz (Saldívar, 1987: 249-252). Se trata de los ritmos y bailes que la sociedad de la Nueva España empezó a identificar como propios y que fueron adquiriendo mayor presencia a lo largo del siglo XVIII y XIX. En la literatura de viajes o en las narraciones de mexicanos de la época, de acuerdo con Ruiz Caballero, se hace referencia a el perico, el palomo, el pan de jarabe, la indita, el jarabe gatuno, los panaderos, el zapatero, el chuchumbé, los enanos, entre otros (Ruiz, 2010: 13). Es importante señalar que el son, como género musical, se diversifica en cada región de acuerdo con los instrumentos musicales propios, los estilos de canto y baile particulares; el son, no obstante que se plantea como una alternativa a la música de origen europeo, hace propio el ritmo del vals sólo que en una versión nostálgica.

Paradigma de este género musical es el tema *La Sandunga* (Paraíso, 2010: 153). Hacia las últimas décadas del siglo XIX, de manera similar a lo que sucedió en otras expresiones artísticas, aquí se puede rastrear el mestizaje cultural que se operaba, donde se fundía lo mestizo y lo español, como búsqueda de sustento de la identidad de la nueva nación mexicana, puerta abierta a la recuperación y conocimiento de la música vernácula para contribuir a la constitución de la música nacional.

Por otra parte, si bien desde el último tramo del siglo XIX los temas referidos al folclore (Folclore o folclor es un vocablo que procede del inglés *folk*, pueblo, y *lore*, conocimiento, saber, acervo, y fue propuesto por el arqueólogo británico William John Thoms en 1846 para sustituir lo que se entendía por “antigüedades populares”. En él se integraban diversas manifestaciones de la tradición popular en la cultura de cada grupo, tales como artesanías, rituales, cuentos y leyendas, dichos y refranes, bailes, música, canciones; conocimientos relacionados directamente con el tema de las identidades colectivas de los grupos sociales) iban ganando aceptación en la sociedad mexicana, su institucionalización académica aún deberá esperar los primeros años del siglo XX: en 1906, Nicolás León (1859-1929) introdujo el tema en el curso de Etnología que daba en el Museo Nacional, y ya para 1911, según acuerdo de Francia, Alemania y Estados Unidos, México se convertía en la sede de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnografía Americanas (Mendoza, 1953: 84-86; Márquez, 2017: 143-144), alrededor de la cual van surgiendo iniciativas, debates y pronunciamientos en relación con el nuevo campo de estudios que se avizoraba. En 1912, Franz Boas (1858-1942), reconocido antropólogo de origen alemán, formó parte del grupo de profesores de esta escuela y difundió su teoría en torno al relativismo proponiendo el conocimiento de las culturas indígenas desde adentro e indagando su presencia contemporánea, no obstante la perspectiva evolucionista en boga en la que se inscribiera (De la Peña, 1996: 44-48). En 1916, procedente de la misma escuela, Manuel Gamio (1883-1960) enriqueció y afinó algunas de las premisas de Boas convencido de la necesidad del estudio directo de las comunidades culturales como una vía para incidir en la construcción del proyecto de Nación (De la Peña, 1996: 61-62; Márquez, 2017: 145).

De tal modo, en torno a la década de 1920, el conocimiento de la realidad del país, de los distintos grupos que lo poblaban, de su forma de vida y manifestaciones culturales, constituía una exigencia cada vez mayor en la que diversas instancias estaban involucradas y ensayaban caminos a veces complementarios, a veces antagónicos, a veces simplemente distintos. A la vez, surgieron agrupaciones y publicaciones cuyo eje es la indagación y la difusión del folclor, como sustento de lo mexicano, base de la identidad nacional. La Secretaría Federal de Educación, la Dirección de Cultura Indígena, la Dirección de Antropología, la Dirección de Bellas Artes, el Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía, cada uno a su modo o bien coordinando algunas acciones, asumían la tarea, por distintas vertientes, de hacer un inventario-catálogo de todo lo que existía en el país, recurriendo al trabajo de campo, a la observación directa, a los cuestionarios y entrevistas.

Relevante para los propósitos de este capítulo, además de la valoración de las más diversas producciones de las culturas originarias, fue la participación de José Vasconcelos, como Ministro de Educación y Rector de la Universidad de México durante un breve período (1921-1924), y con él el grupo de artistas e intelectuales cercanos que se unieron al anhelo de promover lo mexicano para sustentar la identidad nacional e impulsar la formación de un acervo de cantos y danzas regionales (*Boletín SEP*, 1923), invitando a maestros rurales que debían cumplir con esta tarea establecida como una de las obligaciones de las misiones culturales en sus recorridos por las diversas poblaciones del país. De tal modo, el establecimiento en la SEP del Departamento de Música y Folklore, tuvo como tarea principal explorar y registrar las manifestaciones culturales que existieran a lo largo y ancho del territorio nacional (Florescano, 1987; Márquez, 2017). También por esos años, 1925-1926, comisionada por la Secretaría de Educación Pública, a través del Departamento de Cultura Indígena, Concepción Michel (1899-1990) realizó aportaciones muy significativas al recorrer distintas regiones del país, visitando poblados lejanos de las carreteras de modo que pudiera compilar los más genuinos cantos tradicionales, tales como sones, corridos, alabados, canciones, algunos de ellos en las lenguas originarias, que pudieran utilizarse en la enseñanza de coros. Su compilación de material folclórico y de cantos de procedencia indígena fue muy

vasta (alrededor de cinco mil canciones), pero sólo se publicó parcialmente su colección hasta 1951, bajo el título *Cantos indígenas de México*. Concepción Michel es una de las protagonistas más interesantes del movimiento revolucionario: admiradora de la URSS, ligada con las izquierdas mexicanas, participó en el recién fundado Partido Comunista Mexicano, en la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR), así como en el Taller de la Gráfica Popular. Cercana a Diego Rivera, Tina Modotti, Frida Kahlo, Elena Poniatowska, Anita Brenner, entre otros artistas, participó apoyando sus proyectos. Fundó en Morelia, Michoacán, el Instituto del Folklore (1950). La indicación precisa para comisionarla fue:

*[...] que recoja música vernácula en la República, y procure tomar las melodías en aquellos lugares que estén completamente retirados del ferrocarril y de las diligencias, pues se desea que los sones nacionales sean legítimos y no estén adulterados con los foxes y melodías que propagan los fonógrafos y las pianolas (BSEP, III, 8, 1925: 69).*

En este clima de efervescencia volcado al conocimiento de lo mexicano, se realizaron los dos Congresos Nacionales de Música (1926, 1928), donde se dio una acalorada discusión en torno al folklore señalando su desconocimiento para lo cual se fundó la Comisión Técnica de Folklore que logró muy buenos resultados en relación con el avance en este campo (Aguirre, 2016).

Otra de las iniciativas relevantes, en torno a 1928, fue la publicación de *El folklore y la música mexicana. Investigación acerca de la cultura musical en México (1525-1925). Obra integrada con 100 sones, jarabes y canciones del folklore musical mexicano, cuyas melodías están intactas*, de Rubén M. Campos (1876-1945), adscrito al Departamento de Bellas Artes, ampliamente apoyada por el secretario de Educación Pública, José M. Puig Casauranc, y difundida en las escuelas federales urbanas y rurales. Simultáneamente, en torno a 1929, a lo largo y ancho del territorio nacional se realizó una verdadera campaña para recabar música popular y folklórica mexicana, con fines de edición. El jefe de la Dirección Editorial de la Secretaría de Educación Pública, Rómulo Velasco, de acuerdo con el secretario de Educación Pública, enviaba una circular a todos los

maestros rurales, inspectores y presidentes municipales solicitándoles su colaboración en esta empresa (*El Universal Gráfico*, en Mejía, 1947: 92). Es en estas atmósferas que las prácticas culturales, permeadas por la búsqueda de lo mexicano, emigraron a las instituciones escolares, posibilitando la renovación de las prácticas educativas, y es justo cuando los estudiantes universitarios de Música se integraron a la campaña con sus viajes de indagación musical al interior del país.

### **Las misiones musicales de la Facultad de Música de la UNAM**

Entre las actividades académicas que se planteara la recién fundada Facultad de Música durante los primeros meses de 1930, paralelamente a conferencias, recitales, demostraciones escolares, revisión del plan de estudios, entre otras, fue la de preparar lo que, recordando las innovaciones de la escuela rural (Vaughan, 1997; Loyo, 1999; Aguirre, 2007: 159-200), llamaran *misiones musicales*, para indagar y registrar la música local que habría de aportar elementos para la construcción de la escuela mexicana de música propiamente dicha, inscrita en la búsqueda de lo nacional.

La primera misión se planteó en el Istmo de Tehuantepec, tomando como eje la ciudad de Juchitán de Zaragoza para, a partir de ahí, desplazarse hacia los pequeños poblados cercanos. Se trata de una región ubicada en la costa chica del estado de Guerrero, en la parte más estrecha de la República Mexicana. Comunica dos mares muy importantes, el Océano Pacífico y el Golfo de México, lo cual ha posibilitado un rico intercambio mercantil, humano y cultural desde el siglo XVI. Los dos municipios que la conforman son Tehuantepec y Juchitán, y es en este último donde se anudan las cadenas montañosas conocidas como Sierra Madre Oriental y Sierra Madre del Sur. Juchitán se fundó en 1480 por tropas del monarca zapoteca Cosijopí Sicasibí; el nombre del lugar procede del náhuatl (xóchitl, ‘flor’; *tan*, locativo), ‘lugar de flores o lugar florido’ (Wikipedia, 2020).

La zona por explorar era fundamentalmente zapoteca, huave, mixe, zoque y chontal. Los estudiantes comisionados fueron Miguel C. Meza (San Luis Potosí, 1903-Ciudad de México, 1965) y Jesús Haro y Tamariz (Ciudad de México, 1892-1964), ambos con estudios de piano realizados en el Conservatorio Nacional de Música y a la sazón estudiantes de la carrera

de Composición en la Facultad de Música de la Universidad. Se trata de las primeras prácticas que se establecieron en relación con la búsqueda del folklore nacional, primero en el contexto de materias que pudieran darles cobijo, después como materias inscritas en el plan de estudios con orientación a la Composición o bien de Dirección de Orquesta y, finalmente, como parte de la carrera de Folklorista o de Investigación Folklórica, pero para entonces ya estaríamos en 1939 (Rodríguez, 2008).

Las autoridades universitarias –entonces ocupaba la rectoría el licenciado Ignacio García Téllez (1897-1985), quien había visto con mucha simpatía la fundación de la Facultad de Música, por lo que se preveía como aportaciones al desarrollo del nacionalismo musical mexicano– apoyaron financiando todos los gastos; incluso se logró que Ferrocarriles Nacionales de México contribuyera con un cincuenta por ciento de descuento en los pasajes. La noticia se difundió con gran entusiasmo, principalmente a través del periódico *El Universal* (1929: 3).

La preparación del viaje de estudios implicó documentarse previamente sobre el lugar, conversar con amigos y conocidos oaxaqueños que vivían o estudiaban en la Ciudad de México, algunos de los cuales formaban parte de la Sociedad Nueva de Estudiantes Juchitecos (1930), antecedida por la Sociedad de Estudiantes Juchitecos de los años veinte, a la que también asistían escritores y artistas juchitecos comprometidos con la conservación de la cultura oral de la región y con la reivindicación de la lengua zapoteca en su registro escrito, entre cuyos interlocutores se encontraba el poeta Andrés Henestrosa (1906-2008) y el escritor bilingüe Gabriel López Chiñas (1911-1983) (Sigüenza, 2018; Romero Frizzi, 2003). Las dificultades que se han tenido que ir venciendo en el estudio de la cultura zapoteca radican en la falta de documentos, testimonios históricos y pinturas que hagan referencia a la concepción filosófica del mundo (Flores, 1955). El traslado de la lengua zapoteca al registro escrito se inició en el último tramo del siglo XIX, impulsado por los propios estudiantes juchitecos que salían de su espacio. La Sociedad de Estudiantes Juchitecos editó los periódicos *La Raza* y *El Zapoteco*, después la Sociedad Nueva de Estudiantes Juchitecos (1930) editó la revista *Neza*, con el propósito de difundir textos en zapoteco y en español, hecho que posteriormente generaría las condiciones para el establecimiento de la Academia de la Lengua Zapoteca. Con los años se

fueron resolviendo algunos escollos fundamentales, como la elaboración de un alfabeto zapoteco, de modo que para finales del siglo XX ya existía un acervo importante de leyendas, cuentos, diccionarios y materiales para la enseñanza de la lengua (Romero Frizzi, 2003; Sigüenza, 2018).

Cuando los estudiantes llegaron a Juchitán, autoridades municipales y gente del lugar colaboraron decididamente con su *misión*. Todo fue uno con el recorrer la plaza central hacia el atardecer, cuando bajaba la intensidad del calor, deleitarse con la parroquia fundada por los dominicos hacia 1600 y caminar por las calles aledañas disfrutando de los ambientes sonoros que se apreciaban por doquier. Ambientes musicales donde la convivencia, las conversaciones animadas y el hacer música formaban parte de la vida cotidiana; en el aire se mezclaba el sonido de los instrumentos de aliento característicos de las bandas de pueblo, alguna guitarra, una que otra flauta, así como instrumentos musicales de origen indígena tales como uno que otro tamborcillo, algunas sonajas y chirimías. La musicóloga Georgina Born plantea, en relación con la música:

*cuatro órdenes de mediación social: primero, el giro de la práctica, la música produce sus propias socialidades en la actuación, en los conjuntos musicales, en la división musical del trabajo, en la escucha. Segundo, la música anima a comunidades imaginadas, agregando a sus oyentes en comunidades virtuales o públicos basados en identificaciones musicales y de otro tipo. Tercero, la música media las relaciones sociales más amplias, desde lo más abstracto hasta lo más íntimo. Cuarto, la música está ligada a diversas fuerzas en gran escala que proporcionan su producción, reproducción o transformación (Born, 2010: 102, citado por Luna y Chacha, 2018: 11-12).*

La tarea no se limitaría a lo musical propiamente dicho; abarcaría todo aquello que permitiera comprender el sentido de los cantos y de las danzas de la región explorada, teniendo presente que el folclore abarcaba tradiciones, costumbres, creencias, canciones, cuentos, leyendas. Esto es, se pretendía hacer un recuento de

*festividades religiosas o cívicas, tradiciones regionales, cantadores de canciones o tocadores de instrumentos típicos, agregando referencias del sitio o lugares indicados y anotando cuidadosamente la ubicación de plazas, estadios, igle-*

*sias, mansiones, etcétera, de conformidad con los caracteres tradicionales, así como los aniversarios y conmemoraciones religiosas* (Mejía, 1947: 94).

Los resultados fueron estupendos y sumamente estimulantes para los propósitos: se recogieron muchas danzas y cantos, entre los que se puede mencionar el *Jarabe juchiteco*, *Medio Shiga*, y sones como *Tortugueta*, *Petrona*, *Petenera*, *Juchiteca*, entre otros, que posteriormente Miguel C. Meza arreglaría para piano. También compilaron los más hermosos cuentos y leyendas juchitecas. Y recibieron una importante lección del sentido de comunalidad de este pueblo.

*El punto de partida y de llegada es asumir, por sobre las diferencias y pretensiones homogeneizadores de los Estados, que somos y seguimos siendo, antes que nada, comunidad y, desde ahí, pensamos el mundo y nuestra participación en él. Frente a lo que pudiera pensarse como una macro-estructura avasallante del Estado, persisten las realidades locales, los grupos humanos relativamente pequeños, mediados por procesos de comunicación, de intercambio, de trabajo, de colaboración en las empresas, de diversión, desde donde se produce conocimiento que se forja al calor de lo inmerso en la práctica y se integra a la vida comunitaria, aprehendida en la totalidad de sus relaciones entre seres humanos y mundo de la naturaleza* (Martínez, 2015: 106-109).

Aproximarse a la memoria colectiva de los juchitecos les dejaba importantes enseñanzas. Los llevó a comprender, a través de las leyendas y los relatos míticos que circulaban en Juchitán y en Tehuantepec, la dignidad originaria y el sentido social de la vida del pueblo zapoteco o *binnigula'sa*, motivados por la realización de su misión, de su destino, de su empeño por dejar huella, en medio de las vicisitudes y contratiempos que confrontan, de las dificultades en las que se forja su espíritu. Ellos, los zapotecos, según las distintas versiones del relato mítico, se asumen como descendientes de los primeros pobladores, engendrados de las nubes: *binni*, 'gente'; *gula*, 'antigua'; *zaa*, 'nube'. *Binniguenda*, a su vez, de *binni*, 'hombre'; *guenda*, 'ser', 'principio generador de la vida', que remitía a la condición de partícipes de la creación, del conocimiento, de las artes (López, 1955: 5-9).

A la vez *binnigulaza*, según cuenta la tradición:

*si bien se refería a un grupo de hombres, [...] no lo eran todos, sino unos cuantos: que eran elegidos de los dioses y vivían en cada conglomerado para encauzar la vida de esos conglomerados, sin ser vistos más que por los espíritus superiores; eran sabios sacerdotes, valientes guerreros, magos y adivinos; y cuando los dioses soltaban sobre los pueblos las grandes calamidades, antes que nadie estos hombres hacían penitencia y muchas veces se sacrificaban en aras de las deidades (Henestrosa, 2009: 28).*

Ambos estudiantes quedarían marcados por este viaje y lo que pudieron aprehender del sentido de lo mexicano a través de estas pequeñas –y distantes de la Ciudad de México– localidades; a ambos se les reconoció, posteriormente, como compositores de música nacionalista.

### **¿Cuáles fueron algunas de las proyecciones de estas búsquedas?**

En 1933, la Universidad Nacional y *El Universal* convocaron al segundo concurso de compositores mexicanos de orientación nacionalista –el primero se había realizado en 1931–. El tema propuesto por el periodista Jacobo Dalevuelta (Fernando Ramírez de Aguilar) fue la leyenda juchiteca *Biniguendas de plata*, para estimular “la producción de una obra de ballet que tenga carácter escénico, descriptivo, coreográfico y sinfónico” (*El Universal*, 1933: 2).

Las biniguendas o mensajeras de luz están presentes en uno de los relatos que aún persisten entre las tradiciones orales de los pueblos zapotecas de Oaxaca; remite al encuentro que se propicia, a través de estas mensajeras, entre la princesa, hija del rey de la tierra, y el príncipe, hijo del rey del cielo. Pero, a pesar de sus buenos servicios, la princesa se opuso a la boda porque estaba profundamente enamorada de uno de los servidores del palacio del rey de la tierra. Su padre alejó al amado de la princesa y lo mandó encerrar en la prisión de una alta montaña. La princesa, después de mucho llorar, huyó de su palacio en su búsqueda. El rey del cielo, enfurecido porque habían despreciado a su hijo, colocó al Sol en medio de la Tierra para que con sus rayos quemantes la secase. Nunca más llovió. La princesa, por su parte, intuyó dónde estaba su amado y ahí se dirigió. Cuando llegó a lo alto de la montaña dos centinelas le cerraron el paso clavándole

sus espadas, como relámpagos, en el corazón. La princesa empezó a llorar sin descanso; poco a poco se convirtió en una mujer de piedra, pero, con su llanto, devolvió la lluvia a la tierra.

Los participantes en el concurso debían enviar “con la partitura de la orquesta, la descripción de la escena y de los bailables”. El premio consistía en trescientos pesos y una medalla de oro para el primer lugar.<sup>2</sup>

Casi cuatro meses después de concluido el plazo para la entrega de las composiciones –del 15 de junio al 10 de octubre–, frente al jurado calificador, integrado por tres compositores mexicanos, un escenógrafo y un coreógrafo (Ignacio del Castillo, Manuel M. Ponce, Rafael J. Tello, Nelly Campobello, Carlos González), la orquesta de la Facultad de Música, bajo la dirección del maestro José Rocabrana, interpretaba las cuatro obras recibidas, previamente estudiadas por el jurado, y se tomaba unánimemente la decisión: otorgar el primer premio a Miguel C. Meza, quien concursaba bajo el lema *Shivirau Shogueta*.<sup>3</sup>

En la propia convocatoria se establecía que se copiarían todas las partes de la orquesta de las obras que se presentaran y se ensayarían previamente por los músicos de la orquesta de la Facultad de Música, para su presentación ante los integrantes del jurado. Al informar al rector de la Universidad Nacional sobre los resultados obtenidos, se consignaron los gastos correspondientes a los ensayos de los músicos de la orquesta (\$342.00) y el pago a los copistas de las particellas (\$262.15).<sup>4</sup>

Pero ¿por qué se propuso las *Biniguendas de Plata* para este concurso? El argumento, dado por los profesores que vivieron de cerca el desarrollo de esa primera misión musical, entre ellos el primer director de la entonces Facultad de Música, Estanislao Mejía (1882-1967), fue que “evoca la

---

<sup>2</sup> “La Universidad Nacional Autónoma de México lanza una convocatoria a los compositores mexicanos”, 25 de febrero de 1933, firma el rector Roberto Medellín. En: AHUNAM, Fondo Escuela Nacional de Música, caja 25, exp. s/n, ff. 9919-9921.

<sup>3</sup> Acta sobre los resultados del segundo concurso musical convocado por la Facultad de Música de la Universidad Nacional, el 10 de octubre de 1933, AHUNAM, Fondo Escuela Nacional de Música, caja 25, exp. s/n, f. 9957.

<sup>4</sup> [Informe del director interino de la Facultad de Música al Rector de la Universidad Autónoma de México en relación con los resultados del segundo concurso musical, 27 de octubre de 1933]. AHUNAM, Fondo Escuela Nacional de Música, caja 25, exp. s/n, ff.9958-9961.

poesía de la región del istmo de Tehuantepec, en el que las ideas originales de los compositores, o los sonos atrayentes de una sandunga, de una petenera, de una tonalteca, o de una medio shiga, arranquen el secreto de la voz de las campanas a que se refiere la leyenda lírica, para hacer del ballet mexicano una novedad que constituye otra segunda etapa de invocación de nuestro medio artístico [se refiere al segundo concurso]”.<sup>5</sup> Ninguno mejor que Miguel C. Meza para recrear los ambientes de la leyenda juchiteca.

Ambos estudiantes muy sensibilizados con lo que habían aprendido sobre el pueblo zapoteca, no tardaron en comprometerse con la empresa, de modo que en 1934, Miguel C. Meza, con el ballet *Biniguendas de Plata*, y Jesús Haro y Tamariz, autor de la *Sinfonía mexicana*, la *Sinfonía de la Revolución* –cuyo motivo son los cantos de las “huestes pueblerinas” entre 1913 y 1920– y de seis *Sonatinas mexicanas*, fueron muy aclamados por su presentación en el anfiteatro Simón Bolívar de la Escuela Nacional Preparatoria. Ambos, alumnos de composición del maestro Mejía.<sup>6</sup>

En la Escuela Universitaria de Música –ya no Facultad–, dos años después, en 1936, Manuel M. Ponce (Jerez, Zacatecas, 1982-Ciudad de México, 1948) instituyó para el tercer curso de solfeo de la carrera de folklorista, después del estudio teórico y práctico del folklore como elemento sustantivo del nacionalismo musical, una actividad conclusiva: “Bajo los auspicios de la Universidad, realizar excursiones a diferentes Estados de la República que sean designados a los alumnos para recopilar cantos, danzas y todo lo que se relacione con el folklore de México, como preparación a la tesis que deben presentar al fin de la carrera”.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> “El concurso musical de la Universidad Nacional Autónoma”, AHUNAM, Fondo Escuela Nacional de Música, caja 25, exp. /n, f. 9938. Se hace referencia al primer concurso musical convocado por las mismas instancias, en 1931. Véase “La comisión permanente del segundo congreso nacional de música, convoca a los músicos mexicanos a un torneo y un festival de música, un certamen de cantos folklóricos y concursos de música de cámara...”

<sup>6</sup> Jesús C. Romero (1947), “Bosquejo histórico de la escuela universitaria de música”, AHUNAM. Fondo Escuela Nacional de Música, c. 14, exp. 9, f. 4977.

<sup>7</sup> “Programa para la carrera de folklorista en la Escuela Superior de Música, dependiente de la Universidad Nacional de México, duración tres años”, caja 41, f. 17327. Si bien, Estanislao Mejía y Jesús C. Romero (Romero, Jesús C; 1947: f. 4979) atribuyen el

De modo que los viajes de estudio musical al interior del país continuaron. Si bien participaron de los vaivenes de la Escuela de Música, y de la propia Universidad Nacional, cuando la institución logró mayor estabilidad, incluso en su presupuesto, en torno a 1940, se lograron algunas becas para los estudiantes de la carrera de Folklore que, inicialmente, aprovecharon José E. Guerrero y Amalia Millán (Romero, 1947).

### **Debates en torno al nacionalismo musical mexicano**

La novedad de los viajes de estudio “al interior”, en el cabal sentido del término, se inscribió entre las búsquedas del movimiento nacionalista musical, ampliamente comentado en distintos espacios. Estudiantes y profesores incursionaron de lleno en lo mexicano, sustento de las políticas de construcción de la Nación en el proyecto revolucionario, urgidos por desprenderse de modelos extranjeros y generar un lenguaje musical que se quería propio, los “compositores técnicos”, como los llamaban, volvían los ojos a las escuelas nacionalistas europeas reconocidas a nivel mundial por sus aportaciones, ya evidentes a partir del siglo XIX: la escuela alemana con Schubert, Schumann, Brahms y Wagner; la bohemia con Smetana, Dvorak y Suk; la húngara con Bela Bartok; la suiza con Jacques Dalcroze; la inglesa con Elgar. Partícipes del romanticismo musical, se quería aprehender el color, las sonoridades, los gestos dancísticos, la vida, los paisajes y costumbres del campo y de los pueblos, de lo que habría de emerger, decantada por la técnica y la inspiración, la música nacional; en ello se quería encontrar la materia prima de un arte musical genuinamente mexicano, la posibilidad de realizar el anhelado ‘renacimiento musical’. Esto planteaba un reto para los jóvenes compositores y para los formadores de las nuevas generaciones de músicos; de ello dependía, de acuerdo con Pedro Michaca (Durango, 1897-Ciudad de México, 1976), estudioso del tema del nacionalismo musical, “la independencia espiritual de nuestra patria”.

---

establecimiento de la cátedra de Folklore, en 1937, a Manuel M. Ponce, el documento de archivo se refiere a la carrera de folklorista.

La magnitud de la tarea implicó discusiones, controversias, delimitación de conceptos, ensayos de clasificación de géneros musicales, tomas de posición, polarizaciones. Había que idear lugares de encuentro entre “el indio que canta su melodía espontánea, sincera, natural” y “el compositor técnico que escribe una sonata o una sinfonía”. Ambos tendrían que colaborar –se decía– para devenir “artífices del arte nacional”; habían de lograr un punto de convergencia entre el que “hace arte popular”, sincero, y el que “hace arte de gabinete... menos sincero pero más universal”.<sup>8</sup> Poco a poco, en el campo de lo popular, se iría distinguiendo entre lo mestizo y lo propiamente indígena; entre lo mestizo urbano y lo mestizo rural, que estarían en la base de las distintas expresiones del nacionalismo mexicano sin perder de vista las dificultades que constataron las distintas generaciones para poder dar un nombre a lo que estaban percibiendo, para llegar a formular conceptos.

En el momento actual asistimos a diversos ‘borramientos’; como señalan Xiloen Luna y Armando Chacha:

*Un nuevo abordaje de las culturas musicales plantea retos para superar el dualismo y sistemas rígidos de oposiciones (música popular-música culta; sujeto-objeto; tradición-modernidad; individuo-colectividad, naturaleza-cultura, etc.); para reconocer que las relaciones asimétricas de los fenómenos musicales nos ponen frente a nuevos retos teóricos y metodológicos, que permitan comprender y/o conceptualizar a las culturas musicales y brindar otras respuestas a distintos o mismos problemas (Luna y Chacha, 2018: 11).*

Las dificultades o imposibilidades para saber cómo sonaba la música india fueron muchas:

*La historia musical de los pueblos que habitaban el territorio nacional antes de la llegada de los españoles es un misterio casi absoluto. Se conocen los instrumentos que usaban pero no se sabe una sola nota de su verdadera música. De las posibilidades sonoras de aquellos instrumentos, tal y como ahora las conocemos y concebimos, no es posible deducir el uso musical que les daban (Velazco, 1998: 66).*

---

<sup>8</sup> Véase Pedro Michaca, “El problema del nacionalismo musical. Segundo artículo. El canto del pueblo”, AHUNAM, Fdo. Escuela Nacional de Música, caja 25, exp. s/n, ff. 9523-9526.

Al músico nacionalista, los estudiosos de esos años le atribuyeron una nueva tarea: mediar entre las formas estéticas musicales propias de una tradición académica y los cantos del pueblo. A él le correspondía ‘revelarlos’, mediante los recursos de la academia, en toda la riqueza que contenían costumbres y paisajes propios de una “raza”, posición que asumiera, entre otros, Manuel M. Ponce (1882-1948), en cuya famosa canción *Estrellita* (1912) hizo de un tema popular una composición que fijaba la canción popular conforme a los cánones de la música académica. Rubén M. Campos, desde su propia experiencia, coincide en ello:

*Evidentemente que un músico no va a tomar una melodía popular para reproducirla con las imperfecciones de un acompañamiento mísero, y a menudo con defectos de estructura melódica fáciles de corregir, en obras que llevan su firma, ya sean folklóricas o compuestas por él en estilo popular. Los acompañamientos se acercarán más al original popular cuanto mayor sea la sagacidad del músico, pero no reproducirán la defectuosa construcción del acompañamiento por el falso concepto del respeto que debe tenerse a la obra folklórica, cuando se trata de una bella melodía a la que no da ningún realce un acompañamiento rudimentario y defectuoso* (Campos, 1930: 127, citado en Rodríguez, 2008: 387).

Emplear materiales derivados de la música popular requería de dos actividades estrechamente relacionadas: la investigación, propia del folklorista, dirigida a la recopilación de las manifestaciones musicales del pueblo y a los documentos musicales respectivos, y la explotación, propia del compositor nacionalista, diferente del que solamente arregla o transcribe canciones populares. Ambas actividades, si es que no se reunían en la misma persona, requerían de una estrecha vinculación, pues constituían las dos caras de la misma moneda.<sup>9</sup>

En este campo de tensiones con respecto a qué considerar materiales pertinentes para el nacionalismo musical, en principio se avocaba a la música mestiza y la prefería en relación con las sonoridades indígenas que pudieran resultar exóticas y extrañas a la visión que predominaba sobre el folklore musical, como fue la posición de Rubén C. Campos (1930). Algunos años

---

<sup>9</sup> Véase Pedro Michaca, “El problema del nacionalismo musical. Tercer artículo. Investigación y explotación folklórica”, AHUNAM, Fondo Escuela Nacional de Música, caja 25, exp. s/n, ff. 9536-9539.

más adelante, avanzando en la investigación sobre instrumentos musicales indígenas y sobre piezas compiladas, las sonoridades que de ellas derivaban se fueron asimilando, y compositores como Carlos Chávez (1899-1978), que asumiera la bandera nacionalista en su condición de “Músico de Estado”, las exploraron, como en el caso de su *Sinfonía India* (1936). No obstante, los estudiosos reconocen en Silvestre Revueltas (1899-1940) una de las figuras más logradas de este movimiento, auténticamente vinculado con el sentir del pueblo que plasmó en obras de tal calidad y originalidad, como *Cuauhnáhuac* (1930), *Janitzio* (1936) y *Sensemayá* (1938) (Velazco, 1998).

De modo que si bien había algunos acuerdos de partida, las posiciones, dentro de la misma corriente nacionalista, diferían entre los grupos de músicos, y señalaban formas, estilos e influencias diversas. Por ejemplo, respecto a los ganadores en temas folklóricos en el primer concurso musical (1931), José Rolón, planteaba críticas de fondo referidas a la persistencia de las formas musicales de impronta europea propias del siglo XIX, aderezadas con tintes de contenidos locales, en vez de adentrarse en el “estudio concienzudo de nuestra rítmica tan rica (con especialidad de los “sones” y los “mariachis” abajeños) que nos acercaría a la solución integral del problema” (Rolón, 1931: 5). Esto llevaba a ulteriores deslindes entre anticuados y modernistas, entre el romanticismo decimonónico y la vanguardia posible en la década de los treinta, pero a fin de cuentas los concursos, los conciertos, el público y la prensa en general pusieron a prueba las propias posibilidades del medio musical mexicano de las primeras décadas del siglo XX.

Los años transcurridos desde aquel entonces confirmarían que el movimiento nacionalista nunca fue, nunca pudo haber sido, un todo homogéneo. Fue sumamente complejo y abarcó los distintos ámbitos y esferas de la vida social y cultural, pública y privada, rural y urbana, de las élites y de los sectores populares, con diversos matices y aristas. En el caso de la música, hubo tantas versiones cuantos grupos y tendencias se manifestaron, ya haciendo hincapié en la recuperación de elementos musicales e instrumentos indígenas, en lo mestizo como tal, en las formas vernáculas o en la indagación de sus sonoridades, lo que también explica su riqueza, su versatilidad y sus posibilidades creativas. En medio de este complejo panorama, no podemos perder de vista el papel que jugaron las políticas culturales y artísticas que indujo el Estado.

## A modo de cierre

Puede decirse que los viajes de estudio hacia las diversas regiones del país no fueron privativos de la Facultad de Música de la UNAM; constituyeron una forma de acercamiento a la realidad nacional que se fue consolidando en el curso de las primeras décadas del siglo XX. Por otra parte, la recopilación y descripción de la música e instrumentos musicales vernáculos era una de las prácticas que, desde los años veinte, tendieron a generalizarse entre antropólogos, sociólogos, etnólogos, maestros rurales, folcloristas, artistas.

Puede decirse, como ya lo han afirmado diversos estudiosos de la cultura –Peter Burke, Carlo Ginzburg, Mijaíl Bajtín, entre otros–, que entre lo culto y lo popular, entre las élites y las clases subalternas, existen hilos sutiles que fraguan las posibilidades de intercambio, de influencia recíproca, de apropiación. Quizá en el nacionalismo musical de las décadas veinte al cuarenta, ambos espacios estuvieron más cercanos entre sí de lo que hoy pudiéramos imaginar.

Por último, hoy como ayer, puede afirmarse que existe una constante entre las diversas actividades que realiza el músico: requiere del viaje, en el más amplio sentido del término, para explorar los mundos a su alcance, los externos y los internos; para medirse con el otro, para confrontarse consigo mismo.

## Referencias

### *Archivos consultados*

AHUNAM Archivo Histórico de la UNAM, Escuela Nacional de Música, primera remesa. México.

Archivo Vertical de la Escuela Nacional de Música de la UNAM (hoy Facultad de Música), Escuela Nacional de México, México.

### *Fuentes hemerográficas*

“Informe del Departamento de Bellas Artes, 16 diciembre 1930 a 28 de febrero de 1931”, en el *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo X, núm. 5, marzo. p. 100.

- López y López, Gregorio (1955), “La filosofía zapoteca”, en *Filosofía y Letras*, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, núms. 57, 58, 59, enero-diciembre.
- Paraíso, Raquel (2010), “Las redes de la globalización y su efecto en las músicas folclóricas: el caso de los sones mexicanos”, en *Revista de Literaturas Populares*, año X, núms. 1 y 2, pp. 151-182.
- Romero, Jesús C. (1947), “Bosquejo histórico de la escuela universitaria de música”, AHUNAM. Fondo Escuela Nacional de Música, c. 14, exp. 9, f. 4977.
- Secretaría de Educación Pública, *Boletín de la SEP*, tomos I al X, 1922 a 1931, Departamento Editorial [BSEP], México.
- Secretaría de Educación Pública (1928), *Las misiones culturales en 1927*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (1933), *Las misiones culturales en 1931-1933*, SEP, México.

### *Bibliografía*

- Aguirre Lora, María Esther (2007), “Arquitectura musical en la escuela rural mexicana (ca. 1920-1940)”, en Lesvia Rosas (coord.), *La educación rural en México en el siglo XXI*, Centro de Estudios Educativos/Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe/Ayuda en Acción, México, pp. 159-200.
- \_\_\_\_\_ (2017), “Artistizar al ciudadano, despliegue de un territorio en la modernidad, ca. 1920-1940”, en María Esther Aguirre Lora (coord.), en *Modernizar y reinventarse. Escenarios en la formación artística, ca. 1920-1970*, UNAM-IISUE, Col. Historia de la Educación, pp. 67-106.
- Bonvecchio (2008), *I viaggi dei filosofi. Percorsi iniziatici del sapere tra spazio e tempo*, Milano - Udine, Mimesis. Il caffè dei filosofi.
- Burke, Peter (2006), *¿Qué es la historia cultural?*, Paidós, Barcelona.
- Calvino, Italo (1972), *Le città invisibili*, Torino, Einaudi.
- Chartier, Roger (2005), *El pasado del presente. Escritura de la historia, historia de lo escrito*, Universidad Iberoamericana, México.
- De la Peña, Guillermo (1996), “Nacionales y extranjeros en la historia de la antropología mexicana, y extranjeros en la historia de la antropología mexi-

- cana”, en *La historia de la antropología en México*, Universidad Iberoamericana/Plaza y Valdés/Instituto Nacional Indigenista, México, pp. 41-81.
- Florescano, Enrique (1987), *Memoria mexicana. Ensayo sobre la reconstrucción del pasado: época prehispánica-1821*, Joaquín Mortiz, México.
- Henestrosa, Andrés (2009), *Los hombres que dispersó la danza*, “Bini-gundaza”, Consejo Editorial de la Cámara de Diputados/Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 27-33.
- Iggers, Georg G. (2012), *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile.
- Luna, Xilonen M. del C. y Armando Chacha Antele, “Introducción”, en Xilonen M. del C. Idem, (coords.), *Culturas musicales de México*, vol. 1, Secretaría de Cultura-Dirección General de Culturas Populares, Indígenas y Urbanas, México, pp. 11-28.
- Márquez Carrillo, Jesús (2017), “Los filones de la Nación. Vicente T. Mendoza y la investigación folklórica en México, 1926-1964”, en *Modernizar y reinventarse. Escenarios en la formación artística, ca. 1920-1970*, Col. Historia de la Educación, UNAM-IISUE, México, pp. 139-160.
- Martínez Luna, Jaime (2015), “Conocimiento y comunalidad”, en *Bajo el volcán*, vol. 15, núm. 23, BUAP, pp. 99-112.
- Mendoza, Teódulo (1953), “Cincuenta años de investigaciones folklóricas en México”, en *Aportaciones a la investigación folklórica de México*, Imprenta Universitaria-UNAM, México, pp. 81-111.
- Mejía, Estanislao (1947), *Anales de la Escuela de Música*, UNAM, México.
- Mier García, Ramón (2011), “Viaje de estudios, un espacio formativo para los músicos”, en María Esther Aguirre (coord.), *Re-pensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios*, IISUE, UNAM/Bonilla Artigas Editores, México, pp. 297-327.
- Moreno Rivas, Yolanda (1989), *Rostros del nacionalismo en la música mexicana. Un ensayo de interpretación*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Picún, Olga y Consuelo Carredano (2012), “El nacionalismo musical mexicano: una lectura desde los sonidos y los silencios”, en Fausto Ramírez, Luise Noelle y Hugo Arciniega (coords.), *El arte en tiempos*

- de cambio 1810-1910-2010*, UNAM/Instituto de Investigaciones Estéticas, México, pp. 1-24.
- Popkewitz, Thomas S.; Barry M. Franklin, Miguel A. Pereyra (comps.) (2003), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Ediciones Pomares/CESU, UNAM/IMCED, Barcelona-México. Colección Conocimiento y educación.
- Quijada, Mónica (2003), “IX. ¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano”, en Antonio Annino y François Xavier Guerra, *Inventando la nación. Iberoamérica, siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 287-346.
- Rodríguez, Alberto (2008), “Nacionalismo y folklore en la Escuela Nacional de Música”, en Ma. Esther Aguirre Lora (coord.), *Preludio y fuga. Historias trashumantes de la Escuela Nacional de Música de la UNAM*, pp. 375-418.
- Romero Frizzi, María de los Ángeles (2003), *Escritura zapoteca, 2,500 años de historia*, CIESAS/Conaculta/INAH/Miguel Ángel Porrúa, México.
- Ruiz Caballero, Antonio (2010), *¡Abre los ojos pueblo americano!... La música hacia el fin del orden colonial en Nueva España*, Universidad de Alcalá de Henares/Instituto de Estudios Latinoamericanos, Madrid.
- Saldívar, Gabriel (1987), *Historia de la música en México [1934]*, Ediciones del Gobierno del Estado de México, Toluca, México.
- Sigüenza Orozco, Salvador (2018), “11. Algunas notas históricas sobre los sones del Istmo Oaxaqueño”, en Xilonen M. del C. Luna Ruiz y Jacinto Armando Chacha Antele, (coords.), *Culturas musicales de México*, vol. 1, México, Secretaría de Cultura/Dirección General de Culturas Populares, Indígenas y Urbanas, pp. 233-246.
- Smith, Anthony D. (2000), *Nacionalismo y modernidad*, Istmo, Madrid. Ciencia Política, 176.
- Vaughan, Mary Kay (1997), *Cultural Politics in Revolution. Teachers, Peasants and Schools in Mexico, 1930-1940*, The University of Arizona Press, Tucson, U. S.
- Velasco, Jorge (1998), “El nacionalismo musical mexicano”, en *Cuadernos de Música Iberoamericana*, vol. 6, pp. 65-78.

*Recursos electrónicos*

Aguirre Lora, María Esther (2016), “Revuelo entre los músicos académicos: los primeros congresos nacionales de música (1926, 1928)”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, UNAM/IISUE/*Universia*, vol. VII, núm. 20, pp. 79-93, <https://ries.universia.net/article/view/1814/revuelo-musicos-academicos-congresos-nacionales-musica-1926-1928-> [consultado: enero 3 de 2020].

“Inolvidable Concha Michel”, *Cambio de Michoacán*, 30 de diciembre de 2007, s/a. [consultado: 7 de enero de 2020].



## CAPÍTULO 11

### LA EDUCACIÓN PRIVADA EN MORELIA. EL CASO DE LOS ESTUDIOS DE COMERCIO, 1915-1960

*Adrián Luna Flores*

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

#### **Introducción**

El presente trabajo de investigación es un acercamiento al estudio de la educación particular en Michoacán, centrándonos en la actividad educativa que desarrollaron las escuelas privadas que ofertaron estudios de comercio y funcionaron en la ciudad de Morelia durante la primera mitad del siglo XX. El campo de estudio de la educación privada o particular en México ha tenido un lento desarrollo, y existen pocos trabajos de investigación que hayan abordado el proceso histórico que enfrentaron estas escuelas durante esta etapa. El esfuerzo y la voluntad individual fue el sello característico del primer impulso de los centros educativos privados a principios de este siglo, sin embargo, se vieron obligadas a ajustarse a las disposiciones oficiales en la materia.

La escuela privada no forma parte de los servicios públicos de un Estado, sino que responde a una enseñanza impartida por una entidad privada con fines de lucro. A diferencia de las escuelas públicas, la educación privada no presta un servicio gratuito, ya que su principal objetivo es el lucro, y se dirige a aquel colectivo que no le interesa la enseñanza oficial.

La diferencia entre la escuela pública y la particular provocó una creciente tensión por las facultades asumidas como propias tanto de la Iglesia como del Estado que se agudizaron al triunfo de la Revolución Mexicana, cuando el Estado intentó monopolizar el sistema educativo en todos sus niveles; sin embargo, a pesar de ello, la labor de las corporaciones religiosas no se detuvo y continuaron ofertando estudios en diferentes niveles, orientados especialmente hacia un sector de la sociedad. De esta manera,

durante la primera mitad del siglo XX la educación privada en la entidad se distinguió por impartir estudios adicionales con enfoques ideológicos de índole religiosa, en su mayoría; aunado a ello, los centros escolares particulares junto a la enseñanza primaria también ofertaron estudios del nivel superior como la secundaria y el bachillerato (estudios preparatorios), y algunas otras, estudios profesionales como derecho y comercio. Otras, en cambio, centraron su oferta educativa en los talleres y oficios.

En México, las primeras escuelas de comercio establecidas hacia mediados del siglo XIX, se encargaron de ofertar estudios técnicos en materia contable y administrativa a través de cursos cortos que duraban generalmente un año. La enseñanza comercial alcanzó su apogeo en las primeras décadas del siglo XX en las principales ciudades de la República Mexicana, donde se establecieron diversos planteles tanto oficiales como privados. En el presente trabajo utilizaremos en forma indistinta los términos de escuelas particulares y escuelas privadas para referirnos a aquellos establecimientos que ofertaron estudios en diferentes niveles sostenidas fuera del presupuesto oficial. La legislación en la materia denominaba a estos planteles como escuelas particulares. Éstas últimas entendidas como todas aquellas escuelas que no pertenecían al sistema oficial, es decir, que no dependían económicamente del presupuesto gubernamental para realizar sus actividades educativas en los diferentes niveles de enseñanza, y constituían un sinnúmero de colegios, escuelas y academias de procedencias y objetivos muy diversos, que pertenecieron tanto a las instituciones religiosas como aquellas que no lo fueron y estuvieron sostenidas por particulares (Torres, 1997: 18).

En un informe rendido por el Dr. Alfonso Pruneda, director de la Escuela Superior de Comercio y Administración de la ciudad de México, en 1919, hacía mención de 56 establecimientos de enseñanza comercial en el país, de los cuales 18 eran oficiales y 38 particulares (17 en el Distrito Federal). De tal manera que la enseñanza privada, a pesar de las nuevas disposiciones legales y la postura del Estado revolucionario no fue impedimento para continuar con sus actividades académicas, adaptándose a las nuevas circunstancias y diversificando su oferta, ya que unos ofrecían cursos cortos de mecanografía, taquigrafía e idiomas proporcionando una educación elemental para puestos auxiliares en el comercio y la adminis-

tración, mientras otros brindaban estudios propiamente superiores como los de contador de comercio. Sostenía que las escuelas particulares cobraban a sus alumnos cuotas muy reducidas y laboraban con los equipos indispensables para las actividades propias de sus áreas (mobiliario, máquinas de escribir, máquinas calculadoras, bibliotecas, etc.). También señalaba que las clases prácticas tendían a proporcionar a los escolares los conocimientos indispensables, de carácter técnico para trabajar con éxito en cualquier oficina. Una característica común de las escuelas comerciales en México fue que en su mayoría recibían estudiantes de ambos sexos, y la edad variaba entre los 12 y los 20 años, aunque en los planteles con cursos libres se inscribían personas mayores (La escuela, 1920), quienes generalmente eran empleados tanto de la administración pública como de la iniciativa privada que, ante los requerimientos en sus áreas laborales, se matricularan como alumnos en los establecimientos comerciales con la finalidad de recibir los conocimientos necesarios que requerían para desempeñar con mayor eficacia sus actividades profesionales.

En Michoacán no fue diferente el surgimiento, desarrollo y popularización de las escuelas de comercio. Su origen se remonta hacia la segunda mitad del siglo XIX cuando el Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo comenzó a ofertar cátedras libres en las áreas comerciales para formar tenedores de libros y corredores de comercio; así como la de taquigrafía, a principios del siglo XX. Como parte de un nuevo proyecto educativo de Estado que nació con la Revolución Mexicana orientado a proporcionar instrucción a sectores sociales tradicionalmente marginados que no accedían a la educación superior, en 1915 se fundó la Escuela Superior de Comercio y Administración en Morelia durante la administración estatal del general Alfredo Elizondo, con la finalidad de ofertar estudios profesionales en las áreas contables y administrativas. La inestabilidad política y social del periodo truncó la vida de este establecimiento cerrando sus puertas en 1917. En este último año, se estableció la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo que aglutinó en su seno a las diferentes escuelas de enseñanza superior que funcionaban en la entidad, y asumió la responsabilidad de tomar a su cargo la oferta educativa de los estudios de comercio que se impartían en la Escuela Superior de Comercio y Administración, aunque para este momento ya había dejado de funcionar,

y en su lugar se abrieron secciones comerciales en algunos planteles de la misma institución donde se impartieron cursos cortos, al constatarse la importancia de continuar formando jóvenes en estas áreas, aunque de manera irregular sin un plan de estudios definido. Fue hasta 1921 en que la Universidad logró impulsar la enseñanza comercial al reabrir el plantel como Escuela de Contadores Taquígrafos y Telegrafistas donde se formarían nuevos profesionistas. A pesar de la gran demanda que experimentó, su desarrollo fue complicado hasta que se transformó en la Escuela de Contabilidad y Administración, en 1961.

La enseñanza comercial recibió impulso tanto en el proyecto educativo oficial como en el privado. De tal manera que la primera escuela particular de la que se tienen noticias fue aquella que proyectó establecer el profesor Cleto Muro Sandoval en esta misma capital, a la que denominó Escuela Libre Inglesa de Comercio, donde, se ofertaría la carrera profesional de Contador de Comercio en tres años de estudios. Una característica que nos llamó la atención es que contempló adoptar como idioma oficial el inglés, además de que contaría con dos tipos de alumnos: *de número*, aquellos que se matricularían como estudiantes regulares con la obligación de cursar cada una de las materias que formaban el plan de estudios; mientras que los *supernumerarios* cursarían sólo una o varias clases libres. La planta de profesores se integró con Ignacio Calderón, Rafael del Río y del Río, Francisco Durand, Juan N. Martínez, Cleto Muro Sandoval, Manuel Ochoa, contador R. Ramos, Carlos Treviño y Salvador Treviño. Proyectado para funcionar como una escuela particular y sin presupuesto oficial, las cuotas mensuales se establecieron en 10, 12 y 15 pesos para primero, segundo y tercer año de la carrera, mientras que las clases libres por materia se cobraría a tres pesos. El inicio de cursos se programó para el 1° de enero de 1915, sin embargo, no existen mayores datos sobre la labor educativa de esta escuela y su fundador el profesor Muro Sandoval, meses después se incorporó como director de la Escuela Superior de Comercio y Administración del Estado. Por lo tanto, es claro que la Escuela Libre Inglesa de Comercio (primera en su tipo en el estado) tuvo una vida efímera.

A su vez, este tipo de enseñanza cobró mayor atractivo para un amplio sector de la sociedad michoacana conforme avanzó el siglo XX, y a partir de la década de 1920 creció el interés por cursar este tipo de estudios au-

nado al aumento en la demanda de personal capacitado para el comercio y la administración. Con la finalidad de darle impulso a esta nueva área, en 1921 la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, cuyo rector en turno era el Dr. Ignacio Chávez, estableció la Escuela de Contadores, Taquígrafos y Telegrafistas, asumiendo la tarea de ofertar las carreras de contador, de taquígrafo y de telegrafista. Así dio inicio a una nueva etapa en la formación de este tipo de profesionales universitarios cuyo proceso fue complicado hasta consolidarse como Escuela de Contabilidad y Administración. Sin embargo, a partir de los años veinte la escuela comercial oficial coexistió con escuelas particulares de comercio, a pesar de que la institución nicolaita tenía bajo su exclusiva dirección y vigilancia la educación superior en la entidad como se establece en la Ley Orgánica de 1919 (2001). Fue la etapa en que este nivel de estudios englobó diferentes grados de la enseñanza como los oficios, la comercial, la normal, la técnica, los estudios preparatorios (secundaria y bachillerato), y las licenciaturas; es decir, todo aquello que no entraba en la concepción de educación primaria.

En el periodo posrevolucionario, la enseñanza comercial cobró relevancia para sectores específicos, como el comercio, la administración pública y privada, teniendo como consecuencia el surgimiento de diferentes establecimientos privados que funcionaron paralelos al centro oficial de instrucción superior de estudios comerciales en el estado. A principios de la década de 1920 hizo su aparición en Morelia, la Academia Comercial “Pitman”. Aunque se cuentan con pocos datos documentales sobre su actividad educativa, en 1922 ofertaba la carrera de Contador Fiscal y de Comercio en tres años. Como secretario del plantel se encontraba el profesor Juan N. Martínez, aunque sin poder precisar el o los propietarios del plantel. Por otra parte, una de las particularidades de las instituciones educativas privadas establecidas en este periodo es que funcionaron, en su mayoría, fuera de la vigilancia de la Universidad Michoacana y los estudios cursados en sus aulas carecieron de validez oficial. La Academia Comercial “Pitman” no fue la excepción y sus alumnos se vieron en la necesidad de buscar alternativas para obtener la legalización de sus estudios. Una de las opciones era gestionar la revalidación de sus cursos en la Escuela de Comercio de la institución nicolaita, con la finalidad de obtener el título profesional para ejercer la profesión contable al cubrir los requisi-

tos exigidos. Al igual que otras escuelas de su tipo, este plantel tuvo una corta vida sin que podamos precisar la fecha de suspensión de sus actividades.

A pesar de que las leyes en materia educativa prohibían la participación de las corporaciones religiosas, en una sociedad mayoritariamente católica como la moreliana pronto surgieron escuelas de corte clerical. En 1921 inició sus actividades académicas la Escuela Preparatoria Libre de Michoacán establecida por iniciativa de la iglesia católica, cuyo domicilio se registró en el número 390 de la avenida Madero, en la ciudad de Morelia. Si bien no fue un plantel esencialmente comercial, es relevante su oferta educativa de estudios de comercio, normalistas y jurídicos. Funcionó primordialmente como una preparatoria de enseñanza varonil (secundaria y bachillerato), pero anexa a ella se creó una Escuela Normal, otra de Comercio y, algunos años después, una de Jurisprudencia. Como parte complementaria de su labor académica ofreció los servicios de internado, seminternado y externo, en contraste con otras escuelas similares, logró consolidar su proyecto educativo sobreponiéndose a un inicio incierto a partir de la demanda que experimentó en aproximadamente 15 años (Gutiérrez, 2011). Al dirigir su labor educativa hacia el sector más tradicional y católico de la sociedad moreliana, receptivo a la educación religiosa católica ofrecida por el plantel. Éste se definió como un colegio civil católico, particular y libre, autónomo “autónomo” aunque sujeto a todas las leyes eclesiásticas, pero no dependiente de la iglesia por contar con sus propios fines, autoridades y con independencia económica (Bases, 1930).

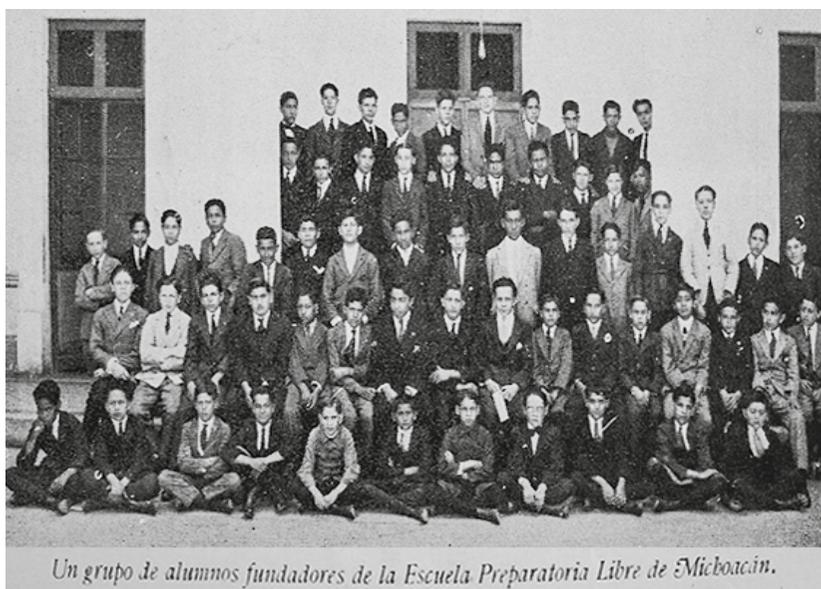
Las autoridades superiores del plantel se integraron por el Pbro. Francisco Avella (capellán), el Ing. Melesio de J. Vargas (director), el Lic. Guilebaldo Murillo (secretario) y José Patiño Borja (tesorero).

La Escuela de Comercio anexa a la Preparatoria Libre ofertó la carrera comercial en tres años, equivalente a la de contador de comercio que se cursaba en otros centros educativos similares. Para ingresar al primer año, los aspirantes tenían que presentar previamente un examen de las materias que conformaban el programa de instrucción primaria superior, pagar diez pesos por derecho de inscripción y ocho pesos mensuales por la instrucción (colegiatura) (Boletín, 1923).

La formación académica de los alumnos se fundamentó en materias del área contable y administrativa, quedando bajo la libre responsabilidad de

la autoridad del plantel la distribución del tiempo y la adopción de textos, mientras que la implementación del método pedagógico no fue regulada. A pesar de que las disposiciones en materia educativa exigían que las instituciones privadas se sujetaran a los programas académicos de los planteles públicos universitarios, esto no se pudo cumplir. Por otra parte, siendo una escuela religiosa, la práctica del culto católico se realizaban en oraciones diarias por los alumnos internos, asistencia a misa a las 6:30 de la mañana, el Santo Rosario por la tarde y las oraciones nocturnas justo antes de acostarse (Boletín, 1923).

**Figura I. Grupo de alumnos fundadores de la Escuela Preparatoria Libre de Michoacán**



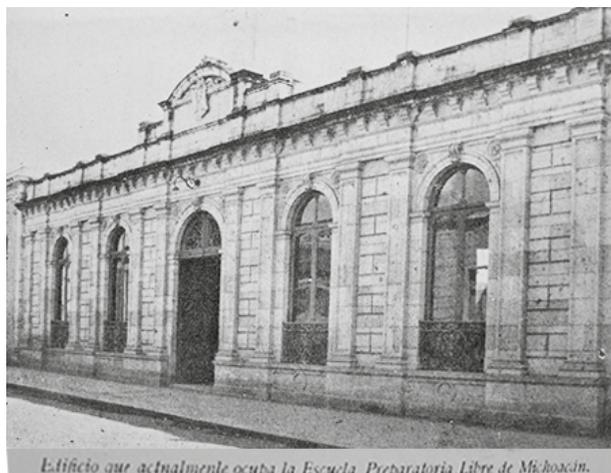
Fuente: Boletín, 1923: 10.

En general, la ausencia de materias relacionadas con la religión en los planes y programas de estudio se debió a la necesidad del reconocimiento de su oferta educativa; por lo que tenía que ajustarse a la implementada en la escuela comercial oficial. Además, se considera que fue una estrategia que desarrollaron los establecimientos privados para escapar al control

oficial encubriendo sus actos de fe, denominando a este tipo de instituciones por alguna otra que no indicara su condición. Uno de los recursos más utilizados fue designarlas como academias comerciales porque así requerían de un mínimo de requisitos para ser autorizadas, ya que los cursos de comercio escapaban a los ordenamientos del Artículo 3° Constitucional. De esta forma, las autoridades de los planteles privados buscaron implementar diversas acciones e interpretaciones favorables del marco legal para no ser marginados, además, los alumnos de primaria, secundaria y preparatoria se mezclaban con los de la enseñanza comercial presentando una fachada que no correspondía con su verdadera actividad educativa (Torres, 1997).

Por otro lado, la Universidad Michoacana se opuso a la labor educativa de las instituciones privadas católicas, y en diferentes momentos rechazó la posibilidad de revalidar estudios realizados en los centros educativos particulares, provocando un enfrentamiento que se extendió a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Uno de los conflictos se suscitó con la Escuela Libre de Michoacán, cuando en 1925, y ante la negativa de la universidad nicolaíta, buscó alternativas para obtener el reconocimiento oficial de los cursos que ofertaba, por lo que “gestionó ante el Colegio Civil de Guanajuato, la revalidación de los cursos que impartía. Al año siguiente, el abogado Guilebaldo Murillo consiguió que la SEP y la Universidad Nacional Autónoma de México extendieran exámenes de revalidación” (Gutiérrez, 2011: 57) a los alumnos de este establecimiento. Finalmente, el 29 de junio de 1931 el gobierno federal encabezado por el ingeniero Pascual Ortiz Rubio otorgó reconocimiento oficial a los estudios que se cursaban en la Escuela Preparatoria Libre de Michoacán al demostrar su capacidad económica, eficiencia y disciplina escolar, idoneidad del profesorado y principalmente al sujetarse a los programas oficiales universitarios. Así, obtuvo validez de su oferta educativa que la autorizó para expedir certificados y títulos que serían revalidados por la Secretaría de Educación Pública, ante la cual, rendiría informes anuales sometiéndose a su inspección y vigilancia.

**Figura 2. Edificio que ocupó la Escuela Preparatoria Libre de Michoacán, 1923-1935**



Fuente: Boletín, 1923: 16.

**Figura 3. Sala de prácticas de mecanografía de la Escuela de Comercio anexa a la Escuela Preparatoria Libre de Michoacán, 1927**



Fuente: Boletín, 1927: 14.

La Escuela Preparatoria Libre de Michoacán logró desarrollar sus actividades académicas con total independencia de la Universidad Michoacana. Sin embargo, el rechazo de importantes sectores universitarios conduciría a una creciente inconformidad, especialmente cuando se manifestó una

fuerte corriente de simpatía hacia la educación socialista. La nueva tendencia ideológica se contraponía con el conservadurismo que caracterizaba a la religión católica y su proyecto educativo. La pugna entre la escuela particular y la universidad fue en aumento hasta que se logró clausurar el plantel católico, en enero de 1935, cuando “el Agente del Ministerio Público Federal, Alberto Cano, informó al presidente de la República, Lázaro Cárdenas, haber tomado posesión del edificio donde funcionaba la Escuela Preparatoria Libre de Michoacán, al tiempo que pidió que el edificio fuera cedido a la Universidad Michoacana” (Gutiérrez, 2009: 693-694). La petición fue respaldada por el Ejecutivo Estatal, general Rafael Sánchez Tapia, y por el presidente de la República a través del decreto expropiatorio que expidió el 29 de enero de ese mismo año, en el que se destinaba al servicio del gobierno del estado dicho inmueble para que en éste fueran instalados un Centro Cultural Obrero y la Facultad de Ingeniería, publicado en el Diario Oficial de la Federación (1935). En la actualidad se encuentra ocupada por la Escuela de Lengua y Literatura Hispánicas de la misma universidad.

La clausura de la Escuela Libre de Michoacán también afectó a otras dos escuelas particulares que funcionaban en esta ciudad de Morelia. La primera de ellas fue la Escuela Comercial para Señoritas que tuvo su domicilio en la calle Luis Moya, bajo la dirección de Salvador Abascal y la señorita María Salud Murillo, mientras que la otra fue la Escuela Comercial para Varones, cuyo domicilio estuvo en la avenida Madero 688, dirigida por Melesio Vargas y Práxedes Alfaro. El gobernador Sánchez Tapia, en enero de 1935, informó al presidente de la República de la clausura de estos establecimientos sostenidos por el clero local. En ambos casos se impuso una multa a las directivas de los planteles y se decomisaron los muebles y útiles escolares que se destinaron al servicio de las escuelas oficiales (Gutiérrez, 2009). Con esta acción se manifestó el influjo y la hegemonía del proyecto educativo universitario, sin embargo, no fue suficiente para contener en definitiva a la educación privada.

En noviembre de 1930, inició sus actividades académicas un nuevo plantel que se denominó Academia Particular de Comercio “Isaac Pitman”. Su domicilio se registró en la avenida Morelos Sur 238 de esta misma ciudad, al frente del cual estaba su director fundador el profesor Salvador Chávez. En ella se cursaron las carreras de Taquimecanografía en dos años,

y la de Contador Privado en tres.<sup>1</sup> En este mismo año, también comenzó su labor docente la Academia Particular de Comercio “José María Morelos” con domicilio particular en la calle Virrey de Mendoza núm. 271, de Morelia, Michoacán, ofertando las carreras profesionales de Taquimecanografía en dos años, de Secretaria Taquígrafa y de Contador Privado, en tres años.<sup>2</sup> Su funcionamiento no fue diferente de otras escuelas de su tipo, ya que los requisitos fueron los mismos (certificado de instrucción primaria). La actividad de este último plantel se resume en un informe rendido por su director, donde resaltaba que atendía a jóvenes humildes notoriamente pobres, a los que se les cobraba una cantidad menor por concepto de colegiatura. También destacaba que un alto porcentaje de colegiales se atrasaran en sus pagos, por lo que el director del plantel tenía que sufragar de su bolsillo, los sueldos de los profesores. Sostenía que no era un negocio productivo ni lucrativo económicamente, sino que su labor estaba orientada a prestar un servicio social a jóvenes pobres de la entidad.<sup>3</sup> Este informe nos muestra las condiciones difíciles en que laboraban estos establecimientos al carecer de recursos públicos para hacer frente a sus compromisos.

La demanda social en la enseñanza comercial fue en aumento al tiempo que la Escuela de Comercio dependiente de la Universidad Michoacana enfrentaba serias dificultades para desarrollar su labor académica ante el reducido apoyo que recibía de las autoridades universitarias, situación que se reflejó en la disminución considerable de su matrícula. Conforme avanzó la década de 1930 se agudizó la situación de la escuela comercial universitaria que la llevaría a su clausura en 1939, que favorecía la labor académica de los planteles particulares.

---

<sup>1</sup> AHUM, Fondo: Consejo Universitario, Sección: Secretaría, Serie: Actas, Libro: 33, Acta N° 1, del 13 de abril de 1955, Anexo.

<sup>2</sup> *Memorándum que presentó el director de la Academia Particular de Comercio “José María Morelos”, Pascual Cortés Araujo a la H. Comisión de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo encargada de dictaminar el proyecto de incorporación del plantel a la institución, Morelia, 5 de Mayo de 1955.* AHUM, Fondo: Consejo Universitario, Sección: Secretaría, Serie: Actas, Libro: 33; Acta N° 1, del 13 de abril de 1955, Anexo.

<sup>3</sup> AHUM, Fondo: Consejo Universitario, Sección: Secretaría, Serie: Actas, Libro: 33, Acta N° 1, del 13 de abril de 1955, Anexo.

Mientras tanto, en febrero de 1937 inició sus actividades la Academia Técnica de Enseñanza Mercantil patrocinada por la Cámara de Comercio de Morelia, bajo la dirección de Miguel Estrada Iturbide, con domicilio en el número 245 del Portal Allende de esta ciudad de Morelia. De acuerdo con sus bases constitutivas, este centro educativo particular fue establecido con pleno conocimiento de las autoridades estatales y consideraban que se apegaban a la normatividad vigente en materia educativa, con plena autonomía enfocada en la preparación técnica y capacitación de los alumnos en las áreas comerciales (Gutiérrez, 2009). Su labor académica no sólo se dirigió a los socios de la Cámara de Comercio, sino que se extendió a la sociedad en general, además, ajustaron y equipararon sus planes y programas de estudios a los implementados por la Escuela de Comercio de la Universidad e incluso llegaron a plantear que sus profesores impartieran clases en esta escuela, oferta que fue rechazada por la autoridad universitaria (Gutiérrez, 2009).

La lucha por la hegemonía en la educación mantuvo el enfrentamiento entre la Universidad Michoacana y la iniciativa privada. Un nuevo capítulo se desarrolló cuando la institución nicolaita identificó a la Academia Técnica de Enseñanza Mercantil como un centro educativo con tendencias religiosas, y al considerar que este plantel había sustituido en sus funciones a la extinta Escuela Libre de Michoacán, donde se concentraban sus ex profesores y ex alumnos. Un grupo de universitarios solicitó al Ejecutivo estatal que ordenara la clausura de las academias libres argumentando su bajo rendimiento académico, sin embargo, el fondo del asunto era por el control y la exclusividad de la impartición de la educación superior, ya que en muchas ocasiones eran preferidas por sobre la Escuela de Comercio de la Universidad.<sup>4</sup> El conflicto creció e incluso se realizaron intentos por tomar por asalto las instalaciones del plantel por un grupo de universitarios. Diferentes actores se manifestaron en pro y en contra de cada uno de los protagonistas en pugna. Ante la difícil situación se hizo necesaria la intervención del Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública que, después de realizar una inspección al establecimiento mercantil encontró

---

<sup>4</sup> AHUM, Fondo: Consejo Universitario, Sección: Secretaría, Serie: Actas, Libro: 14; Actas del 7 de enero y 1 de diciembre de 1937.

algunas irregularidades que motivaron su clausura. Sin embargo, sus autoridades apelaron la decisión argumentando que se habían violentado sus derechos y solicitaron la intervención del presidente de la República. El conflicto se resolvió a favor de la Academia cuando en abril de 1938 la SEP dictó un acuerdo que autorizó su reapertura, en gran medida por la presión ejercida por la Cámara de Comercio de Morelia con el apoyo de sus pares de otros estados en el resto del país (Gutiérrez, 2009).

En los siguientes años, la labor educativa de las instituciones privadas continuó, y en 1943 se estableció el Instituto Comercial Novel, una escuela primaria femenil fundada por las profesoras Luz María Cortés Reinoso y María Natividad Cortés Reynoso. Inició actividades el 8 de noviembre de ese año, con domicilio en la avenida Morelos Sur 289, de esta ciudad, donde tuvo gran aceptación la enseñanza unisexual para señoritas que ofertó esta escuela. Fue tal el éxito que, en los primeros años de la década de 1950, con la finalidad de darle una nueva opción a las jovencitas que concluían su formación básica, extendió su oferta educativa a las áreas comerciales abriendo las carreras profesionales de contador privado, y secretaria taquígrafa y taquimecanografista, en tres años cada una.<sup>5</sup> De esta manera, algunas escuelas particulares consolidaron sus proyectos educativos ganando mayores espacios conforme avanzó el siglo.

Se puede concluir que, si bien la Revolución Mexicana permitió que México transitara por una nueva etapa al fortalecer el papel del Estado en la educación oficial en todos los niveles, las leyes en la materia no fueron suficientes para impedir la labor educativa de las instituciones privadas, a pesar del control que trató de ejercer la Universidad Michoacana en la educación superior durante la primera mitad del siglo XX en Michoacán. El proyecto educativo de las escuelas privadas continuó siendo muy receptivo en una sociedad tradicionalista y religiosa, a pesar de que aumentaron las opciones formativas en las escuelas de enseñanza superior pública. Sin embargo, la sociedad local se encontraba polarizada porque una parte importante de ella rechazó el proyecto educativo oficial, favoreciendo el impulso de la educación privada. El auge que experimentaron los estudios

---

<sup>5</sup> AHUM, Fondo: UMSNH, Sección: Rectoría, Serie: Incorporación de Escuelas, Subserie: Planes y Programas de Enseñanza, caja: 169, exp. 9 (627).

comerciales a partir de la segunda década del siglo XX permitió que las instituciones privadas aprovecharan los vacíos legales para impulsar su proyecto académico, sin embargo, no estuvo exenta de dificultades y de disputas con la Universidad Michoacana. Una característica común de las primeras escuelas privadas de comercio es que tuvieron una corta vida. También se debe mencionar que las primeras instituciones mercantiles establecidas por particulares obedecieron a cuestiones ideológicas, económicas y culturales, principalmente; dirigiendo su oferta educativa hacia algunos sectores específicos favorecido por el impulso de esta nueva área que experimentó su auge a partir de la segunda década del siglo XX.

### **La lucha de las escuelas particulares de comercio por el reconocimiento oficial**

La Universidad Michoacana asumió el papel rector en la educación superior en el estado en la etapa posrevolucionaria, sin embargo, sectores como la Iglesia y algunos particulares reclamaron espacios en este nivel educativo. Situación que provocaría una tensa relación entre la universidad y las escuelas privadas que se establecieron a partir de la década de 1920, porque estas últimas funcionaron fuera de la esfera oficial sin que existiera una vigilancia efectiva de su enseñanza, orientación ideológica, planes y programas de estudios. En general, los planteles privados, especialmente los católicos, mostraron una actitud de rechazo a los proyectos y directrices gubernamentales. Sin embargo, ante la necesidad de obtener el reconocimiento oficial de su oferta educativa se vieron en la necesidad de adoptar los programas de los establecimientos universitarios públicos. En este escenario, la institución nicolaita buscó adecuar su normatividad para condicionar el reconocimiento de los cursos realizados en estas academias particulares, y abrió la posibilidad de revalidar estudios realizados en planteles no oficiales sólo si comprobaban que eran equivalentes a los implementados por las dependencias universitarias.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> AHUM, Fondo: Consejo Universitario, Sección: Secretaría, Serie: Actas, caja: 1, Libro: 3, Acta del 15 de diciembre de 1921, Fs. s/n.

La lucha de las escuelas libres de Michoacán por adquirir estatus legal rindió frutos a partir de 1929, cuando el 22 de octubre de ese año, el presidente provisional de México, Emilio Portes Gil, emitió un decreto por medio del cual reglamentó la actividad de las escuelas libres.

*De acuerdo con las autoridades, el Gobierno de la Revolución asumía como programa en la enseñanza superior que ésta fuera impartida con recursos de los particulares, para efecto de que los presupuestos públicos pudieran dedicarse al fomento de la enseñanza secundaria, técnica, primaria y rural (Gutiérrez, 2009: s/n).*

Por ello, la autoridad federal otorgó su apoyo a la educación impartida por los particulares al considerar que debía autorizarse para que sus estudios y títulos adquirieran validez oficial. Dentro de la denominación de escuelas libres quedaron comprendidas todas aquellas instituciones docentes sostenidas por el esfuerzo y con elementos privados que tuvieron por objeto impartir la enseñanza artística, secundaria, preparatoria y profesional (Gutiérrez, 2011).

La postura del Gobierno Federal obligó a las autoridades estatales a cumplir el acuerdo emitido y modificar su posición para abrir la posibilidad de que las escuelas particulares de comercio de Michoacán se incorporaran a la Dirección de Educación Pública del Estado. Esto vino a favorecer a los planteles de enseñanza privada en momentos en que sectores importantes de la Universidad Michoacana mostraron simpatía por la educación socialista y una postura cada vez más hostil y radical hacia los establecimientos particulares.

Mientras tanto, a partir de 1930, la Academia Particular de Comercio “Isaac Pitman” y la “José María Morelos” se incorporaron inmediatamente a la Dirección de Educación Pública del Estado, en respuesta a las nuevas disposiciones que las favorecía. De esta manera, la misma autoridad rompió la hegemonía que mantenía la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo al otorgar títulos y certificados a los egresados de estos planteles hasta mediados de 1945. En este último año, durante la Presidencia del Manuel Ávila Camacho, se expidió la Ley Reglamentaria del Artículo 5° Constitucional, relativa al ejercicio de las profesiones en el Distrito Fe-

deral, en que se establecían las disposiciones generales para la obtención del título profesional además de las instituciones autorizadas para la expedición de dichos títulos (1945). Como consecuencia, las academias particulares de comercio de Morelia fueron desincorporadas de la Dirección de Educación Pública del Estado y quedaron al margen de la ley e iniciaron un periodo de gran inestabilidad.

A pesar de las dificultades que ello implicó para las escuelas de comercio, éstas continuaron con su actividad formativa, y como única alternativa para dar certeza a su oferta educativa, determinaron practicar los exámenes recepcionales a los alumnos que concluían su formación comercial con un notario público, para que dieran fe de su ejecución. La expedición por parte del gobernador Dámaso Cárdenas de la Ley Reglamentaria del Ejercicio Profesional para el Estado de Michoacán, el 13 de julio de 1953, vino a dificultar aún más el desarrollo de sus actividades al invalidar los títulos que se habían autorizado mediante notarios públicos. Con esta ley sólo las instituciones docentes legalmente autorizadas como la Universidad Michoacana y todas aquellas escuelas, facultades e institutos dependientes del Gobierno Federal y del Estatal, además de aquellas que hubiesen obtenido reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública estaban en condiciones de otorgar títulos profesionales a sus alumnos. Siendo la carrera de contador en sus diversas ramas una de las profesiones que requerían del título para ejercer en el estado, obligó a las escuelas comerciales privadas a buscar su incorporación a la máxima casa de estudios de Michoacán, con el objeto de que sus cursos contaran con la validez oficial que se exigía.

Figura 4. Título de taquimecanografista expedido por la Dirección General de Educación Federal y del Estado a María de la Paz Alanís. Morelia, Mich., 13 de enero de 1944



Fuente: Archivo particular de Miguel León C.

Figura 5. Título de Taquimecanografista otorgado a Miguel León C. realizado ante el Notario Público núm. 5, Morelia, Mich., enero de 1939



Fuente: Archivo particular de Miguel León C.

La expedición de la Ley Reglamentaria del Ejercicio Profesional para el Estado de Michoacán del 13 de julio de 1953, forzó a las escuelas comerciales a cambiar su estatus para que su oferta educativa adquiriera validez oficial. En este último año, inició el proceso de incorporación de establecimientos privados a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Existían antecedentes de algunas escuelas particulares que buscaron desde los años veinte la incorporación, o en su caso la legalización y reconocimiento de los estudios que ofertaban, en algunas instituciones oficiales de

enseñanza superior como la Universidad Nacional Autónoma de México y el Colegio Civil de Guanajuato. Se esperaba que la Universidad Michoacana, al ser una institución autónoma similar en su funcionamiento a la UNAM, tomara las mismas medidas en relación al reconocimiento e incorporación a su seno de escuelas particulares. Sobre todo, porque en su Ley Orgánica reformada en 1939 establecía la posibilidad de incorporar escuelas atendiendo a lo que disponía el artículo 5°, el cual decía “La Universidad Michoacana, dentro de sus finalidades, queda facultada para crear o incorporar nuevos institutos o suprimir alguno o algunos de los ya existentes” (Gutiérrez, 2001: 63). Sin embargo, hasta ese momento se carecía de una normatividad y de reglamentos que regularan y establecieran las bases para la incorporación de escuelas, institutos o academias particulares a la institución.

Con la expedición de la Ley que regulaba las profesiones en el estado de Michoacán, el Instituto Comercial Novel, plantel de enseñanza privada que funcionaba en la ciudad a cargo de la profesora María Cortés Reynoso, inició los trámites para incorporarse a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, el 13 de abril de 1953 al dirigir una primer misiva al H. Consejo Universitario y al rector en turno, Gregorio Torres Fraga, solicitando la incorporación de su establecimiento al seno de la universidad, y de las condiciones y bases en que se fundaría dicha incorporación si llegaba a materializarse.<sup>7</sup>

Fundamentaron la solicitud en las dificultades que enfrentaban sus alumnas para obtener la revalidación de sus estudios en otras escuelas oficiales, con la finalidad de que en ellas prosiguieran su formación donde no eran aceptadas por las diferencias en los planes y programas de estudios. En sesión celebrada el 20 de enero de 1954, el Consejo Universitario de la Universidad Michoacana discutió y aprobó la incorporación del Instituto Comercial Novel. Además, estableció los lineamientos generales a que

---

<sup>7</sup> *Oficio de la directora del Instituto Comercial Novel profesora María Cortés Reynoso dirigida al rector de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y al H. Consejo Universitario, solicitando la incorporación de su plantel a la máxima casa de estudios del estado, 13 de abril de 1953. AHUM, Fondo: UMSNH, Sección Rectoría, Serie: Incorporación de Escuelas, Subserie: Incorporación del Instituto Comercial Novel a la Universidad, caja: 169, exp. 3 (427).*

se sujetaría el plantel comercial adoptándose el calendario escolar de los planteles universitarios, planes de estudios, supervisión de los exámenes finales y recepcionales por parte de la Universidad, exclusión de las prácticas religiosas, derecho de veto en la designación de personal docente por parte de Rectoría, la escuela incorporada estaría obligada a enviar duplicados de su documentación escolar a la institución y, finalmente, una aportación económica. No cumplir con las anteriores disposiciones implicaría su desincorporación.<sup>8</sup>

De esta manera, el Instituto Comercial Novel adquirió estatus legal de su oferta educativa al contar con reconocimiento oficial a través de la Universidad Michoacana, estando facultada para extender diplomas y certificados con la misma validez que los expedidos por la Máxima Casa de Estudios de Michoacán. Otro de los beneficios para la institución nicolaita fue el económico al percibir un porcentaje por concepto de inscripción de los alumnos de este plantel, que en algunos casos llegó hasta el 75 %, <sup>9</sup> y por los derechos de expedición de títulos a razón de 50 pesos para las secretarías y de 75 pesos para las contadoras.<sup>10</sup> La incorporación del Instituto Comercial Novel a la Universidad también le significó consolidar su proyecto académico al ampliar su oferta educativa, ya que a partir de 1959, con la finalidad de proporcionar una nueva opción para aquellas alumnas que concluían su educación primaria y que no estaban interesadas en seguir

---

<sup>8</sup> *Cláusulas que se establecen como requisitos para la incorporación a la Universidad Michoacana del Instituto Comercial "Novel" aprobados por el H. Consejo Universitario, el 20 de febrero de 1954.* AHUM, Fondo: UMSNH, Sección: Rectoría, Serie: Incorporación de Escuelas, Subserie: Incorporación del Instituto Comercial Novel a la Universidad Michoacana, caja 169, exp. 3 (427).

<sup>9</sup> Por ejemplo, el Colegio de Pátzcuaro, dirigido por el licenciado Gustavo Corona Figueroa al solicitar su incorporación a la Universidad Michoacana a finales del año de 1948, proponía cubrir a la Tesorería de la institución, el 75 % por concepto de inscripción por cada uno de sus alumnos. AHUM, Fondo: Consejo Universitario, Sección: Secretaría, Serie: Actas, Libro: 26, Acta del 19 de octubre de 1948, Fs. s/n.

<sup>10</sup> *Oficio del licenciado Rodolfo Murillo Álvarez, Secretario General de la Universidad en el que notifica al Instituto Comercial Novel las cuotas que por derechos de expedición de títulos debe de pagar a la institución, Morelia, 8 de noviembre de 1954.* AHUM, Fondo: UMSNH, Sección: Rectoría, Serie: Incorporación de Escuelas, Subserie: Incorporación del Instituto Novel a la Universidad Michoacana, caja: 169, exp. 3 (427).

la carrera comercial, abrió el primer año de la educación secundaria ajustándose al plan de estudios implementados en los establecimientos universitarios del mismo nivel.

La Universidad Michoacana por fin establecía su hegemonía sobre las escuelas no oficiales de enseñanza superior, pero también se manifestó su limitada capacidad para brindar educación a la totalidad de los jóvenes que concluían su formación primaria, permitiéndole a las escuelas particulares ganar terreno en este nivel de estudios; otros establecimientos similares gestionaron su incorporación a la institución. En abril de 1955, la directora de la Academia Particular de Comercio “Isaac Pitman”, Rafaela Cortés A., y el director en turno de la Academia Particular de Comercio “José María Morelos”, Pascual Cortés Araujo, solicitaron que los planteles a su cargo fueran incorporados a la universidad. Los requisitos generales para aceptar la incorporación de estas escuelas particulares fueron que tuvieran eficiencia en sus estudios, moralidad en sus establecimientos, es decir, que la orientación filosófica e ideológica de los planteles incorporados no fuera contraria a la que sustentaba la institución, debiéndose regir por la enseñanza laica. Se rechazaría aquellos que se sustentaran en bases católicas. Además, tendrían que contar con el mobiliario adecuado, personal docente calificado, laboratorios, además de someterse a la inspección y vigilancia de la Universidad, y cubrir las cuotas anuales fijadas por su incorporación.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> *Oficio del rector licenciado Alfredo Gálvez Bravo a la señorita Consuelo Victoria Bañales directora de la Academia Comercial Excelsior de Uruapan, Michoacán notificándole de los requisitos que habían cubierto las instituciones educativas privadas que fueron incorporadas a la Universidad, Morelia, a 15 de junio de 1957.* AHUM, Fondo: UMSNH, Sección: Rectoría, Serie: Incorporación de Escuelas, Subserie: Incorporación de escuelas a la Universidad Michoacana, caja: 169, exp. 1 (424).

**Figura 6. Contador Pascual Cortés Araujo (izquierda), director de la Academia Particular de Comercio “José María Morelos” y Miguel León C. (derecha), profesor de la misma institución**



Fuente: Archivo particular de Miguel León C.

El Consejo Universitario de la Universidad Michoacana nombró una Comisión integrada por el profesor Roberto Cárdenas, contador José Tavera Campos y licenciado Mariano Domínguez para que analizaran la situación y la orientación que seguían estas escuelas. En el dictamen presentado al seno del Consejo informaron que estas academias funcionaban en forma similar a la Escuela de Comercio de la Universidad. El nivel educativo, las carreras que ofertaban y sus planes y programas de estudios eran equivalentes. Además, sus alumnos estaban obligados a adquirir no sólo conocimientos teóricos sino también prácticos. Laboraban en una situación económica muy precaria y el material de trabajo como el mobiliario y salones eran insuficientes para desarrollar en forma óptima las actividades académicas. En cuanto a la moralidad en que se desarrollaban las actividades académicas de los mencionados establecimientos fueron considerados

aceptables.<sup>12</sup> El veredicto de la Comisión no fue explícito en el sentido de aceptar o no la incorporación de las mencionadas academias, por lo que el Consejo Universitario determinó que la Escuela de Comercio designara a un grupo de profesores para que practicara los exámenes a los alumnos de las mencionadas academias de comercio con la finalidad de verificar la eficiencia de sus estudios.<sup>13</sup> No conocemos el resultado de los exámenes practicados a los estudiantes ni la respuesta final que la autoridad universitaria dio a estos planteles, pero por la documentación disponible concluimos que no cumplieron con todos los requisitos exigidos a pesar de que expresaron estar dispuestos a sujetarse totalmente a las condiciones que imponía la institución, y se rechazaron sus solicitudes.

En los primeros meses de 1957, dos nuevos centros educativos de enseñanza comercial del interior del estado solicitaron su incorporación a la Casa de Hidalgo. El primero de ellos fue la Academia Comercial “Excelsior” que inició su funcionamiento en 1950, bajo la dirección de la doctora Consuelo Victoria Bañales, con domicilio en la calle Pasaje Tariatari de la ciudad de Uruapan, Michoacán.<sup>14</sup> Un segundo plantel fue el Instituto Comercial y Bancario de Zamora.<sup>15</sup> En ambos casos la máxima autoridad de la institución nombró comisiones para conocer el funcionamiento y dictaminar la incorporación de estas escuelas. Sin embargo, al igual que las Academias Comerciales “Pitman” y “José María Morelos” no lograron ser aceptadas porque tampoco cumplieron con los requisitos exigidos.

La incorporación de instituciones educativas particulares a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo se generalizó, ya que no sólo

---

<sup>12</sup> *Dictamen emitido por la Comisión designada por el H. consejo Universitario para investigar los antecedentes y funcionamiento de las Academias Comerciales “Isaac Pitman” y “José María Morelos”, Morelia, Mich; a 16 de julio de 1955.* AHUM, Fondo: Consejo Universitario, Sección: Secretaría, Serie: Actas, Libro: 33, Acta N° 1, del 13 de abril de 1955, Anexo.

<sup>13</sup> AHUM, Fondo: Consejo Universitario, Sección: Secretaría, Serie: Actas, Libro: 33, Acta N° 3, del 6 de abril de 1955, F. s/n.

<sup>14</sup> AHUM, Fondo: UMSNH, Sección: Rectoría, Serie: Incorporación de Escuelas, Subserie: Incorporación de escuelas a la Universidad Michoacana, caja: 169, exp. 1 (424).

<sup>15</sup> AHUM, Fondo: Consejo Universitario, Sección: Secretaría, Serie: Actas, Libro: 45, Acta del 13 de marzo de 1957, F. s/n.

los centros académicos que ofertaban la enseñanza comercial buscaron validar su instrucción integrándose a su seno, sino que escuelas del nivel secundario del interior del estado iniciaron las gestiones en ese mismo sentido. Con la finalidad de contribuir al desarrollo de la educación media y superior se aceptaron las Escuelas Secundarias de Sahuayo y Apatzingán, así como el Colegio de Pátzcuaro, cuyo director era el licenciado Gustavo Corona Figueroa, exrector de la propia Universidad Michoacana. Esta situación provocó una seria preocupación en las autoridades universitarias, ya que no existía un reglamento que regulara la incorporación de escuelas, academias o institutos particulares. El Consejo Universitario se vio en la necesidad de redactar un proyecto de reglamento para dar certeza y claridad a la incorporación de nuevos centros educativos, y establecer los requisitos para el funcionamiento y vigilancia de aquellos que eran aceptados. Sin embargo, no fue sino hasta 1963 cuando se presentó dicho proyecto de reglamento elaborado por el licenciado Eugenio Aguilar Cortés y el ingeniero José Guzmán C.<sup>16</sup>

## Conclusiones

Como conclusiones finales podemos decir que, a partir del periodo posrevolucionario, el gobierno local, a través de la Universidad Michoacana, trató de monopolizar la impartición de la educación superior y el otorgamiento de los grados académicos, dándole una gran ventaja sobre la instrucción privada. Sin embargo, en una sociedad polarizada donde un sector importante de la sociedad michoacana rechazó el proyecto educativo oficial, favoreció la proliferación de las escuelas de enseñanza privada. El auge que experimentaron las carreras comerciales a partir de la segunda década del siglo XX fue uno de los principales factores para el establecimiento de escuelas particulares fuera del control oficial, aunque también fue el escenario más representativo de la disputa que se desarrolló entre la educación oficial y la privada. Por otra parte, las primeras escuelas mercantiles que se

---

<sup>16</sup> *Proyecto de Reglamento para la incorporación de institutos o escuelas a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Mich., octubre de 1963.* AHUM, Fondo: UMSNH, Sección: Rectoría, Serie: Incorporación de Escuelas, Subserie: Reglamento de Incorporación de Institutos o Escuelas, caja: 169, exp. 10 (335).

establecieron por particulares obedecieron a cuestiones ideológicas, económicas y culturales, principalmente dirigiendo su oferta educativa hacia sectores específicos y tradicionales de la sociedad local.

Las escuelas particulares de comercio laboraron en condiciones difíciles con una normatividad que no les favorecía, con recursos propios y enfrentados a una institución que reclamaba exclusividad en la impartición de la enseñanza superior. Para obtener reconocimiento tuvieron que someterse a los lineamientos que se establecieron por la misma universidad. Aquellos establecimientos que no se ajustaron a los ordenamientos en materia educativa y a la vigilancia de la Universidad Michoacana quedaron al margen de la ley aunque en algunos casos no suspendieron sus actividades. Conforme avanzó el siglo, las escuelas particulares ganaron mayores espacios, y representaron una alternativa al sistema educativo oficial universitario.

Finalmente, el enfrentamiento desarrollado entre las escuelas privadas católicas y la universidad, no fue más que la lucha por el control, exclusividad y vigilancia en la educación superior que reclamó la institución nicolaíta, especialmente ante la presencia de sectores radicales de universitarios que no toleraron a los planteles católicos que le disputaban espacios.

Hasta la primera mitad del siglo XX, la ciudad de Morelia, sede de los poderes político, religioso y económico del estado, concentró la oferta educativa en el nivel superior a través de los diversos planteles universitarios oficiales y escuelas privadas donde se cursaron diferentes niveles de enseñanza postprimarios hasta los profesionales, y no fue sino hasta la segunda mitad del siglo cuando se diversificó la oferta educativa hacia otras ciudades de la entidad, atendiendo los requerimientos de los sectores emergentes ante el proceso de industrialización que impulsó el Estado mexicano.

## Referencias

### *Archivos consultados*

- AHUM Archivo Histórico de la Universidad Michoacana, Morelia, Michoacán, Fondos: Control Escolar, Consejo Universitario, UMSNH, Bases Generales Constitutivas de la Escuela Preparatoria Libre de Michoacán y sus anexas.

### *Fuentes hemerográficas*

- Boletín de la Escuela Libre de Michoacán, Escuela Normal, Escuela de Comercio, 1923. Morelia, Talleres de la Tipografía Comercial “J. Galván Zavala”.
- Boletín Prospecto Escuela Preparatoria Libre de Michoacán, 1927, Morelia, Tip. Artística de J. M. Jurado.
- Diario Oficial de la Federación, Tomo I. XXXVIII, 28 (viernes, 1° de febrero de 1935), p.2.
- Diario Oficial, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. México, Tomo LXVII, Núm 3, viernes 3 de julio de 1931.
- Escuela Libre Inglesa de Comercio. Director y propietario Cleto Muro Sandoval, Imprenta de Agustín Martínez Mier, 1915, (Plaza de la Paz núm. 1 ½).
- La Escuela de Comercio, Órgano de la Escuela Superior de Comercio y Administración, Segunda Edición, Morelia, Año II, núm. 1, febrero 15 de 1920.

### *Bibliografía*

- Gutiérrez López, Miguel Ángel (2011), *En los límites de la autonomía. Reforma socialista en la Universidad Michoacana, 1934-1943*, El Colegio de Michoacán, Zamora, Michoacán.
- Gutiérrez, Ángel (comp.) (2001), *Leyes Orgánicas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, AHUM, Morelia, Michoacán.
- Torres Septién, Valentina (1997), *La educación privada en México, 1903-1976*, El Colegio de México / Universidad Iberoamericana, México.

### *Recursos electrónicos*

- Gutiérrez López, Miguel Ángel (2009), “La lucha por el control de la educación superior. La Universidad Michoacana contra las escuelas libres, 1921-1938”, en *Historia Mexicana*, vol. LIV, núm. 2, octubre-diciembre, disponible en: <http://www.redalyc.org/oa?id=6001565003>

Ley Reglamentaria del Artículo 5o. Constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en la Ciudad de México, del 26 de mayo de 1945, disponible en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/208\\_190118.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/208_190118.pdf).

Ley Reglamentaría del Ejercicio Profesional para el Estado de Michoacán, 13 de julio de 1953, disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Michoacan/wo33324.pdf>.



## CAPÍTULO 12

### CAMINOS Y CONTEXTOS EN LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES: RELATOS EN PRIMERA PERSONA

*Cirila Cervera Delgado*

Universidad de Guanajuato

*Clara Luz Diosdado Escalera*

Universidad Autónoma de Aguascalientes

### Introducción

**I**nicialmente, las investigaciones en torno a la educación femenina surgen, como lo menciona Flecha (2004: 22), “cuando las mujeres sintieron la necesidad de explicarse a sí mismas acudiendo a su pasado y a su genealogía”. Gracias a esto se crearon las bases para reconocer a aquellas que rompieron con los estereotipos del ser mujer que primaban en esa época, como salir de casa a una edad muy temprana para estudiar una carrera o trabajar. Son tan pocas las mujeres que desafiaron y vencieron estos factores que, tal vez por ello, sus historias no se han registrado y sus protagonistas son olvidadas. Y aún menos recordadas son las mujeres que, al no lograr acceder a una institución de educación superior o técnica, permanecieron a la sombra del hogar, el matrimonio y los hijos.

Los papeles que han venido desempeñado históricamente los hombres y las mujeres en nuestro país nos pueden ayudar a comprender por qué los primeros han dispuesto de más ventajas al momento de elegir una carrera universitaria, mientras que para ellas no es posible ni siquiera decidir si seguir, o no, estudiando; incluso hoy este tipo de pensamientos continúan ejerciéndose e imponiéndose. Como sugiere Méndez (1998: 38): “El sexo decidió el reparto de competencias y tareas, mientras los hombres ejercían en el exterior, a las mujeres se les reservaba al ámbito doméstico”.

Entre otras razones, lo anterior impele a usar y desarrollar alternativas para re-construir la historia única: dando la voz a las y los protagonistas, a los personajes sepultados por la historia tradicional de los vencedores. Herramientas de este tipo ayudan a romper con los patrones establecidos y a analizar lo que los libros de texto nos han enseñado durante tanto tiempo y a darnos cuenta del valor de las historias anónimas que han contribuido de una u otra manera a la edificación de nuestras sociedades. Desde la historia social, no positivista, se recupera a las personas como hacedoras de historias, tan válidas y verdaderas como las de los héroes consagrados. Es la historia de carne y hueso; no de bronce y mármol.

Afortunadamente, existen en la actualidad autores que investigan el tema de la historia de la educación de las mujeres; la mayoría, con un enfoque de género. Por ello, el conocer más de cerca esta historia, pero sobre todo el comprender los motivos que impedían que ellas tuvieran acceso a las escuelas, tanto básica como superior, desde su propia voz, da la posibilidad de adentrarse más a lo que está escrito actualmente e incluso, reformarlo. Aun así, es de crucial importancia comprender el contexto histórico de cada uno de los hechos y personas, pues sin éste la información que nos brinden estará incompleta.

Se realizó una búsqueda en fuentes tales como: *Revista Iberoamericana de Educación*, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *Revista Mexicana de Historia de la Educación y Perfiles Educativos*. Además, se consultaron bases de información como: *Dialnet*, *SciELO* y *Redalyc*. Es importante, de igual manera, resaltar las memorias electrónicas, como las de los congresos que organizan el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación y el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación. Se ubicaron aproximadamente 20 artículos y ponencias relacionadas con el tema a tratar en las páginas especializadas de educación e historia; parte de estos sirvieron como base para delinear el estado del arte o estado de la cuestión y para el planteamiento de la investigación en general.

Ejemplo de este tipo de trabajos es el publicado en 2011 por Calvo, Susinos y García, quienes utilizaron el relato como fuente primaria para obtener una reconstrucción histórica de la educación de las mujeres en España.

Con una metodología de investigación biográfico-narrativa, partieron de las opiniones, experiencias y recuerdos de tres mujeres. Como conclusión, reafirmaron las etapas en la educación que estas mujeres han vivido: fase de exclusión, de segregación y de integración. En particular, los autores reconocen el valor que tienen las fuentes orales para la complementación o, incluso, para construir otra versión de la historia existente.

De modo semejante, Cervera, Martí y Alejo (2015) visibilizan en su trabajo a tres mujeres de Guanajuato y la historia que han tenido en torno a la educación. De igual manera se hizo uso de las entrevistas e historias de vida para la construcción de la investigación, pues como se menciona en el texto: “Las historias de vida no son la historia, pero contribuyen al conocimiento de las circunstancias en que se dio la educación” (2015: 9).

Otro de los trabajos con este tipo de enfoque es el publicado en 2018 por Tinoco, quien utilizó las historias de vida de cinco mujeres, que entre los años 1940 y 1970 rompieron con los estereotipos de lo que debía ser una mujer en Michoacán. Ellas fueron de las primeras en estudiar una licenciatura en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, por lo tanto, son quienes abrieron paso a las siguientes generaciones, pero también fueron las que sufrieron más al momento de querer estudiar en el nivel superior, al toparse con diversas barreras que la sociedad imponía a las mujeres.

El uso de este tipo de metodología sirve para entender de manera diferente la historia y el contexto personal de las personas que la cuentan. Como menciona Sosenski (2016: 264):

*De esta forma, biografiado y biógrafa construyen una narrativa polifónica en la que cada uno asume su función principal. El primero, la de narrar fragmentos de su memoria; la segunda, la de ordenar cada uno de esos fragmentos, ubicarlos en un tiempo y un espacio colectivo.*

La necesidad de conocer la historia de las mujeres que han sobresalido en cada una de sus disciplinas, no es solo con la finalidad de darles una voz, sino también con el objetivo de inspirar a niñas y mujeres que, ya sea por el pensamiento de corte patriarcal, por los estereotipos contra los que siguen luchando o por las circunstancias externas a éstas, no han

logrado tener el poder sobre sí mismas. Se busca, entonces, que al momento de descubrir historias de este tipo, logren ver todo por lo que pasaron para llegar al lugar en donde se encuentran actualmente. De igual manera es crucial conocer las razones por las que el resto de sus congéneres no continuaron con sus estudios, pues esto puede ayudar a que no se repitan estas historias en la actualidad. Como sugiere Subirats (1998: 5):

*Para todos los grupos humanos que se encuentran en situación de marginación, la educación ha constituido el mecanismo central de cambio de su situación, el que confiere a la vez cualificación para desarrollar la capacidad productiva, conciencia de los derechos como persona y autoestima y autoconfianza para iniciar un proceso de cambio personal de actitudes que conduzca a un mayor control sobre las condiciones en que discurre la propia vida.*

Desde otro contexto geográfico y temporal, Robles (2002: 7), profesora en la Universidad de Granada en materias de género e historia del sistema educativo, escribe:

*Los esfuerzos por capturar la voz de las mujeres en la historia, por entender sus decisiones y actitudes vitales y las relaciones que éstas han mantenido entre ellas mismas y con los hombres, tienen el propósito de rehabilitarlas como agentes y pacientes en la historia, es decir, como objetos y sujetos de conocimiento y vivencia.*

La mayoría de las investigaciones sobre la historia de la educación de las mujeres se centra en aquellas que fueron únicas en su tiempo, pues eligieron estudiar una carrera de nivel superior sobre el hogar y el matrimonio; por lo tanto, las otras se mantienen en el olvido de la historia que conocemos y su anonimato contribuye de manera considerable a la reproducción de estereotipos de género, lo que lleva a la invisibilización, negación y olvido de sus derechos, por un lado; por el otro lado, conduce a la violencia de todo tipo contra ellas.

Las mujeres de nuestra historia, nacidas entre 1942 y 1962, en localidades de los estados de Zacatecas y Aguascalientes, tenían muy pocas opciones de carrera para estudiar en el nivel superior, tales como: enfermería, docencia y mecanografía o comercio, las llamadas *carreras feminizadas*

por ser complementarias a las profesiones que la mayoría de los hombres estudiaban en la época. Las investigadoras del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Oaxaca Paz, *et al.* (2015: 139) escriben sobre este tipo de carreras y por qué son consideradas feminizadas: “por sus características femeninas: sensibilidad, compasión, bondad, dedicación [...] rasgos que fueron vinculados comúnmente con la noción de oficio o vocación exclusivos de la mujer”. Por ello, no había gran diversidad al momento de elegir un enfoque en el nivel superior para aquellas que decidían o poseían los medios para hacerlo, pues la mujer debía inclinarse por este tipo de carreras. Además, la sociedad y la familia ejercían gran influencia en la elección de la profesión, o, sin otra alternativa, la mujer terminaba por “dedicarse” al hogar.

Al mismo tiempo, las mujeres de comunidades rurales o de localidades alejadas de los centros urbanos tenían y siguen teniendo menos oportunidades de estudiar cualquier nivel; y aquellas que decidían continuar con los estudios, debían desplazarse solas, lo que les acarrea una doble crítica de la sociedad de aquel tiempo: irse de su entorno y vivir en uno distante y sin su familia. Esta puede ser una razón por la que fueron las pertenecientes a estas comunidades que lograron una educación superior y, por lo común, optaban por ser maestras, pues las familias permitían que sus hijas entraran en la escuela normal rural para mujeres por funcionar bajo el sistema de internado, lo que les ayudaba a solventar sus estudios y estar más seguras al mantenerse acompañadas por otras mujeres, dándole confianza a los padres. Este tipo de sistema educativo es abordado por Civera (2010: 5) en su artículo sobre las estudiantes normalistas rurales en México en los años cincuenta: “Ofrecían becas para que los estudiantes vivieran en sus internados por siete años (año complementario, estudios de secundaria y normal)”. La afirmación anterior, por cierto, no demerita la formación y el desempeño de las normalistas.

### **Apuntes para un marco teórico**

En la época en la que las mujeres seleccionadas para esta investigación nacieron y asisten a la escolarización formal (es decir, entre los años 1942 y 1972), se dieron algunos hitos en el terreno educativo. En primer lugar,

durante el sexenio de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) surgió el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), con el cual se trató de unificar los sindicatos de los profesores (Camacho y Padilla, 2004). El SNTE, al ser creado por el gobierno, dio la posibilidad de tener un mayor control de los profesores, pues dependía del Estado. Durante esa época, como es señalado por Lazarín (1996: 3):

*Se reformaron los planes y programas educativos, los proyectos que se presentaron buscaban eliminar la coeducación (a las escuelas iban niños y niñas, por lo que causaban gran controversia en la sociedad mexicana), también, se pretendía revisar el artículo Tercero de la Constitución para eliminarle el mote de socialista, que se impuso en 1934.*

Al querer eliminar la coeducación, se demuestra que la percepción que tenía la sociedad en aquel entonces, sobre niñas y niños conviviendo en el mismo espacio, era muy diferente a la que se tiene ahora en el país. Si una niña deseaba asistir a la primaria y tenía las posibilidades de hacerlo, los padres o tutores podían negarse argumentando que estaría junto a niños, o mencionar que debería prepararse para el matrimonio y el hogar, no para una vida profesional.

En 2004, Camacho y Padilla publican un libro acerca de la historia de la educación en Aguascalientes durante el siglo XX. Durante los años que interesan a esta investigación se escribe sobre cómo los gobiernos tenían la intención de continuar con la campaña de alfabetización fundamentada por Jaime Torres Bodet, se dio mayor importancia a la construcción de escuelas, la enseñanza técnica y la biblioteca enciclopédica popular. Gracias a la campaña de alfabetización, más mexicanos tuvieron acceso a la educación: “Durante el sexenio de Ávila Camacho se alfabetizó a 1’134,419 personas y durante el de Miguel Alemán se alfabetizó solo a 783 mil personas” (Camacho y Padilla, 2004: 221). Sin embargo, lo rural se dejó de lado y los esfuerzos se centraron en la educación en la ciudad, principalmente en la de carácter técnico: “Gracias a los procesos modernizadores, la educación superior fue impulsada de manera notable, ya que se necesitaban técnicos y profesionales preparados para desarrollar los proyectos industriales” (Santillán, 2008: 113).

Greaves, citado por Lazarín (1996: 169), explica la manera en la que el presidente Adolfo López Mateos y el secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, crearon el Plan de Once Años para el país:

*El Plan de once años se propuso después de que se realizó un estudio sobre la situación que guardaba la educación de la población, los resultados obtenidos fueron alarmantes, por ejemplo, de cada mil niños que lograban poner el pie en el primer peldaño de la primaria, sólo uno llegaba al último grado de profesional y sólo 59 ingresaban en un establecimiento de segunda enseñanza. De cada mil niños que figuraban en las listas de primer grado de las escuelas rurales del país, sólo 22 obtenían un certificado de educación primaria y 81% de las rurales no eran todavía escuelas completas, es decir, que no ofrecían los seis grados de instrucción primaria.*

El libro de texto gratuito fue también una contribución a este plan. Con la creación de la Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos, en 1959, se priorizó la educación gratuita como derecho de todos los mexicanos.

Respecto a la sociedad y el trabajo, las mujeres, en 1940, se encontraban en su mayoría realizando trabajos domésticos, agricultura o ganadería, en algún trabajo de administración pública o sin ocupación (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 1943). Por lo que las niñas, principalmente de las comunidades rurales, a través del ejemplo de sus madres, visualizaban, imitaban y reproducían el modelo de mujer, que se enfocaba, casi en exclusiva, en las actividades rutinarias del hogar. De igual manera, en esa época hubo una gran migración de la zona rural a la urbana, por lo que los padres y madres de familia tenían que adaptarse a la ciudad, cambiando por completo su dinámica familiar.

En 1960, las profesiones que más se estudiaban en Aguascalientes eran: trabajos especializados, con 872 personas; enseñanza en general con 187 personas, y técnicas (que incluye ingeniería, agronomía y química), con 47 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 1962). En Zacatecas la situación era similar: trabajos especializados, con 669; asistenciales y medicina, con 88; enseñanza en general, con 83; y técnico, con 51 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 1962). Lamentablemente, las estadísticas no muestran una división por género, y de la búsqueda realizada sobre las instituciones superiores de la época solo se pudieron encontrar

datos del Instituto Tecnológico de Aguascalientes (ITA, s/a), el cual puede ayudar a contextualizar el número de mujeres en la educación superior y las carreras que ellas elegían. El 18 de septiembre de 1967, el ITA abrió en sus instalaciones el nivel medio superior, con un total de 320 alumnos que se dividieron de la siguiente manera en estas especializaciones:

Técnico Mecánico: 107 hombres.

Técnico Electricista: 105 hombres.

Técnico Laboratorista Químico: 66 hombres y 42 mujeres.

Estos números nos demuestran cómo los trabajos manuales eran los preferidos por los hombres, mientras que las mujeres debían de elegir las carreras feminizadas, citando a Paz, Briseño y Martínez (2015: 153):

*La preferencia de la población femenina por carreras como enfermería o educación tiene de trasfondo una construcción de género, la cual indica que ellas poseen el perfil necesario para poner en juego esfuerzo intelectual, creatividad y, sobre todo, sensibilidad con otras personas.*

En 1969, en el Instituto Tecnológico de Aguascalientes se iniciaron los estudios superiores con un total de 79 alumnos: 75 hombres y 4 mujeres. De los 320 alumnos iniciales se observa una gran deserción por parte de ambos géneros, las razones pueden suponerse diversas, ya que, al terminar el nivel medio superior, se egresaba con un grado técnico por lo que el género masculino podía dedicarse a trabajar, mientras que el femenino, si decidía no hacerlo, podía casarse o dedicarse al hogar, como menciona Méndez (1998: 38). “Las elecciones efectuadas por mujeres y hombres son diferentes en la mayoría de los casos”.

De igual manera, es necesario mencionar que las mujeres han tenido desventajas frente a los hombres al momento de elegir qué estudiar en el nivel superior y esto acarrea consecuencias sociales graves, como pobreza, violencia y una mayor desigualdad.

## Ruta metodológica

La metodología utilizada tiene un enfoque cualitativo, aplicando la herramienta de la historia de vida. Este tipo de método, tal como es explicado por Chárriez (2012: 53): “es la forma en que una persona narra de manera profunda las experiencias de vida en función de la interpretación que ésta le haya dado a su vida y el significado que se tenga de una interacción social”. Por lo tanto, la historia de vida ayuda a ver el pasado desde la perspectiva personal de quien la cuenta. “La historia oral aborda los procesos sociales, culturales, económicos y políticos, a través de la individualidad” (Lara y Antúnez, 2014: 49), pues aunque se investigue un tema en específico, los diferentes comentarios de los entrevistados ayudan a comprender los procesos de la época.

Para esta investigación fue necesario conocer, desde la voz de las mujeres que nacieron entre 1942 y 1962, los distintos factores sociales, políticos y económicos que influyeron en el estudiar o no hacerlo. Por lo tanto, la mejor forma de obtener información para reconstruir y complementar la historia es la entrevista; la información se conoce a través de los recuerdos y vivencias de cada una de ellas. La entrevista puede ser vista como una forma de obtención de datos no confiable, sin embargo, y citando al etnógrafo español Mariezkurrena (2008: 229):

*Una entrevista no queda invalidada por un dato erróneo que, indudablemente, el historiador tiene la obligación de cotejar con fuentes escritas, ya que los aspectos que más le interesan forman parte del campo de las ideas y de las mentalidades sociales en relación con acontecimientos históricos.*

La memoria personal llega a olvidar fechas y nombres, e incluso a modificar situaciones, sin embargo, como menciona Mariezkurrena (2008: 231): “El objetivo de una entrevista de historia oral no es obtener ‘datos’, sino entender una vivencia, ya que todo lo que aporta es significativo”. De esta manera, al obtener parte de las experiencias vividas de las personas entrevistadas, se pueden comprender, desde su propia memoria, los hechos sociales. En el mismo orden de ideas, el entrevistador tiene la gran responsabilidad de investigar, de manera correcta, la época sobre la que se interesa, pues ésta será la base de su entrevista.

Por eso mismo, para este trabajo se realizó una investigación documental sobre el contexto social y educativo de México entre 1940 y 1965 *ca.* De igual manera, se identificó a mujeres nacidas en esos años. Se trata de una muestra por conveniencia. De las cinco entrevistadas, cuatro son originarias de Zacatecas y vivieron en un medio rural; la otra participante siempre ha vivido en la ciudad de Aguascalientes. Se consideró relevante que fueran del medio rural y urbano para tener un contraste en la información recabada.

Las entrevistas se realizaron en los hogares de las mujeres durante la primera y segunda semana de junio de 2019, utilizando una grabadora de audio para registrar las respuestas. Las entrevistas se centraron en cuatro temas eje: infancia, familia, estudios y profesión. Conforme la conversación se desarrollaba, surgían preguntas que ayudaron a complementar la información, a comprender un poco más de la situación o para regresar al eje central de la investigación. Cada una de las entrevistas fue transcrita en su totalidad en un documento digital; se codificó aquella información crucial para la investigación. Se organizaron los factores en una tabla dependiendo de las respuestas de cada una de las mujeres. Se eliden las respuestas que no se consideran relevantes o aquellas donde las mujeres se desviaban del tema y comenzaban a hablar de otras cuestiones. De igual manera se omiten nombres de personas para mantener el anonimato y en la presentación de los resultados, se usan seudónimos para identificarlas, con el fin de respetar su privacidad, pero, sobre todo, porque lo que se busca visibilizar son los factores que incidieron en su preparación escolar, esto es, en su relación con la educación formal.

Las preguntas básicas iniciales fueron las siguientes:

1. *¿Quiénes eran los integrantes de su familia?, ¿qué era lo que hacían sus papás?, ¿cómo era su dinámica familiar en un día normal y cómo era el contexto local?*

2. *¿A qué edad comenzó a ir a la escuela?, ¿qué escuela era y a cuánta distancia estaba de su hogar?, ¿cómo era un día de clases?, ¿qué les enseñaban y qué experiencias recuerda?*

3. *¿Cómo empezó a dedicarse a su trabajo o a lo que se dedica actualmente?, ¿qué experiencias puede relatarnos?*

4. *¿Cómo es su dinámica familiar actual, le gustó estudiar, dedicarse a lo que hace, cuál es su perspectiva de la educación para las mujeres?*

Dependiendo de las respuestas que daban, surgían más preguntas como: *¿Cuál era la perspectiva de sus padres hacia la educación?, ¿qué era lo que quería estudiar?, ¿era difícil estudiar?*

De igual manera, hay que resaltar que estos son casos específicos, por lo que no se puede hablar de todas las mujeres de Aguascalientes y Zacatecas nacidas en esa época, sin embargo, se trata de sentar las bases para futuras investigaciones.

### **Algunos resultados. Los caminos y contextos en la educación de las mujeres**

La primera mujer que se entrevista es Lilia, una maestra jubilada desde hace nueve años; nos recibe en su casa, nos sentamos en lo que parece ser su oficina, junto a un pequeño escritorio y rodeadas por las paredes llenas de reconocimientos, tanto de ella, como de su esposo, quien también es profesor jubilado, y de sus dos hijos cuando estudiaban. Ella nace en 1961, en La Laborcilla, una comunidad de Pinos, Zacatecas; su mamá se dedicaba exclusivamente al hogar y a cuidar de los nueve hijos, lo que era muy común en la época para las mujeres: “Mi mamá se dedicaba nada más a hacer de comer y a lavar y planchar, a hacernos todo a nosotros”. Por su parte, su papá era campesino y, debido a las dificultades económicas, es quien alienta a sus hijos a estudiar: “Mi papá tuvo el tino de mandarnos a estudiar a mí y a mis hermanas y hermanos, él era un campesino, pues que no tenía trabajo, no tenía nada, pero él nos mandó a estudiar casi a todos”.

Al ser el lugar donde vivía una comunidad alejada y con muy pocos habitantes, sólo se ofrecía educación hasta el tercer año de primaria, por lo que Lilia abandona la comunidad a la edad de nueve años con el propósito de continuar su primaria y con el apoyo de su padre: “entonces nos venimos mis hermanas y yo a un internado que estaba en Pabellón de Arteaga, Aguascalientes”. Al cabo de este ciclo, regresa a su comunidad, pero se ve en la necesidad de migrar nuevamente para estudiar la secundaria, esta vez en otro internado exclusivo para mujeres, en la Huerta, Michoacán.

Sobre su experiencia en los internados expone: “Me sentía con mucha nostalgia, todas las de aquella época le sufrimos mucho porque casi todas las que estudiábamos, estudiábamos en internado y solo veíamos a nuestros papás en vacaciones y todo el tiempo estábamos sin ellos”. En unas vacaciones su papá se tardó en llegar por ella y fue de las últimas en salir, lo que le provocó angustia, permaneciendo con la mirada fija en la puerta con la esperanza de verlo llegar, temiendo que no lo haría.

Menciona que en ocasiones lloraba por las noches, pues extrañaba su casa y a sus papás. Además de que la educación era muy rigurosa: “Teníamos prefectas que nos cuidaban en la noche y no podías hacer ruido, no podías hacer relajo, no podías nada nada... era como una educación militar”. Relata, como ejemplo, que se tenían que levantar a las seis de la mañana a bañarse con agua fría. Refiere que en una ocasión se reunieron las alumnas de su generación con algunas de las prefectas y una de ellas, con lágrimas en los ojos, les confesó que sólo seguía órdenes y les pidió perdón.

Al terminar la secundaria, Lilia le confiesa a su papá sus deseos de ser arquitecta, a lo que él se negó rotundamente, quizá por desconocimiento de la carrera o por no contar con los recursos económicos para costear una carrera universitaria. Así, volvió a elegir otro internado: la Normal Rural de Cañada Honda, en Aguascalientes, para enviarla a estudiar.

Al momento de cuestionar acerca de la docencia, ella, riendo, nos explica:

*Yo no quería ser maestra, yo cuando salí de la secundaria, le dije a mi papá: yo quiero estudiar arquitectura. Y me dijo que no. “Ningún chisme, usted va a ser maestra y va a ser maestra”. Uno antes hacía lo que los papás le decían, tengo una hermana que quería ser enfermera y le dijo no: “Usted va a ser maestra”.*

Dos de sus hermanas son quienes estudiaron para maestras, otras dos para secretarias y uno de sus hermanos también lo hizo para la docencia; ella, sin otra alternativa, continúa sus estudios. “Me vine a Cañada Honda, Aguascalientes, estudié la normal y al salir de ahí me mandaron a trabajar en el 81”. Estudiar fue algo que disfrutó mucho, pero al comenzar a trabajar, ella pensaba: “Tanto niño, yo no quiero esto. Pero conforme fue pasando el tiempo, amé mi trabajo, me gustó mi trabajo, lo disfruté”. Una de

las últimas preguntas fue si se arrepentía de estudiar eso, o si hubiera preferido trabajar en algo diferente:

*Ahora que ya me jubilé digo yo: ¿para qué trabajé? Mejor me hubiera dedicado a mis hijos, a mi casa, al hogar, porque como veo las cosas yo pienso que hemos descuidado mucho la familia las mujeres, por estudiar y prepararte, por servir a dos patrones: la casa y el trabajo.*

Para terminar con la entrevista se le preguntó: ¿Y qué si no hubiera estudiado? Con risa responde: “Si no hubiera trabajado y no hubiera estudiado, estuviera en mi ranchito, allá casada y cuidando chivas”.

La siguiente entrevistada es Dolores. Nos recibe en su casa un sábado, después de dar sus clases de catecismo. Comienza a contar su vida con mucha nostalgia. Ella nace en 1959 en la comunidad de Carboneras, Loreto, Zacatecas. Era una comunidad conformada por solo algunas casas aisladas. Relata: “Mi mamá era ama de casa, mi papá jornalero. Yo tenía 5 años cuando mi mamá murió”. En total fueron 12 hermanos: 4 murieron a edades tempranas, sobrevivieron 6 mujeres y 2 hombres. A pesar de no recordar mucho, menciona que su niñez fue feliz; platica que su hermana, la mayor de todas, les enseñó a ella y a sus hermanos a leer y a escribir en casa, por lo que no fue necesario que les enseñaran eso en la primaria, a la que, comenta, solamente asistieron ella, dos de sus hermanas y uno de sus hermanos:

*Yo empecé a ir a la escuela ya grande, como a los 9 años, porque allá no había, hasta ese año fue cuando se abrió una escuela [...] Caminábamos como kilómetro y medio y la escuela no era un salón, era una casa de una familia y ya después, como al año, hicieron ya el salón y entonces ya se quedó un poco más cerca de donde vivíamos.*

La escuela era unitaria y se llamaba Justo Sierra Méndez; una sola maestra enseñaba el primero, segundo y tercer grados (no había más). Allí, Dolores jugaba y estudiaba con sus compañeras y realizaba trabajos manuales como la costura y el bordado:

*Ya no estudié, porque nada más había hasta tercer grado y ya para ir a las escuelas se necesitaba de ir a San Marcos o al Lobo y pues uno en su tiempo y*

*como es mujer, pues le prohíben todo eso y aparte no era fácil trasladarnos de un lugar a otro, entonces me quedé en tercer grado.*

Durante los próximos años, al terminar la educación primaria, se dedicó al hogar, y en su tiempo libre se ponía a bordar, como le enseñaron en la escuela: “Como a los 18 o 19 años me fui a estudiar corte, fueron nada más 6 meses y empecé a hacer ropa con las vecinas y familiares y pues gente que me empezó a conocer, eso fue lo que hice en mi rancho”.

A la edad de 25 años se trasladó con su familia a Loreto, la cabecera municipal. No siguió arreglando prendas de vestir, pues nadie la conocía, pero se puso a trabajar en una fábrica de costura durante 14 años; después compró dos máquinas de coser y se dedicó de lleno a trabajar desde su casa, actividad que realiza hasta la fecha y que le ha permitido una estabilidad económica que la hecho una mujer independiente: “Empecé a dar catecismo cuando me hicieron la invitación para apoyarlos en un centro de catecismo y sí fui y pues, hasta ahorita tengo 28 años de dar catecismo sin dejar ni un año”. Al inculcarles a los niños la religión aprendió la importancia del estudio:

*Yo no aspiré mucho al estudio porque no le inculcan a uno el que se tiene que preparar y eso hizo como que no aspirara tanto a estudiar, pero ahora, ahorita en el tiempo del catecismo, vi como lo necesitaba mucho, entonces sí, lo hubiera querido, pero en la niñez pues no, porque no le inculcan a uno en su familia que debe de estudiar, que debe de prepararse para el futuro.*

Ninguno de sus hermanos concluyó la primaria; ella lo hizo en una escuela para adultos, pues vio la importancia de la educación, gracias a su oficio, algo que no le inculcaron en su infancia.

Las siguientes mujeres entrevistadas son hermanas. La primera de ellas, de nombre Sara, nace en 1943; la segunda, Elsa, en 1949, en el municipio de Cañitas de Felipe Pescador, Zacatecas. Nos reciben en la casa de Elsa. Están terminando de comer y en la sala, junto al televisor, comenzamos a hablar. Sara comenta: “Mi papá se dedicaba a la agricultura y mi mamá al hogar”. En su familia fueron 11 hermanos: 3 murieron a edades tempranas y actualmente viven 7.

Debido a que Cañitas es un municipio muy transitado, su mamá hospedaba a maestras que llegaban a trabajar, y esto lo hacía más por ayudarlas y no por el factor económico. Su padre, tal como menciona Sara: “era partidario de la educación”, por ello siempre estuvo al pendiente de que todos sus hijos asistieran a clases: “La escuela era de organización completa, no era mucho lo que se tenía que caminar, entonces no había mucha dificultad, estaba en el mismo pueblo y no era difícil asistir”. De hecho, por la gran concentración de personas que trabajaban en el ferrocarril, en el municipio, además de la primaria a la que ellas asistieron (que lleva por nombre Carlos A. Carrillo), había otros dos planteles y un colegio; por lo tanto, había oportunidad para estudiar. Elsa recuerda con cariño:

*A la escuela íbamos en la mañana y en la tarde, yo por ejemplo llegué nada más hasta sexto de primaria, no nos hacíamos la pinta, íbamos a lo que era la escuela, nos enseñaban los trabajos manuales, hacíamos costuras y las exponíamos, era todo muy diferente.*

Las hermanas tuvieron historias muy diferentes al terminar este ciclo. Sara continuó sus estudios en una escuela normal para dedicarse a la docencia: “Después de la primaria entré a la escuela normal rural de Cañada Honda, ahí hice la secundaria y la normal, entré en el 57 y terminé en el 63”. Elsa cuenta que sus otras hermanas también tuvieron oportunidad de estudiar: “Nos mandaron a Cañada, pero no nos quedamos, porque éramos burras, mejor nos regresamos al hogar”. Sara continuó sus estudios, como diría Elsa, porque “ella si fue inteligente”. Era muy común viajar en el tren de pasajeros, que facilitaba el traslado de Cañitas a Aguascalientes; después, abordaba un camión para llegar al internado, donde pasaba la mayoría del tiempo y esperaba las vacaciones para volver a su hogar.

Sara trabajó en diferentes comunidades rurales del estado de Zacatecas en periodos que duraban de dos a tres años y comenta que aprovechó los veranos para estudiar dos licenciaturas: “una en Monterrey y la otra en la ciudad de Aguascalientes”. Tiempo después comenzó a trabajar en secundaria, en el municipio de Tepezalá, Asientos, Aguascalientes. Lo que más le gustaba eran las diferentes situaciones con las que se enfrentaba y comenta que nunca se cansó. Recientemente se jubiló. Los últimos 20 años se des-

empeñó como directora en una secundaria técnica que fundó en el estado de Aguascalientes.

Elsa se casó y lleva más de 38 años viviendo en Loreto, Zacatecas. En su casa recibe a maestras y trabajadoras que buscan un lugar donde hospedarse: “Desde que vivía en Cañitas, veía que llegaban las maestras y no había donde se quedaran y nos dio por cooperar con ellas para que no batallaran”. Respecto al hogar ella comenta: “Me gusta mucho el hogar, pues ya que más... pero me gusta estar aquí, todo me gusta”.

La última entrevistada es Marga, nacida en Aguascalientes en 1950. Nos da la entrevista en su casa, ubicada en El Encino, uno de los barrios más antiguos de la ciudad. Está terminando de darle de comer a sus nietos; nos sentamos en su sala y comienza a hablarnos de su familia. Su padre fue un chofer de autobuses foráneos, su madre cuidaba de la casa, era una mujer del campo que no sabía leer ni escribir. Tuvo 11 hermanos, pero solo sobreviven 7. Su padre se iba a trabajar muy temprano y su mamá los cuidaba cuando eran pequeños:

*Fuimos creciendo y empezamos a ir a la escuela, fui a la escuela Valentín Gómez Farías, esa escuela todavía existe, está en el barrio de Guadalupe. Caminaba como unas 5 cuadras, siempre teníamos casa rentada y nos cambiábamos, pero casi siempre por el mismo barrio.*

Ella fue de las hermanas más chicas y junto a tres o cuatro hermanos que estudiaban la primaria se iban a la escuela: “En la primaria teníamos antes dos turnos: íbamos de 9 de la mañana a 12 del día y regresábamos en la tarde de 3 a 5, íbamos a la casa a comer y otra vez te regresabas, y estábamos separados, en un salón los hombres y en otro las mujeres”. Menciona que la primaria fue muy bonita; les daban las clases que ahora son básicas y, además, para las mujeres, había una hora de costura y eso la ayudaba a distraerse. Al preguntarle sobre la elección de su profesión ella respondió:

*Saliendo de primaria, antes se acostumbraba que luego luego te metías a la carrera comercial, que era para secretaria, casi la mayoría estudiábamos eso, porque antes la mujer, olvídate, la mujer como que no, los mismos papás decían es que la mujer no debe de estudiar, son para casarse, para atender a los hijos y estar en su casa y las va a mantener el esposo, lógico es.*

Marga afirma que sus padres le hacían este tipo de comentarios, por lo que lo que la inspiró a seguir estudiando fue una de sus hermanas mayores, quien también estudió para secretaria:

*Saliendo de primaria me metieron a la Academia Ramírez, que estaba por el templo de San Antonio y ahí terminé, era una carrera de 2 años de estudio y salíamos con título de mecanógrafas. Para egresar nos hacían examen de taquigrafía, mecanografía por rapidez y ortografía. En esa academia uno podía elegir el horario, se organizaba con las maestras y solo iba dos horas, era de las más baratas y nos enseñaban como prioridad escribir con rapidez.*

Marga se casó a la edad de 17 años, ya trabajaba; renunció para dedicarse a su familia. Lamentablemente, poco tiempo después, su esposo fallece:

*En esos años mi esposo fue empleado de gobierno, pero antes no te daban pensión como ahora, entonces muere él de 36 años y me dieron 3 meses de su sueldo, eso era lo que te daban y se te acababa el dinero luego luego, y dije: “Ahora me tengo que poner a buscar mi trabajo... y entré a trabajar a los juzgados penales”.*

Ahí la asignaron como secretaria mecanógrafa, posteriormente como recepcionista y después recibía a los detenidos; menciona que no le daba miedo, pues había una malla que la separaba de ellos. En el trabajo les ofrecían capacitaciones, sin embargo, era difícil acudir, pues tenía a su cuidado tres hijos y la opción que le acomodaba más era cubrir horas extras para que le pagaran un poco más de dinero. Después de estar trabajando un tiempo: “Me ascendieron a ser secretaria del juez” y al ver que todas sus compañeras tenían el certificado de secundaria, tomó la oportunidad de cursarla en el sistema abierto, que en ese tiempo se ofrecía en el DIF municipal, con la ventaja de que únicamente leían los libros y acudían a presentar el examen. Cuenta que en una ocasión no pasó el de matemáticas y a ella le extrañó, pues se consideraba muy hábil en esa materia, por lo que presentó nuevamente el examen y así obtuvo su certificado. Varias personas le preguntaban si ella era abogada, por el gran conocimiento de los temas y los términos. Estuvo trabajando 33 años en lo que ahora es la Fiscalía General del Estado y recientemente se jubiló.

## **Conclusiones... para ver otros caminos**

Las mujeres que no lograron una educación superior tuvieron una presión constante por parte de sus padres o de la sociedad para dedicarse al hogar, de igual manera, estos mismos eran aquellos que intervenían en la decisión de la carrera de aquellas que sí estudiaron en un nivel superior. Son dos las mujeres a las que sus padres les sugerían el no estudiar; una de ellas logra una educación técnica, por vivir en una ciudad, la otra se topó con otros factores, como el económico y la estructura urbana en su comunidad. Por eso, se puede notar una diferencia entre las que tenían los medios económicos, o bien las posibilidades de asistir a una institución superior en un municipio o estado, y las que no. Esto se manifiesta principalmente en contextos rurales, donde no era común la educación (mucho menos de nivel superior) entre las mujeres y por ello existía una fuerte presión social para mantenerse en casa.

Así, pues, los factores que en común se pueden observar en las historias de estas cinco mujeres son el familiar, el económico y la estructura urbana. Con estos factores, se pueden comparar las historias y dar cuenta de las diferencias que tuvieron unas y otras en su infancia y en su entorno y cómo eso afectó su futuro en la educación; pero, sobre todo, su futuro en la vida. Por ello es importante conocer las historias de aquellas mujeres que no lograron una educación.

También se observó que todas las entrevistadas, en el nivel primaria, llevaron trabajos manuales como costura o bordado, por lo que, en los mismos planteles educativos, les sugerían actividades relacionadas con el hogar, lo femenino y la asistencia y cuidado de los demás, prácticamente como el único camino para ellas. Factores que, de igual manera, pudieron influir en la decisión de una carrera o de mantenerse en el hogar. Cuatro de las entrevistadas comentaron que este tipo de trabajos les gustaban, pues las distraía y podían exponerlas frente al grupo.

Así, es crucial resaltar la importancia de la metodología de historias de vida, pues sin ésta no se les da voz a los participantes. Se ha abierto una posibilidad de conocer las historias de más mujeres, de otras regiones de México y de otros países, para comprender cómo los factores sociales, políticos y económicos impiden la educación de las niñas y niños. Queda

abierta la puerta a nuevas investigaciones que hagan uso de metodologías como las aquí mencionadas y para conocer más historias de vida, de mujeres y hombres.

Se abre la vertiente para conocer las razones por las que los hombres de esa época no podían estudiar, pues esto ayuda a complementar el panorama social de México y en específico del estado o comunidad que se estudie. Se puede suponer que, como las mujeres eran aquellas que debían estar en casa, los hombres eran los que proveían el dinero y, por lo tanto, tenían que trabajar y no concentrarse en los estudios.

## Referencias

### *Bibliografía*

Tinoco Farfán, Bárbara (2018), *Historias de vida de cinco mujeres en la Universidad Michoacana, 1950-1970*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán, México.

### *Recursos electrónicos*

Calvo Salvador, Adelina; Teresa Susinos Rada y Marta García Lastra (2011), “El largo camino hacia la coeducación, un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar”, *Revista de educación*, núm. 354, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3418111> (fecha de consulta: 19/06/ 2019).

Camacho Sandoval, Salvador, y Yolanda Padilla Rangel (2004), “Vaivenes de Utopía. Historia de la Educación en Aguascalientes en el siglo XX”, disponible en: [https://www.academia.edu/9413549/Salvador\\_Camacho\\_y\\_Yolanda\\_Padilla\\_Vaivenes\\_de\\_Utop%C3%ADa\\_Historia\\_de\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_en\\_Aguascalientes\\_en\\_el\\_siglo\\_XX\\_Tomo\\_I](https://www.academia.edu/9413549/Salvador_Camacho_y_Yolanda_Padilla_Vaivenes_de_Utop%C3%ADa_Historia_de_la_educaci%C3%B3n_en_Aguascalientes_en_el_siglo_XX_Tomo_I),(fecha de consulta: 20/06/2019).

Cervera Delgado, Cirila, Mireya Martí Reyes y Sergio Alejo López (2015), Educación de mujeres en Guanajuato: relatos de vida para des-invisibilizar otra historia. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*

- va, documento pdf, disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0777.pdf> (fecha de consulta: 24/06/2019).
- Chárriez Cordero, Mayra (2012), “Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa”, *Revista Griot*, núm. 1, vol. 5, disponible en: <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775> (fecha de consulta: 18/07/2019).
- Civera, Alicia (2010), “Mujeres, escuela y opciones de vida: las estudiantes normalistas rurales en México en los años cincuenta”, *Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, núm. 4, disponible en: <https://revistas.um.es/navegamerica/article/view/99881> (fecha de consulta: 15/07/2019).
- Flecha García, Consuelo (2004), “Las mujeres en la historia de la educación”, *XXI. Revista de Educación*, núm. 6, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1068261> (fecha de consulta: 19/06/2019).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (1943), “Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1943”, disponible en: <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825140434> (fecha de consulta: 17/07/2019).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (1962), “Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1962”, disponible en: <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825140526> (fecha de consulta: 17/07/2019).
- Instituto Tecnológico de Aguascalientes (sin fecha), “Antecedentes e Historia”, disponible en: <https://www.ita.mx/index.php/quienes-somos/informacion-del-ita/antecedentes-e-historia> (fecha de consulta: 17/07/2019).
- Lara, Pablo, y Ángel Antúnez (2014), “La historia oral como alternativa metodológica para las ciencias sociales”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 20, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65247751003> (fecha de consulta: 18/07/2019).
- Lazarín, Federico (1996), “Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm.1, vol.1, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000112> (fecha de consulta: 17/07/2019).

- Mariezkurrena Iturmendi, David (2008), “La historia oral como método de investigación histórica”. *Gerónimo de Uztariz*, núm. 23-24, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3264024> (fecha de consulta: 18/07/2019).
- Méndez Lois, Ma. José (1998), “Reflexiones en torno a la elección académico-profesional y la educación de mujeres a lo largo de la historia”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, núm.15, vol. 9, documento pdf, disponible en: <https://www2.uned.es/reop/pdfs/1998/09-15-1---037-Mendez.pdf> (fecha de consulta: 19/07/2019).
- Paz López, Martha, María Leticia Briseño Mass y Olga Grijalva Martínez (2015), “La identidad en una profesión feminizada. El caso de la primera Escuela de Enfermería en México”, en Ma. Eugenia Guadarrama Olivera, y Ma. de los Ángeles Olvarrieta Marengo (coords.), *Mujeres, feminismo y género: entre historias y conceptos*, pp. 123-158, México: Universidad Veracruzana, disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/331332726\\_La\\_identidad\\_de\\_una\\_profesion\\_feminizada](https://www.researchgate.net/publication/331332726_La_identidad_de_una_profesion_feminizada) (fecha de consulta: 24/06/2019).
- Robles Sanjuán, Victoria (2002), “Género, Educación e Historia: espacios de exclusión, espacios de resistencia”. *Revista arenal*, núm. 2, vol. 9 disponible en: <http://www.ugr.es/~arenal/articulo.php?id=66> (fecha de consulta: 12/06/2019).
- Sosenski, Susana (2016), “La biografía como método para la historia de la educación y la infancia”, Reseña de Mary Kay Vaughan (2015), “Portrait of a young painter: Pepe Zúñiga and Mexico City’s rebel generation, Duke University Press, Durham”, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, núm.8, vol.4, disponible en: <http://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/86> (fecha de consulta: 20/06/2019).
- Subirats, Marina (1998), “La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación”, *Serie Mujer y Desarrollo. Santiago Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe*, documento pdf, disponible en: <http://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/subirats.pdf> (fecha de consulta: 28/06/2019).



## CAPÍTULO 13

### NOTAS SOBRE EL PROCESO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL ESTADO DE GUANAJUATO HASTA LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

*César Federico Macías Cervantes*

Universidad de Guanajuato

#### **Introducción**

*La salud no solamente es condición de bienestar y el vigor muscular, medio para ganar mejor la subsistencia cuando se vive del trabajo manual; sino que el cuerpo, mediante los sentidos y el sistema nervioso, auxilia poderosamente al alma en sus operaciones, que son más perfectas mientras que aquel está mejor dispuesto y organizado.*

*Estas palabras, de un educador francés, nos hacen ver cuanto importa atender al desarrollo y buena conservación de nuestro cuerpo para favorecer la mejor cultura de nuestras facultades intelectuales y morales.*

*La debilidad corporal va acompañada ordinariamente de una voluntad también débil y de una atención limitada y lánguida, afirma un mismo educador, y si se observa que en todas órdenes de la actividad, el éxito depende más de una energía infatigable que de cualquier otra causa, sin inconveniente se podrá aceptar como primera condición de todo éxito, la de ser, según una célebre frase, un buen animal.*

*Esto nos da a conocer la importancia de la educación física, cuyo objeto es cultivar y desarrollar por medio de ejercicios, los órganos y aptitudes corporales de los niños y jóvenes para que adquieran la delicadeza de los sentidos, y su cuerpo se vuelva sano y vigoroso.*

*Mucho se ha discutido sobre los métodos de esta educación, pero de los cuales sólo se ha puesto en práctica uno: la gimnasia, bajo un método monótono y casi inútil.*

*Un método racional de educación física consistirá en hacer que los jóvenes adquieran el conocimiento práctico de los instrumentos de defensa y de locomoción con que nos ha provisto la industria moderna, haciendo que el ejercicio no quede a la elección de cada uno, sino que sea impuesto a todos bajo todas sus formas.<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Hemeroteca Nacional (HN), *Armonía Social*, Dir. Fundador Ricardo Galván, León, Gto., marzo de 1920, p. 9.

**E**l texto anterior fue presentado en 1920 a los lectores de *Armonía Social*, publicación de la que se responsabilizaba el Círculo Leonés Mutualista –organización con base ideológica en el catolicismo social– en un artículo intitulado: “Algo sobre la educación física”.

El surgimiento y desarrollo de la educación física en Guanajuato no ha sido muy diferente del resto del país; asimismo, en el proceso mexicano se encuentran similitudes significativas con lo ocurrido en América Latina, espacio que ha abrevado culturalmente en Occidente. Lo expresado sirve para aclarar que al hacer una delimitación espacial en la entidad federativa mexicana conocida como Guanajuato, no se pretende señalar procesos particulares que nos distinguan de otros ocurridos allende nuestros accidentes históricos llamados fronteras. Si bien es cierto que en cada región o demarcación, sea cual sea su nombre, existen y han existido los propios actores y podían darse circunstancias específicas, lo cierto es que han seguido tendencias más o menos similares en la misma medida que se han compartido ideas y convicciones; basta ver en el texto de *Armonía Social* la referencia a postulados pedagógicos emitidos en Francia dentro de una reflexión más amplia del cómo y para qué de la educación.

Dicho texto, al insistir en la relación directa entre las capacidades musculares y las espirituales o mentales, nos deja entrever el viejo apotegma decimonónico: *Mente sana en cuerpo sano*. Por ello, era necesario educar también al cuerpo para mantenerlo sano. Como veremos, en Guanajuato, desde el siglo XIX, en el ámbito educativo se manifestaron preocupaciones y acciones en la búsqueda de educar al cuerpo, por tanto, de la educación física.

Esta misma tendencia se manifestó en el continente americano; la producción historiográfica sobre el tema da cuenta de ello, aquí sólo referiré el texto coordinado por Lucía Martínez Moctezuma (Martínez, 2016), que incluye información sobre Estados Unidos, México, Colombia, Brasil, Bolivia, Perú, Uruguay, Argentina y Chile.

## **El siglo XIX**

Ahora bien, antes que pensar en los métodos adecuados para educar el cuerpo, fue necesario convencer de las bondades que arrojaba la ejercitación corporal. Juan Pedro Viqueira (1987) relató cómo los comerciantes

españoles del siglo XVIII se reunían a jugar pelota vasca convencidos de las ventajas, especialmente entre los jóvenes, de desfogar las energías mediante el movimiento del cuerpo.

Por su parte, Luz Elena Galván Lafarga (Martínez, 2016: 169-193) recupera discursos decimonónicos que circularon en revistas mexicanas, señalando la importancia del ejercicio corporal: “La naturaleza nos indica que el ejercicio es necesario en la infancia, ya que al privarlos del ejercicio los niños se ponen tristes, se enflaquecen y se enferman” [el discurso pertenece a José Rosas Moreno en *La edad feliz*, en 1873].

Los convencimientos de los ilustrados y los intelectuales desde luego llevaron la reflexión a los espacios formales formativos de los niños y los jóvenes, es decir, las escuelas; y claro que allí el enfoque fue educativo, lo que nos coloca en el plano de la educación física. En los espacios escolares se había abierto un sitio para una forma específica de ejercitación corporal: la gimnasia.

José Díaz Covarrubias, siendo secretario de Instrucción en 1875, informó que ese año la materia de gimnasia ya se encontraba incorporada en los programas educativos de ocho circunscripciones de la República: Aguascalientes, Campeche, Distrito Federal, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Morelos y Veracruz. En el caso del estado de Guanajuato, era impartida en el Colegio del Estado y estaban inscritos en esta materia 252 varones (Chávez González, 2006: 77).

No tenemos por ahora elementos para determinar con certeza cuándo iniciaron las clases de gimnasia en el Colegio del Estado. De hecho, pareciera por momentos que esto ocurrió incluso antes de tener tal denominación, cuando aún se le conocía como Colegio de la Purísima Concepción. Se tiene referencia de que en 1868 se le solicitaba al Colegio el préstamo, para los alumnos de la escuela nocturna, de las instalaciones del gimnasio.<sup>2</sup>

Se podría dar por hecho, entonces, que al inicio de la república restaurada ya existía un espacio específico habilitado para la práctica de la gimnasia, aunque no tengamos certeza en este momento sobre la fecha en que esta habilitación ocurrió: ¿durante la intervención francesa?, ¿antes?, ¿inmediatamente después de haber finalizado?

---

<sup>2</sup> Archivo Histórico de la Universidad de Guanajuato (AHUG), Fondo: Colegio del Estado, Sección: Transferencia, 1868, *Solicitud de Secretaría de Gobierno del Estado al Colegio*.

La existencia de un gimnasio en los centros escolares no significa por sí mismo que en los planes de estudio esté integrada la gimnasia; parece ser que existía debate sobre cómo debía desarrollarse la gimnasia en el Colegio, ya que en agosto de 1869 se resolvió sobre el método gimnástico propuesto por el catedrático de francés.<sup>3</sup> Como es sabido, en el siglo XIX, en Occidente, existían diferentes propuestas para la ejercitación de la gimnasia, destacando las conocidas como escuelas sueca, alemana, francesa e inglesa.

Luz Elena Galván (Martínez, 2016) ofrece una buena descripción general de lo que caracterizaba a cada una de las escuelas referidas. La Escuela Sueca proponía ejercicios correctivos basados en principios anatómicos, poniendo énfasis en la salud corporal; la Escuela Alemana tenía un sistema rítmico que buscaba desarrollar la disciplina y sus resultados se medían en la mejora del desempeño físico; la Escuela Inglesa se basaba en un sistema deportivo propiamente dicho a través de los juegos, ponía énfasis en la observancia de las reglas; la Escuela Francesa, finalmente, se basaba en un sistema natural, su ideal era la belleza y la naturalidad corporal para lograr efectos sobre la inteligencia.

La documentación del Archivo de la Universidad da cuenta que, en 1870, año en que la institución toma el nombre de Colegio del Estado, los debates y planteamientos fueron por la definición sobre quién sería el responsable de la cátedra de gimnasia: Vicente Urbina o Vicente Becerra.<sup>4</sup> Y en ese mismo año se empiezan a generar actas de exámenes de gimnasia.

Como afirmó Díaz Covarrubias, para 1875 la gimnasia ya se encontraba incorporada en programas educativos del Colegio del Estado, haciendo de Guanajuato una de las ocho circunscripciones de la República donde esto ocurría.

Pero también es cierto que los datos de alumnos inscritos hacen dudar de que con estas cátedras se beneficiaran más de dos centenares de personas. La memoria de Gobierno de Francisco Z. Mena, publicada en 1880,

---

<sup>3</sup> AHUG, Fondo: Colegio del Estado, Sección: Transferencia, 1869, *Resolución de la comisión sobre el método gimnástico*.

<sup>4</sup> AHUG, Fondo: Colegio del Estado, Sección: Transferencia, 1870, Secretaría de Gobierno del Estado de Guanajuato al Colegio del Estado, *expediente sobre aumento de sueldo solicitado por Vicente Urbina, Concesión de licencia a Vicente Urbina, Nombramiento Vicente Becerra como sustituto de Vicente Urbina*.

contiene información sobre las cátedras del Colegio desde unos años antes. En un primer formato se registran matriculados y asistentes; en el segundo: alumnos, aficionados y total. En distintas cátedras llegaron a consignarse datos de “aficionados”, lo que hace suponer que no era gente inscrita propiamente en los cursos, tal vez incluso era gente externa al Colegio. Para el caso de las cátedras de gimnasia los números indicados nunca alcanzaron el medio centenar de personas. En 1877 se indicaban 20 matriculados y 5 asistentes, en 1880 se reportaban 10 alumnos y ningún aficionado.

Por otra parte, no debemos de dejar de lado que tenemos algunos datos sobre la educación que se impartía en el Colegio del Estado, pero en este momento no sabemos con certeza qué pasaba con gente de otros niveles educativos de esta demarcación. Pero el hecho de que se impartiera en el Colegio –lugar al que accedían las nuevas generaciones letradas y profesionistas– nos hace reflexionar que el ideal “Mente sana en cuerpo sano” (frase que resume el convencimiento de la aristocracia occidental decimonónica sobre los beneficios de la atención al cuerpo) tuvo su expansión junto con el higienismo, durante el Porfiriato.

Es notorio, en este sentido, que en los catálogos que emitía la librería de Bouret –una de las más importantes empresas editoriales de México durante el siglo XIX– el aumento de títulos en el rubro de “Gimnasia, equitación y juegos” haya tenido un crecimiento en números absolutos de 8 en 1889 a 94 en 1912 (Catálogo, 1989; Catálogo 1912).

## **En tiempos de la Revolución**

Desde el siglo XIX, una preocupación de estas élites gobernantes radicó en lo que percibían como una amplia y extendida inmoralidad pública (Escalante, 1992), en el vicio, la pereza y el atraso de las masas (Cosío Villegas, 1965). Se ha hecho notar que esta preocupación prevaleció entre las élites del régimen que derrocó a Porfirio Díaz:

*Por encima del simple y medular principio de sufragio efectivo, no reelección, hubo otras reformas que los maderistas defendieron y que, retrospectivamente, podrían parecer pobres e incluso irrelevantes; estas no pueden permanecer ignoradas sobre todo porque mantuvieron su atractivo mucho después de la*

*caída de Madero: Educación, obras públicas y, principalmente, las reformas concernientes a la moral pública, que se manifestaron a través de la lucha contra el alcoholismo, el juego [de azar], la vagancia y la suciedad* (Knigh, 1996: 502).

Para contrarrestar el vicio y la inmoralidad de las masas ignorantes, pocas cosas se imaginaban tan efectivas como el deporte. Podemos observar distintas acciones que los jefes revolucionarios impulsaron no sólo para aplicar entre la población en general, sino entre el propio ejército, como bien lo mostró Loyo (2003), ejemplificando con las políticas que aplicó Joaquín Amaro cuando estuvo al frente de la Secretaría de Guerra.

El sector castrense fue, quizá, de los más activos promotores de la ejercitación corporal entre los escolares mexicanos durante el periodo en que todavía la dirigencia política del país se resolvía a balazos. Durante el gobierno de Venustiano Carranza se impulsó un proceso de educación, moralización y vigorización de la sociedad mexicana y en esa tesitura se creó el Departamento de Militarización, el cual tuvo entre sus tareas aplicar una propuesta de instrucción militarizada en las escuelas mexicanas.

El responsable del proyecto a nivel nacional fue el general Jesús Garza y para el efecto se creó una Dirección Local de Militarización (DLM) en cada estado de la República y cada una de ellas fue la responsable de la impartición de cursos entre los niños de escuelas primarias; los profesores eran, como podemos imaginar, militares, aunque la dinámica de trabajo de los profesores civiles no pocas veces chocaba con la de los castrenses. Según reportaba el general Jesús Garza en noviembre de 1918, en todo el país había 103, 278 alumnos recibiendo educación físico-militar.<sup>5</sup>

En el Archivo Histórico del Archivo General de Gobierno del Estado de Guanajuato (AHGEG) se tiene un ejemplar del “Reglamento de la militarización de la juventud de la República”,<sup>6</sup> al parecer, el documento consultado fue un borrador de lo que se esperaba fuera presentado como decreto por el gobernador del estado. Sin embargo, nos permite darnos una idea de las consideraciones que tenían los militares respecto a la educación físico-militar.

---

<sup>5</sup> *Implantación de la enseñanza militar en toda la República Mexicana, informe al plan propuesto para 1918.* en AHGEG, Fondo: Secretaría de Gobierno, Guerra, caja 206.

<sup>6</sup> AHGEG, Fondo: Secretaría de Gobierno, Sección: Guerra, caja 206.

Se contemplaba la aplicación sistemática de un esquema educativo dividido en “Programa para la enseñanza militar en los Kinder Gartens” y “Programa para la enseñanza militar en los seis años de instrucción primaria”. En los primeros se contemplaba una especie de iniciación cívica y el desarrollo de coordinación motriz a partir de juegos, cantos y rondas. En el programa para primarias, por su parte, se contemplaban tres ejes: instrucción militar, cultura física y orfeón. Se consideraba un esquema gradual tanto del tiempo dedicado como de complejidad: los niños de primero ocuparían 20 minutos en cada sesión y los de sexto 40.<sup>7</sup>

No podemos dejar de mencionar que en el eje de cultura física se contemplaba la gimnasia sueca, sin aparatos; ejercicios atléticos como carreras y saltos, bailes y tablas rítmicas, juegos con pelota, y, cuando fuera posible, natación y equitación.

El documento es del primer día de enero de 1920; unos meses antes había ocurrido el Congreso Pedagógico Nacional y es claro que en el momento existía polémica en torno a la educación militarizada y su pertinencia. En ese contexto el mayor Jacinto Pérez, responsable de la DLM de Guanajuato, externaba:

*Es evidente que todos los estados de la Federación convencidos de la uniformidad en los métodos y procedimientos, robustecen el carácter nacional de nuestra institución y adoptan los nuevos principios de la militarización que ya comenzó a iniciarse [sic] en todo el territorio nacional: pues es indudable que; siguiendo este camino, pronto llegaremos si no a superar a las naciones más cultas y adelantadas del globo, intentaremos siquiera nivelarnos a ellas.<sup>8</sup>*

En este tipo de discusiones se oculta, tras telones, otro debate: ¿cuál corporación será la responsable de educar, con qué filosofía lo hará y qué objetivos perseguirá? En esta tesitura destaca que el mayor Pérez argumentara que con la educación militarizada, basada en los tres ejes ya mencionados, se lograría “al menos igualar a las naciones más cultas y adelantadas del globo”, es de suponerse que ello derivaría de las habilidades, fortalezas

---

<sup>7</sup> AHGEG, Fondo: Secretaría de Gobierno, Sección: Guerra, caja 206.

<sup>8</sup> AHGEG, Fondo: Secretaría de Gobierno, Sección: Guerra, caja 206; caja 207.

y virtudes que esta educación podía aportar a la juventud mexicana: el desarrollo de la fuerza, agilidad y habilidades físicas, el impulso de un acendrado civismo y el arraigo de una disciplina espartana.

Con la caída del gobierno de Venustiano Carranza se decidió también la suerte de todo el proyecto de educación militarizada. Para finalizar las actividades de la Dirección de Enseñanza Militar en Guanajuato, se organizó en conjunto con el gobierno del estado y la Dirección General de Educación Pública, “una fiesta escolar”, donde “los números que se desarrollarán serán juegos deportivos y atléticos a caballo y cantos patrióticos y guerreros, ejecutados al aire libre [...] desarrollados con elemento puramente escolar, tomando parte todos los alumnos de esta capital [...]”<sup>9</sup> En el programa del festival se dejaron ver las aspiraciones de los impulsores de la educación físico-militar.

## Los años de los sonorenses

Con la rebelión de Agua Prieta (1920), la última exitosa que ha tenido lugar en México, concentraron el control político del país por casi una década y media los sonorenses Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles.

Como gobernantes, Obregón y Calles no tenían respecto a la ejercitación corporal una visión muy distinta de la que tenía el sector castrense en general: creían en la importancia de su difusión y adopción por parte de mayor número de mexicanos. Pero alentaron métodos distintos, aunque estos mantuvieran canales importantes dentro del sistema educativo mexicano.

En 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) y fue puesta en manos de José Vasconcelos. Mónica Chávez (2006: 188) afirma que fue entonces que dio inicio “el momento de la centralización, federalización y masificación educativa, lo cual dio pie a una política encaminada a institucionalizar y difundir a gran escala la educación física”.

Si esto fue así, continúa la propia autora, es porque “[...] con la educación física, los pedagogos y políticos obregonistas pretendieron que los cuerpos de hombres y mujeres representaran la reconstrucción política y cultura nacionalista” (Chávez, 2006: 189).

---

<sup>9</sup> AHGEG, Fondo Gobierno, Sección: Guerra, caja 207, *José Huerta al Srío. de Guerra y Marina, 28 de julio de 1920.*

Pero tal vez el tema iría más allá de formar una representación. Vistas en su contexto amplio, las medidas educativas de los gobiernos de los años 20 y 30, que incluían la educación física, podrían estar manifestando la importancia dada desde el gobierno a la tarea de forjar, precisamente a partir de aquellos proyectos educativos, nuevos mexicanos en lo intelectual, en lo físico y en lo moral.

Fue notoria la simpatía de Álvaro Obregón hacia la ejercitación corporal y la educación física propiamente. Se pueden encontrar varios ejemplos de cómo él y su cuerpo de administración destinaron recursos y esfuerzos para mejorar las condiciones de desempeño de actividades físicas; Jonh Dulles refirió en su clásica obra referida a México:

*Uno de los logros más espectaculares de Vasconcelos, alcanzado poco antes de su renuncia [1924], fue la construcción de un estadio para la nación en la ciudad de México. Había construido pequeños estadios para cada una de las nuevas escuelas, pero pensó que la capital necesitaba un estadio mayor, 'un teatro al aire libre para presentar los cuadros de bailes y de gimnasia, los coros de distintas escuelas' (Dulles, 1977: 116).*

El estadio tuvo un aforo para casi 60 mil personas y tanto el secretario de Educación como el presidente de la República estuvieron en la inauguración del centro.

En el Archivo General de la Nación, en el apartado correspondiente a la administración de Álvaro Obregón, se encuentran testimonios de las autorizaciones libradas por el entonces presidente para que se equiparan espacios para la educación física en los centros escolares, pero en estas líneas quisiera referir específicamente una solicitud que recibió para financiar una publicación llamada *Revista de Educación Física*. Obregón accedió, otorgando por vía de la Secretaría de Agricultura y Fomento una subvención de 1,200 pesos en total a José Peralta y José Escobar, promotores de la publicación, quienes argumentaban: “Nos inspiramos al emprender esta obra, en la noble labor que usted ha iniciado en pro del mejoramiento de nuestra raza, considerando que es para nosotros un alto honor colaborar en ella”.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Archivo General de la Nación (AGN), Fondo: Administración pública, Grupo Obregón-Calles, exp. 241-E-D-5.

No sería la única vez que, entre los argumentos de los educadores físicos, se encuentra el propósito de mejorar la raza y la consiguiente presentación de la educación física como el medio para lograrlo.

Para los sonorenses y sus respectivos gabinetes la educación física no era asunto en el que se debía involucrar solamente a los menores. Por ejemplo, desde que se desempeñó como general comandante de división, Joaquín Amaro sometió tanto a su estado mayor como a su oficialidad completa, a un proceso de formación escolar y adiestramiento físico. Ya como secretario de Guerra, durante la gestión de Plutarco Elías Calles, “Amaro hacía mucho énfasis en el fomento de los deportes, para disminuir las enfermedades endémicas que afectaban la salud de los soldados, como polo, béisbol, baloncesto, esgrima y gimnasia” (Loyo Camacho, 2003: 144), y al efecto, entre otras, tomó la medida de cerrar el colegio militar para reestructurarlo: “reanudó sus labores en agosto de 1926 quedando formado por las escuelas de caballería, infantería, artillería e ingenieros, vocacional, educación física e intendencia y administración” (Loyo, 2003: 144).

Tratándose de una etapa en la que para el gobierno federal fue de suma importancia retomar el control efectivo en todo el territorio nacional, no es de extrañar que se vieran replicadas escenas de este tipo en el estado de Guanajuato, para que ello ocurriera, desde luego, fue fundamental la labor cooperativa de los gobernantes y funcionarios estatales y municipales.

La Secretaría de Educación y sus correspondientes estatales fueron la vía para organizar en cada entidad federativa un Comité Local Atlético Deportivo, mismo que tendría la tarea de organizar competencias selectivas que fueran parte de un gran sistema de competencia nacional que culminaría el día en que Emilio Portes Gil, presidente interino tras el asesinato de Álvaro Obregón, cediera el poder al siguiente presidente de la República en un gran acto a celebrarse en el Estadio Nacional.

Ramón Perea fue el designado por la Secretaría de Educación Pública para organizar el esquema en el estado de Guanajuato, por lo que trató el asunto con Rafael Rangel, secretario de Gobierno; asegurando la colaboración del gobierno del estado, en mayo de 1929, Perea se dirigió a las

autoridades municipales de León, Irapuato, Celaya, Salamanca, Acámbaro y Silao para establecer un sub-comité en cada una de dichas ciudades.<sup>11</sup>

Perea indicaba a estas autoridades cómo sería el proceso: primero, en cada municipio se debía contactar con la personas que más se destacaran por su entusiasmo hacia las actividades deportivas; a estas personas debían reunirlos y explicarles en qué consistía lo que se esperaba de ellos, con conocimiento de lo anterior se les solicitaría a las mismas personas convocadas expresar su disposición para cooperar con las tareas inherentes, ya teniendo claro quiénes sí participarían, se debía proceder a la elección de la directiva, se debía levantar el acta correspondiente; estos ciudadanos debían aportar datos para conformar una estadística en cada municipio de las actividades deportivas que se desarrollaban, y también debían comunicar al secretario general de Gobierno la instalación del subcomité correspondiente.<sup>12</sup>

Es de conocimiento general en México y entre los mexicanistas que el festejo de la Revolución Mexicana –ese simbolismo de la refundación de la patria– tenía como acto central un desfile deportivo en el que participan las escuelas y varios centros de trabajo. En la historia del desfile del 20 de noviembre se pueden apreciar altibajos; además, es posible verificar que en su origen también estuvieron presentes la Secretaría de Educación, los profesores de educación física y los escolapios de los diferentes centros educativos del país.

Thomas Benjamin refiere que en 1930 “el Director General de Educación Física del Departamento Central, en coordinación con el nuevo partido oficial, el PNR, organizó el primer desfile deportivo a todo lo largo del centro simbólico de la ciudad de México” (Benjamin, 2003: 150).

Sin embargo, los festejos cívico-militares que conmemoraban la Revolución en el 20 de noviembre se manifestaron de diferentes formas, al menos desde 1929 (al mismo tiempo que se preparaban las competencias nacionales de niños escolares).

---

<sup>11</sup> Archivo General Histórico Municipal de Acámbaro Guanajuato (AGHMAG), Fondo: H. Ayuntamiento, Sección: Presidencia, Serie: Deportes, caja 47, año 1929, exp. 1. Sub-comité Local Atlético deportivo.

<sup>12</sup> AGHMAG, Fondo, H. Ayuntamiento, Sección: Presidencia, Serie: Deportes, caja 47, año 1929, exp. 1. Subcomité Local Atlético Deportivo.

Ya hemos dicho que desde la época maderista los gobiernos revolucionarios se preocuparon por la regeneración del pueblo de México y que se veía el deporte como un medio para lograr esa regeneración o, al menos, como antídoto contra algunos de los vicios que había que eliminar, como el del alcoholismo. Ya en otro texto he referido más ampliamente la asociación de la promoción deportiva con el discurso antialcohólico (Macías, 2018); no es extraño que este discurso antialcohólico estuviera presente en los centros educativos de la mano de la ejercitación corporal y de los actos públicos en los que participaran los niños orientados por sus profesores.

Son interesantes los términos en los que Luis I. Rodríguez, en ese momento oficial mayor de la Secretaría General de Gobierno del Estado (posteriormente, secretario particular de Lázaro Cárdenas, gobernador de Guanajuato y presidente del Partido de la Revolución Mexicana), se dirigió a las autoridades municipales en 1929, mediante una circular,<sup>13</sup> respecto a celebraciones del 20 de noviembre, comunicándoles que era el deseo del presidente de la República y del secretario de Educación que para el programa de esa conmemoración se invitara a escuelas a prepararse para recordar a los hombres “que dieron su vida por la rehabilitación económica y social del proletariado”. Enfatizaba: “Como la rehabilitación que antes se menciona se ha conseguido ya en su mayor parte, para que sea completa urge hacer un llamado al pueblo para combatir al enemigo más formidable que queda en pie y que se opone a su bienestar EL FUNESTO VICIO DE LA EMBRIAGUEZ [sic]”, se les pedía, específicamente, que a las 12:00 se realizara “una solemne manifestación antialcohólica en la que se portará una bandera mexicana para darle carácter nacional”. Además de que el día 20 deberían cerrar todas las cantinas.

Al menos en Irapuato el llamado tuvo eco ya que el profesor Porfirio D. Carranco, inspector escolar de zona, declaró a la prensa sobre la celebración que tendría lugar para conmemorar el inicio de la Revolución; además de informar que participarían militares y escolares portando banderas, la

---

<sup>13</sup> AGHMAG, Fondo: H. Ayuntamiento, Sección Presidencia, Serie: Deportes, caja 47, año 1929, exp. 1. Subcomité Local Atlético deportivo, circular 1.03. 44 *Luis I Rodríguez, oficial mayor de la secretaría general de gobierno a C. presidente municipal de Acámbaro, 17 de septiembre de 1929.*

prensa local indicaba que “En la misma fecha gloriosa se iniciará una gran campaña antialcohólica”.<sup>14</sup>

En los años veinte varios deportes se popularizaron en el estado de Guanajuato, dejaron definitivamente de ser un asunto de las élites con tiempo libre para ser una práctica difundida en cada ciudad; se formaron equipos y ligas oficiales, y seguramente, debajo, siguió la práctica informal que en México llamamos “cascaritas”. La prensa da cuenta de la formación de torneos de fútbol, de beisbol e incluso de basquetbol; así como la realización de competencias en carreras pedestres o ciclísticas, todo ello con participación de gente de diversos orígenes sociales en las principales ciudades del estado.

Ante tal escenario, no es raro que en estos territorios se vieran escenas que se corresponden con lo que Benjamin refirió en términos genéricos para el país:

*Los maestros de escuela vieron en el deporte un instrumento para transformar las costumbres y los valores campesinos, amén de promover el patriotismo y el conocimiento de la historia. Los políticos consideraron a los equipos locales y regionales como otra forma de establecer relaciones políticas (Benjamin, 2003: 150).*

Ahora bien, que los maestros tuvieran en el deporte una herramienta no quiere decir que siempre dispusieran del escenario ideal. No es un asunto que se reflexione mucho, pero una práctica que no era hasta entonces lo más común podía tener consigo varios elementos adversos en el escenario. Desde la falta de materiales, hasta el desinterés o la franca censura.

Un ejemplo de esto es lo ocurrido, precisamente, en un escenario rural guanajuatense, allí donde se aspiraba a transformar las costumbres de los campesinos, lo encontramos en una comunicación del profesor Encarnación López, del Ateneo Irámuco (en la población del mismo nombre) a Nemorio Galindo, presidente municipal de Acámbaro, con fecha del 16 de enero de 1934. López solicita un balón en los siguientes términos:

---

<sup>14</sup> Archivo Histórico Municipal de Irapuato, (AHMI) *Labor*, Dir. A. Calderón, Irapuato, Gto; 10 de noviembre de 1929, p. 1.

*como ayuda en la labor pro deporte y educación física, suplicamos sea donado a los pequeñuelos arriba citados un balón para que los mismos desarrollen y cuenten con algo que sirva como incentivo para los reacios a asistir a las aulas y justa recompensa al entusiasmo que los niños tienen hacia un juego sano.<sup>15</sup>*

Para atender a esta solicitud en el poblado de Irámuco, se cotizó y compró el referido balón en la no muy cercana ciudad de La Piedad, donde había un fabricante de dichos productos. Sin embargo, no todas las solicitudes que llegaban a las autoridades eran atendidas como se esperaba, también en Acámbaro Ignacio Martínez, entrenador del equipo de básquetbol femenino del colegio anglo-mexicano, pidió en mayo de 1933 una cooperación de \$1.70 a cada uno de los padres de las integrantes del equipo para comprar balón y cámara para poder entrenar, ya que no había tenido apoyo de la presidencia municipal.<sup>16</sup> En otro ejemplo, el director de la Escuela Superior 23, se dirigió al presidente municipal de Acámbaro el 7 de abril de 1935, solicitándole bolas y guantes para establecer “5 equipos de Basquet, cuatro de volei, y cuatro de bola al rey, así como cinco pares de jugadores de box [sic]”. El 3 de mayo el mismo director acusó haber recibido “una cubierta para bola Bolley Ball [sic]”, y agradeció la donación.<sup>17</sup>

En realidad, las solicitudes de apoyo dirigidas a las autoridades de distintos niveles de gobierno se hicieron comunes al punto de que en algunos informes de gobierno se incluyeron apartados específicos sobre el particular. También hay que señalar en este punto que los presupuestos de egresos del gobierno estatal de 1942, 1943 y 1944 contemplaron una partida para educación física y deportes. La primera ocasión en que esto ocurrió fue dentro de la administración de Enrique Fernández Martínez (Sánchez Valle, 2006: 157).

Ante lo común que fueron las peticiones, es de suponerse que también la carencia era el escenario general: falta de equipamiento e instrumental, instalaciones e incluso instructores o profesores.

---

<sup>15</sup> AGHMAG, Fondo: H. Ayuntamiento, Sección: Presidencia, Serie: Deportes, caja 47, año 1934, exp. 1. Subcomité Atlético deportivo.

<sup>16</sup> AGHMAG, Fondo: H. Ayuntamiento, Sección: Presidencia, Serie: Deportes, caja 47, año 1933, exp. 1. Subcomité Atlético deportivo.

<sup>17</sup> AGHMAG, Fondo: H. Ayuntamiento, Sección: Presidencia, Serie: Deportes, caja 47, año 1935, exp. 1. Subcomité Atlético deportivo.

Si algo caracteriza a la historia de las prácticas deportivas (y con ello también de algún modo a la educación física) en nuestro país durante los años treinta es que el gobierno tuvo una intensa participación, queriendo impulsar y organizar lo relativo a la ejercitación corporal entre los mexicanos.

Abelardo L. Rodríguez, como presidente sustituto, envió en octubre de 1932 una iniciativa de ley al Congreso de la Unión para establecer el Consejo Nacional de Cultura Física, la cual se aprobó el 22 de diciembre del mismo año; cabe señalar que, a decir del Abraham Ferreiro, acucioso investigador sobre la historia de la educación física en México, entre las intenciones de este proyecto estaban el coordinar y organizar geográficamente las actividades relacionadas con la educación física y los deportes para procurar una participación decorosa de las delegaciones mexicanas en competencias internacionales deportivas (Ferreiro, 2006: I-237). Si así fuera, encontramos que para estos años era claro que a la educación física ya se le sometía a una intención agonial, es decir, perdía precisamente su enfoque formativo social.

Para febrero de 1933, el Consejo Nacional ya estaba desarrollando sus trabajos, con el argumentao de que tenía “la patriótica labor de buscar el mejoramiento de la raza”; de él dependieron los referidos comités de cada estado y los correspondientes subcomités que existían en las principales ciudades de cada estado.<sup>18</sup>

Según Abraham Ferreiro, uno de los objetivos del Consejo Nacional de Educación Física fue la creación de la Confederación Deportiva Mexicana, pero hay documentación que avala que desde el primer semestre de 1931, ya se estaba trabajando en la conformación de tal confederación, tal es el caso de un oficio en el ayuntamiento de Acámbaro, que a su vez es respuesta a la circular 1.03.14 del primer departamento, del 12 de mayo de 1931, diciendo que “esta presidencia cumplirá debidamente lo que se sirve ordenar, en sentido de hacer del conocimiento de las organizaciones deportivas de este municipio los deseos del documento inserto del Comité Ejecutivo del Partido Nacional Revolucionario”.<sup>19</sup>

<sup>18</sup> AGHMAG, Fondo H. Ayuntamiento, Sección: Presidencia, Serie: Deportes, caja 47, año 1933, exp. 1. Subcomité Local Atlético Deportivo, *Circular del secretario de gobierno, Ramón Santoyo a presidentes municipales, 9 de febrero de 1933.*

<sup>19</sup> AGHMAG, Fondo: H. Ayuntamiento, Sección Presidencia, Serie: Deportes, caja 47,

También en la ciudad de Guanajuato encontramos testimonio de estas labores en las que, operando desde el partido del gobierno, se coordinaron labores en los espacios escolares y de administración educativa en pos de involucrar a la población joven en la ejercitación corporal. Véase lo indicado el periódico *El Noticioso* en 1931, bajo el título “Debe impulsarse el desarrollo de la cultura física”:

*Actualmente todas las naciones se preocupan por el desarrollo de la cultura física, recibiendo por conducto de las instituciones oficiales y populares el impulso que merece esta actividad tan útil para el progreso intelectual de los pueblos.*

*La Secretaría de Educación Pública, así como las direcciones de educación en los estados de la República, han tomado parte directa en que se fundan y protejan centros encaminados al cultivo del músculo. De la misma manera el gran Partido Nacional Revolucionario para cumplir con uno de los propósitos de su programa de acción en beneficio del pueblo, ha verificado competencias atléticas y deportivas, y en las brigadas o misiones culturales que ha enviado a las regiones apartadas de los centros de población, no ha olvidado al profesor de cultura física y además ha proporcionado equipos deportivos a centros de obreros y campesinos. Nuestro pueblo ha comprendido la necesidad del deporte ya que existe una razón fundamental psico-biológica que obliga a recurrir en la práctica del ejercicio y entrenamiento del organismo para obtener individuos sanos y fuertes, aptos para la lucha por la existencia.*

*Algunos encuentros deportivos que se han verificado en el estado de Guanajuato no han sido sino exhibiciones de movimientos bruscos y desordenados que produjeron otra impresión en el público que los presencié, que la indiferencia. Con tales demostraciones, no se obtiene sino una gran apatía por parte del pueblo hacia el deporte.*

*Deben, pues, las autoridades civiles y militares existentes en nuestro estado impulsar de una manera decisiva y tenaz el desarrollo de la cultura física, estimulando a los centros o clubs [sic] existentes y fundando otros. Toca, sobre todo a la juventud guanajuatense, tomar parte activa en la práctica del atletismo y del deporte en general. De esta manera, lograremos en el futuro una raza fuerte y capacitada, imponiendo el hábito del deporte y así evitaremos el alcoholismo en nuestras masas sociales.<sup>20</sup>*

---

*Presidente municipal de Acámbaro, Luis Porto, al Secretario General de Gobierno del estado, Rafael Rangel, 14 de mayo de 1931.*

<sup>20</sup> AHGEG, *El Noticioso*, Dir. Prof. Ocampo N. Bolaños, Guanajuato, 11 de octubre de 1931, p. 1 y remisiones.

Lo referido en octubre en el periódico de la ciudad de Guanajuato correspondía a lo que se había reportado en mayo en la ciudad de Acámbaro: la intervención del PNR y la Secretaría de Educación en una labor que, pretendiendo la formación de la confederación, involucraba al sistema educativo. Transcurrieron dos años para que se formalizara, en julio de 1933 al final de una asamblea convocada para tal fin en el Distrito Federal y a la que asistieron representantes de toda la República, la existencia de la Confederación Deportiva Mexicana, cuyo lema era: “El deporte hará raza”.<sup>21</sup>

### **Después de los sonorenses, 1934-1950**

Lázaro Cárdenas llegó a la presidencia de la República en 1934, siendo aún figura central en la política mexicana el expresidente Plutarco Elías Calles, sólo que, a diferencia de lo ocurrido con Pascual Ortiz Rubio, Lázaro Cárdenas pudo enfrentarse con éxito al sonorenses, el cual tuvo que salir del país.

En términos de política general, igual que ocurrió cuando los sonorenses llegaron al poder, entre cardenistas y callistas no había muchas diferencias en cuanto a los convencimientos generales sobre la importancia de la ejercitación corporal de la población.

De hecho, es común que cuando los estudiosos han hecho balance del periodo de gobierno de Lázaro Cárdenas se destaque la importancia que se le dio al cultivo de las capacidades corporales. Por ejemplo, James Wilkie señala que el presidente:

*Creía que la educación física era la clave para el desarrollo de las potencialidades de las masas, y el futbol, las carreras en bicicletas, las marchas y las actividades físicas fueron parte vital del proceso educativo a tal grado que los fondos para la educación física quedaron separados en una categoría especial y administrados fuera de la secretaría de educación pública (Wilkie, 1978: 194).*

---

<sup>21</sup> AGHMAG, Fondo: H. Ayuntamiento, Sección: Presidencia, Serie: Deportes, caja 47, año 1933, exp. 1. Subcomité Local Atlético Deportivo, *Carta del subcomité local de la Federación Deportiva Mexicana a los directores de las escuelas del estado y federal [...] 21 de abril de 1933.*

En efecto, en 1935 se decretó la reconfiguración de las secretarías de estado y departamentos de gobierno y con esto se creó el Departamento de Educación Física independiente de la Secretaría de Educación y también de la de Defensa. Dependientes de este departamento se crearon oficinas en cada estado del país denominadas Direcciones Federales de Educación Física (Ferreiro, 2006: 164).

El Departamento dejó de existir en 1939 y se creó la Dirección Nacional de Educación Física, misma que se incorporó al organigrama de la Secretaría de Educación Pública; sin embargo, en noviembre 1942 se transfirió a la Secretaría de la Defensa Nacional. El argumento estaba en la entrada a México en la Segunda Guerra Mundial y algunos años después la dependencia retornó al control de la SEP (Ferreiro, 2006).

¿Cómo era la situación de quien se encargaba de la educación física en Guanajuato? Ya se refirió que en las escuelas no se contaba con elementos como balones o redes. También hay que decir que en ocasiones, como sucedía en el Ateneo Irámucó del que ya hablamos, el profesor atendía todas las enseñanzas, incluida la de educación física.

No era tan común que hubiera personas especialmente formadas en la disciplina física, o que al menos se dedicaran exclusivamente a guiar a los menores en la ejercitación corporal. Los descendientes del profesor Antonio Loeza relatan que en 1933 éste tuvo su primer nombramiento como profesor de educación física en Acámbaro y fue con un sueldo de \$15.00 mensuales (Loeza, inédito). Vale la pena señalar que el documento inédito que me facilitaron los hijos del profesor Loeza contiene datos que no han podido ser contrastados con otra fuente.

La Escuela Normal de Educación Física fue establecida en marzo de 1936 y buscaba “formar maestros especialistas, dentro de las orientaciones y tendencias políticas y sociales que favorecieran principalmente a las grandes masas trabajadoras”, y aunque el plan de estudios contemplaba formación en áreas biológica, psicopedagógica, artística y sociológica “los aspectos predominantes fueron los deportivos” (Ferreiro, 2006: 165).

Lamentablemente, aunque en las acciones y los discursos, como el presentado por el gobernador Rafael Rangel el 1 de abril de 1939, que “resalta la importancia que le concede este informe a los deportes y la educación física” (Rionda, s/f: 54), se le dé peso a la educación física y a la ejercita-

ción corporal, no hemos encontrado en los archivos locales muchos testimonios que nos hablen del día a día de la educación física en Guanajuato.

Sabemos, eso sí, que las distintas oficinas que existieron encargadas de la educación física en Guanajuato se dieron a la tarea de organizar distintas competencias, lo que nos hace suponer que se mantenía en la administración pública el enfoque agonal para encontrar talentos deportivos o al menos proyectar la idea de que desde esa instancia de gobierno también se fomentaba el deporte. Por ejemplo, en 1938 la Dirección de Educación Física organizó un campeonato de básquetbol de la capital del estado; aunque al parecer esto no ocurrió con mucha fortuna, ya que la prensa reportaba que el equipo *Mercado Hidalgo* dejaba la competencia por mala organización.<sup>22</sup>

El torneo de beisbol que ocurrió en 1944 en el parque San Jerónimo de la capital del estado, se informaba, era organizado por la Dirección de Educación Física.<sup>23</sup> También hay que decir que en el beisbol de la capital del estado al menos desde 1939 ya se jugaba en tres categorías distintas.

En el municipio de Silao, el campeonato municipal de beisbol de 1942 fue “promovido y alentado por el presidente municipal Manuel Arroyo; el doctor Francisco Rodríguez, y los profesores José Infante Valencia y David Cruces S. de la dirección de Educación Física Federal y Estatal, respectivamente”.<sup>24</sup>

En León, en 1949 se realizó el torneo estatal de boxeadores aficionados, también organizado por la Dirección de Educación Física y delegación en el estado;<sup>25</sup> el objetivo final específico del torneo era “sacar al grupo que representará a Guanajuato, en los Juegos Deportivos Nacionales de la Revolución, que se efectuarán en la ciudad de México del 4 al 20 de noviembre próximo”.<sup>26</sup>

Vale la pena detenerse en este caso, ya que se trata del mismo esquema que se había diseñado una década atrás: hacer torneos locales, luego regionales o estatales para en cada nivel ir obteniendo campeones que luego se enfrentaran contra sus similares de otras demarcaciones para tratar de

<sup>22</sup> AHGEG, *El Noticioso*, 11 de junio de 1938, p. 2.

<sup>23</sup> AHGEG, *Guanajuato, diario del Bajío*, 18 de marzo de 1944.

<sup>24</sup> AHGEG, *Guanajuato, diario del Bajío*, 5 de mayo de 1942, p.1.

<sup>25</sup> HN, *Firmeza*, 29 de mayo de 1949, p. 3.

<sup>26</sup> HN *La Palabra*, 2 de octubre de 1949, p. 1.

obtener un campeón nacional, mismo que, en no pocos casos, obtenía el derecho de asistir a competencias internacionales. Ese esquema de algún modo sigue existiendo y nos da testimonio de la continuidad en la orientación agonal.

Sin embargo, también se realizaron torneos escolares con fines recaudatorios. Ejemplo de ello es un campeonato interescolar de voleibol que tuvo lugar en Celaya en 1947. La prensa indicó:

*Cada equipo se posesionó de su papel y, con el mayor empeño, batalló por sacar triunfante los colores de su escuela. No solamente participaban del interés los jugadores, sino sus compañeros de plantel y así se vieron juegos dentro de un ambiente de la mayor animación y alegría. Este resultado fue también porque los padres de los educandos, a sabiendas de lo beneficiosos de despertar el espíritu deportivo en sus hijos, los enviaban a los juegos, mediante la módica suma de cinco centavos por cabeza de entrada al cultural espectáculo. Prueba de este acerto, es que se haya reunido, con tan exiguo precio de entrada, la suma de doscientos pesos en números redondos. Todo demostraba lo beneficioso de esta clase de torneos entre escolares, porque de esta suerte se preparan para el futuro, en el cultivo de la educación física.<sup>27</sup>*

No sabemos si lo recaudado fue para fondear actividades de la educación física en sí, o si se destinaría a atender distintas necesidades de las escuelas, pero existen otros elementos que nos hacen pensar que la educación física seguía sin contar con recursos suficientes.

En 1950 el número de profesores seguía siendo insuficiente, así que a pesar de que gobernador del estado en el informe anual correspondiente a ese año indicó el aumento del número de profesores de educación física, también se crearon patronatos deportivos y de educación física, contemplando la figura de monitores de educación física, para lo cual se estableció un reglamento. A los patronatos y a los monitores se les daba como misión la promoción y organización de la práctica deportiva, tratando de llegar a mayor número de localidades de lo que permitían las finanzas del sistema educativo establecido.

Cuando se formó el Patronato Municipal de Educación Física de Acámbaro, siguiendo la lógica establecida para los patronatos y los cuerpos de

---

<sup>27</sup> HN, *La Palabra*, 28 de agosto de 1947, p. 2.

monitores, la prensa hizo difusión indicando que la finalidad del patronato era promover una noble actividad: la ampliación de la práctica deportiva entre la sociedad de aquella población.<sup>28</sup> ¿Qué otro adjetivo podría admitir tal labor si no era el de noble?

El patronato pro educación física de Acámbaro de 1950 realizó una rifa (entre otras actividades) para allegarse recursos monetarios; la prensa, invitando al público en general a participar indicó: “es de suma trascendencia la patriótica labor que está efectuando dicho patronato, toda vez que tiende a impulsar todas las ramas deportivas de esta ciudad”.<sup>29</sup> Tal como los lemas que las asociaciones deportivas llegaron a usar, la idea que en esta ocasión difundía la prensa era que apoyar al deporte y la difusión de su práctica era apoyar a la patria.

En las diferentes poblaciones del estado de Guanajuato se vivieron las circunstancias que tuvo la educación física en el país, en general. Circunstancias que hasta llegada la mitad del siglo XX, lejos estuvieron de ser bonancibles a pesar de que la ejercitación corporal se fue ganando el ánimo favorable de la población en general. Dar a conocer estos datos que son apenas trazos de lo que fue el día a día de la educación física tal vez sirvan para estimular estudios más meticulosos y más profundos sobre una actividad que avanza hacia doscientos años de existencia y que a pesar de ello es poco conocida en su devenir.

## Referencias

### *Archivos consultados*

- AGN            Archivo General de la Nación, Ciudad de México, México, Fondo: Administración pública.
- AGHMAG      Archivo General Histórico Municipal de Acámbaro Guanajuato, Fondo: H. Ayuntamiento.
- AHGGG        Archivo Histórico del Archivo General de Gobierno del Estado de Guanajuato, Fondo: Secretaría de Gobierno.

---

<sup>28</sup> HN, *Firmeza*, 19 de marzo de 1950, p. 1 y remisiones.

<sup>29</sup> HN, *Firmeza*, 3 de septiembre de 1950, p. 1 y remisiones.

- AHUG Archivo Histórico de la Universidad de Guanajuato, Gto;  
Fondo: Colegio del Estado.
- AHMI Archivo Histórico Municipal de Irapuato, Gto; Fondo:  
Hemeroteca.
- HN Hemeroteca Nacional, Ciudad de México. Fondo: Estados,  
Sección:Guanajuato.

### *Fuentes hemereográficas*

- Galván, Ricardo (1920-1929), *Armonía Social*, León, Gto.
- Bolaños, Ocampo N. (1931), *El Noticioso*, Guanajuato, Gto.
- Calderón, Armando, (1929), *Labor*, Irapuato, Gto.
- Calderón, Armando (1940-50), *Guanajuato, diario del Bajío*, Irapuato, Gto.
- Medina, Jesús (1948-1949), *Firmeza*, Acámbaro, Gto.
- Urbina, Manuel (1947-1949), *La Palabra*, Celaya, Gto.

### *Bibliografía*

- Benjamin, Thomas (2003), *La revolución mexicana. Memoria, mito e historia*, Taurus, México.
- Catálogo (1889), *Catálogo general de las obras de surtido de la librería de C. Bouret*, Librería de C. Bouret, México.
- Catálogo (1912), *Catálogo general de las obras de surtido de la librería de la Viuda de Ch. Bouret*, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, México.
- Chávez, Mónica (2006), “La introducción de la educación física en México: Representaciones sobre el género y el cuerpo 1882-1928”, tesis de Maestría en Historia, Colegio de San Luis, San Luis Potosí.
- Cosío, Daniel (1965), *Historia moderna de México*, Hermes, México.
- Dulles, John (1977), *Ayer en México*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Escalante, Fernando (1992), *Ciudadanos imaginarios*, El Colegio de México, México.
- Ferreiro, Abraham (2006), *Desarrollo de la educación física y el deporte en México en el siglo XX (1889-2000)*, Comité Olímpico Mexicano, México.
- Knight, Alan (1996), *La revolución mexicana. Del porfiriato al nuevo régimen constitucional*, Grijalbo, México.

- Loeza, Carlota y Zirahuén Loeza (S/F), *Biografía de Antonio Loeza Maldonado*, Inédito.
- Loyo, Martha Beatriz (2003), *Joaquín Amaro y el proceso de institucionalización del ejército mexicano, 19017-1931*, UNAM/FCE/INEHRM/ Fideicomiso Plutarco Elías Calles y Fernando Torreblanca, México.
- Macías, César Federico (2018), *La revolución en carne y hueso. Las prácticas deportivas como evidencia del cambio social en México y en Guanajuato 1920-1960*, Universidad de Guanajuato, Guanajuato.
- Martínez, Lucía (2016), *Formando el cuerpo del ciudadano. Aportes para una historia de la educación física en Latinoamérica*, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca.
- Sánchez, Manuel (2006), *Efemérides Guanajuatenses*, Ayuntamiento de Guanajuato, Guanajuato.
- Viqueira, Juan Pablo (1987), *Relajados o reprimidos. Diversiones públicas en la ciudad de México en el siglo de las luces*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Wilkie, James (1978), *La Revolución Mexicana. Gasto federal y cambio social*, Fondo de Cultura Económica, México.

### *Recursos electrónicos*

- Rionda Ramírez, Luis Miguel (S/F), Primer acercamiento a la historia política contemporánea de Guanajuato a través de los informes de Gobierno; disponible en: [http://www.luis.rionda.com.mx/publica/cuadernos/Historia\\_Politica\\_Gto\\_Siglo\\_XXpdf](http://www.luis.rionda.com.mx/publica/cuadernos/Historia_Politica_Gto_Siglo_XXpdf) ,p. 25 (consultado marzo de 2009).



## CAPÍTULO 14

### ¿DEBE LA EDUCACIÓN ENFOCARSE AL DESARROLLO DE CAPACIDADES GENERALES? UN ANÁLISIS A PARTIR DE INVESTIGACIONES REALIZADAS EN EL SIGLO XX

*Enoc Obed de la Sancha Villa  
Mireya Martí Reyes  
Cirila Cervera Delgado*

Universidad de Guanajuato

Transfer is much more difficult than mastery.

SCHOENFELD (1985)

### Introducción

**E**n los planes y programas de los diversos niveles escolares es posible encontrar enunciados que buscan favorecer el desarrollo de distintos tipos de capacidades para que las personas satisfagan requerimientos sociales, disciplinares y/o laborales. En algunos programas educativos, las capacidades que se intentan favorecer son específicas en relación con el ámbito y tipo de desempeño que se pretende demuestren los estudiantes. Un ejemplo de esto puede observarse en el objetivo de aprendizaje de la asignatura Química Orgánica del plan de estudios de la licenciatura en Bioquímica Clínica de la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP), que pretende que el alumno, al finalizar la experiencia educativa, sea capaz de “distinguir los diferentes grupos funcionales y las estructuras de los compuestos orgánicos e identificar diferentes reacciones orgánicas y sus mecanismos, manejar adecuadamente la nomenclatura, estereoquímica, estructura y reactividad en procesos” (UDLAP, 2017: 85).

Otros objetivos de aprendizaje que pueden observarse en los planes de estudio se relacionan con enunciados donde se intenta favorecer lo que aquí denominaremos “capacidades generales”, es decir: disposiciones que, una vez desarrolladas, permitirían a un individuo desempeñarse efectivamente

ante situaciones diversas, incluso sin haber sido instruido específicamente en ello. Dichos enunciados, aunque suelen precisar el ámbito o dominio disciplinar en el que se ubican los aprendizajes, presentan alguna (s) de las siguientes características: a) son poco específicos respecto a los desempeños que deben evidenciar los estudiantes; b) son amplios respecto a los logros que pueden incluirse bajo tal enunciado o, por el contrario, una sola forma de desempeño abarca o cubre el tipo de logro que se plantea; y c) pueden observarse como logros generalizables a situaciones de cualquier tipo y nivel de complejidad. Un ejemplo de lo anterior se puede retomar de la asignatura Psicología Evolutiva del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana (UV), en la que se pretende que, al terminar el semestre, el alumno muestre lo siguiente:

*Valora el estudio del desarrollo del ser humano a partir de su crecimiento físico, cognitivo, emocional y social desde la infancia, adolescencia, adultez y la vejez para una adecuada comprensión de los problemas que acontecen en los ambientes educativos, mostrando una actitud empática y respetuosa hacia los demás (UV, 2016: 1).*

Enunciados como el anterior no son irregularidades, de hecho, en la actualidad, muchas de las competencias propuestas en los planes de estudio se relacionan con enunciados que plantean el desarrollo de capacidades generales. Así, a pesar de los esfuerzos por delimitar distintos tipos de competencias y con ello establecer formas más o menos específicas de desempeño (competencias genéricas, disciplinares, específicas, laborales, entre otras), la amplitud respecto del logro, la poca especificidad del desempeño y la generalización a situaciones de cualquier tipo y nivel de complejidad, se evidencian en varios de los planteamientos formales y no formales. Un ejemplo de la búsqueda por especificar las competencias a desarrollar en los estudiantes, puede retomarse del Acuerdo 444 de la Secretaría de Educación Pública (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2009), donde se establecen los distintos tipos de competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, a saber: a) competencias genéricas (“se expresa y comunica: escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la

utilización de medios, códigos y herramientas apropiados”, DOF, 2009: 3); b) competencias disciplinares básicas (en matemáticas: “formula y resuelve problemas matemáticos aplicando diferentes enfoques”, DOF, 2009: 6); y competencias disciplinares extendidas (“explica el origen y los procesos del planeta Tierra según las teorías científicas vigentes, situándolas en su contexto histórico y cultural”, DOF, 2009: 9).

Las competencias, como enunciados vinculados a capacidades generales, son un intento por promover desempeños amplios y flexibles que posibiliten al individuo afrontar los distintos requerimientos a los que se expondrá, esto sin la necesidad de ser instruido explícitamente en las situaciones particulares. Pérez (2008) ejemplifica claramente una postura a favor de considerar competencias generales en lugar de específicas en el desarrollo de los aprendices; dicho autor afirma:

*No es posible definir con precisión las competencias específicas de cada puesto de trabajo o tarea profesional, ni menos las exigibles en entornos personales, sociales y culturales futuros tan cambiantes. Por ello, el objetivo de la formación del ciudadano no puede reducirse ni a la adquisición de competencias ni a la formación de habilidades específicas, sino al desarrollo de competencias genéricas y críticas que capaciten al aprendiz para generar y utilizar conocimientos y habilidades adaptados a las exigencias de cada situación (Pérez, 2008: 81).*

El intento por desarrollar capacidades generales que puedan satisfacer diversos tipos de requerimientos no es una cuestión novedosa, de hecho, desde los griegos clásicos se pensaba que la instrucción en disciplinas formales como la geometría y/o la aritmética podían favorecer la resolución de problemas de distinta naturaleza (Bruer, 1995). Inquirir respecto a la posibilidad de desarrollar capacidades generales cobra relevancia para el ámbito de la educación, ya que tanto en los niveles básico, medio superior y superior (SEP, 2011, 2017; UABC, 2014), como en la literatura educativa (Argudín, 2005; Pérez, 2008), se han propuesto programas, modelos o formas de enseñanza que buscan el desarrollo de este tipo de capacidades, bajo el supuesto de que éstas le permitirán al individuo afrontar los retos y exigencias de la sociedad actual. En tal sentido, es relevante analizar lo que las investigaciones han mostrado respecto de la posibilidad de “aplicar lo aprendido” a situaciones novedosas, ya que esto puede brindar pautas para

reconocer si los esfuerzos de planeación o implementación de actividades deben dirigirse a favorecer el desarrollo de capacidades específicas relativas a los diferentes dominios o si se debe promover el desarrollo de capacidades generales como herramientas para la resolución de diversos problemas.

La investigación sobre capacidades generales se relaciona con la literatura que aborda la transferencia del aprendizaje. La transferencia se observa cuando un desempeño aprendido en una situación se presenta ante situaciones no entrenadas y ésta puede catalogarse como cercana o lejana dependiendo del grado de flexibilidad del desempeño (Perkins y Salomon, 1992). Se habla de transferencia cercana cuando lo aprendido favorece desempeños exitosos ante situaciones novedosas que son muy parecidas o varían poco respecto de la situación de aprendizaje; por ejemplo, si a un niño se le instruye en restas simples con dos minuendos y posteriormente puede resolver ejercicios simples con tres o cuatro minuendos se puede decir que hubo transferencia cercana. En la transferencia lejana el contexto y el tipo de desempeño son muy diferentes de las situaciones de aprendizaje; por ejemplo, si a un niño se le enseña a memorizar números telefónicos y se observa que eso favoreció memorizar diálogos de teatro, se puede hablar de un caso de transferencia lejana.

En lo sucesivo, se realiza una revisión de las principales investigaciones del siglo pasado que se han destacado por la búsqueda de evidencia que avale la posibilidad de promover capacidades generales. No obstante, debido a que la literatura relacionada con la transferencia es tan voluminosa que resulta imposible abordarla en su totalidad incluso una gran parte de ella, las obras revisadas en las siguientes páginas representan una selección de las que se consideran más significativas y se caracterizan por ser de tipo experimental. Tomando en cuenta lo mencionado, en este escrito se afirma que la literatura experimental no apoya la idea relativa al desarrollo de una capacidad general que favorezca la resolución de diversas situaciones en cualquier dominio y nivel de complejidad. Para sustentar la afirmación anterior, tres planteamientos se desarrollan a lo largo de este escrito: a) los participantes entrenados en disciplinas abstractas (matemáticas, programación, etc.) o con lenguajes especializados no muestran mejores resultados en las pruebas de inteligencia general o en el desarrollo de las comúnmente denominadas habilidades generales (planeación, análisis,

clasificación); b) la instrucción en métodos globales no tiene un efecto significativo en el aprovechamiento de los estudiantes ante situaciones diferentes a las entrenadas. De llegarse a presentar algún efecto, éste sólo se da ante problemas similares a los realizados en el entrenamiento; c) los resultados de las investigaciones se han caracterizado más por la tendencia de los participantes a obtener bajos resultados en las pruebas de transferencia que por la obtención de resultados satisfactorios.

### **Las disciplinas formales como promotoras de la capacidad general**

Una de las primeras concepciones vinculadas a la posibilidad de promover capacidades generales se relaciona con los supuestos efectos que ciertas disciplinas formales tienen en el desempeño exitoso de las personas. Esta idea, presente desde los griegos clásicos (Bruer, 1993) y vinculada formalmente a Locke (Higginson, 1931), fue promovida en la literatura de principios del siglo XX por varios autores (*cf.* Angell, 1908; Morgan, 1906; Pillsbury, 1908). El supuesto subyacente a tal teoría se relaciona con la idea de que la complejidad y abstracción del contenido de ciertas disciplinas o materias de estudio ejercitan las facultades mentales de un individuo, posibilitando su capacidad de razonamiento y el desempeño exitoso ante situaciones que pueden estar incluso poco relacionadas con la materia de estudio.

Edward L. Thorndike (1924) fue el primero en mostrar evidencia respecto de las potencialidades de las denominadas disciplinas formales. En un estudio presentó al inicio y al final del ciclo escolar pruebas de pensamiento relacional y selectivo (utilizadas generalmente para medir la inteligencia general) a más de 8000 alumnos. Entre la prueba inicial y final agrupó a alumnos con logros similares y que compartían las mismas asignaturas, con excepción de alguna de ellas, y calculó los efectos de la materia en que diferían sobre los puntajes de las pruebas finales. Los resultados no mostraron diferencias significativas respecto de materias consideradas potenciadoras del aprendizaje como el latín y/o matemáticas y aquellas como la educación física, arte o cocina en los resultados de las pruebas de inteligencia.

Otros autores también presentaron evidencia apoyando lo adelantado por Thorndike. Carrol (1940), por ejemplo, encontró una correlación insignificante (p. 115) cuando indagó acerca de la influencia del estudio del

latín sobre la ganancia en el vocabulario de estudiantes. Wesman (1945), por su parte, investigó el efecto de materias como matemáticas, ciencias y lenguas sobre los puntajes en pruebas consideradas de inteligencia general en estudiantes de preparatoria. Los resultados y comparaciones entre los grupos del estudio no mostraron una tendencia en la ganancia de los puntajes debido a las materias o disciplinas cursadas. De hecho, observó, entre otras cosas, que un mayor número de cursos tomados en lenguas o matemáticas no influía en los puntajes de las pruebas de inteligencia verbal y numérica, respectivamente.

Otro ejemplo del intento por promover capacidades generales a partir de una disciplina, la encontramos en el área de la gramática. A inicios del siglo XX se consideraba que el aprendizaje de aspectos vinculados a la gramática tenía efectos en diferentes áreas, especialmente en el uso “práctico” del lenguaje. Varios autores indagaron, por ejemplo, en el efecto de la gramática sobre la composición (Hoyt, 1906), la capacidad de usar plurales adecuadamente y juzgar definiciones (Brigs, 1913) o el efecto de la gramática sobre el uso del lenguaje (Starch, 1915). Los resultados generales pueden ser resumidos en la siguiente frase: el aprendizaje de la gramática es de poca ayuda en el fortalecimiento de la capacidad para usar el lenguaje.

A pesar del poco sustento en la literatura experimental respecto al desarrollo de capacidades generales a partir de disciplinas consideradas abstractas o de mayor complejidad, el interés por favorecerlas persiste con el paso del tiempo. Una modalidad más reciente se puede ubicar en las investigaciones relacionadas con los efectos de aprender a programar en computadoras (Papert, 1972; 1995). Los defensores de los efectos potenciadores del aprender a programar suponen que las habilidades desarrolladas en la programación pueden trasladarse a diferentes ámbitos. Así, consideran que los individuos, de manera análoga a un problema de programación, podrán resolver problemas en diferentes dominios a partir de realizar aproximaciones explícitas, inventar pequeños procedimientos para construir soluciones de manera gradual, entender de mejor manera conceptos generales, etc. Aunque existen reportes acerca de los beneficios en los aspectos sociales y motivacionales de los alumnos a partir del aprendizaje de programación (Fire, 1985; Hawkins, Sheingold, Gearhart y Berger, 1983), los beneficios del programar no cuentan con mucho sustento

empírico cuando se relacionan con logros en situaciones distintas de las de programar (Ross y Howe, 1981).

Evidencia de lo mencionado puede retomarse del estudio de Pea, Kurland y Hawkins (1985), quienes indagaron si aprender a programar favorecía habilidades de planeación en situaciones diferentes a las de programación computacional. Los autores evaluaron al inicio, en el intermedio y al final del ciclo escolar a un grupo de participantes que recibieron clases de programación durante el año escolar y a un grupo que no las recibió. Los resultados mostraron que en ambos grupos se mejoraban significativamente los últimos planes respecto de los primeros, pero no se encontraron diferencias significativas entre los grupos respecto al número o la calidad de los planes al transcurrir del ciclo; adicionalmente, tampoco encontraron diferencias significativas en relación con el tipo o nivel de abstracción de las verbalizaciones derivadas de los planes realizados.

A finales del siglo pasado, algunos autores sugirieron haber encontrado evidencia que apoyaba el modelo de las disciplinas formales. De manera específica, Fong, Krantz y Nisbett (1986) realizaron varios experimentos donde entrenaban a participantes en la ley de números amplios (muestras de poblaciones más grandes resultan en predicciones más confiables en contraste con muestras más pequeñas) y observaron que, independientemente de la edad, tipo de entrenamiento, tiempo de instrucción o tipo de problema, el entrenamiento estadístico promovía el uso del principio estadístico ante problemas diferentes a los instruidos. Sin embargo, estos experimentos deben tomarse con cautela, ya que las instrucciones brindadas durante la fase de prueba/transferencia indicaban a los participantes que el principio en el que habían sido entrenados podía ser útil ante varios de los problemas. Este hecho, como ya ha sido señalado por Detterman (1993), oscurece la validez del estudio *al indicar* y sugerir a los participantes *el tipo de acción que se requiere*. Además, debe mencionarse que en otro estudio donde uno de los autores participa (Cheng, Holyoak, Nisbett y Oliver, 1986), se evidenció que los participantes difícilmente pueden resolver problemas que implican principios de la lógica aún cuando son instruidos en dichos principios e incluso en periodos de tiempo prolongado (un semestre de lógica), hecho que no brinda mucho apoyo a la postura de las disciplinas formales.

Lo anterior tiene implicaciones directas en algunas concepciones y propuestas pedagógicas incluidas en los sistemas educativos. Por ejemplo, algunas universidades han optado por incluir en su trayecto formativo asignaturas “potenciadoras del razonamiento y la resolución de problemas” como, por ejemplo, las denominadas “Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo” (Universidad Veracruzana, 2018) o “Habilidades del Pensamiento Crítico” (Universidad Autónoma de Baja California, 2012). Estas implementaciones curriculares circulan en sentido contrario a lo observado en las investigaciones experimentales y sobre todo en aquello evidenciado en la literatura de resolución de problemas a lo largo de muchos años, esto es: que no existe una forma simple de mejorar la capacidad de las personas, que difícilmente se puede pensar en habilidades que puedan ser transferidas entre dominios y que la “pericia” o inteligencia de una persona “depende del conocimiento específico de un ámbito altamente organizado, el cual sólo aparece después de una extensa experiencia y práctica en dicho ámbito” (Bruer, 1995: 72).

### **La instrucción en métodos generales de resolución de problemas**

Otra área de investigación en la que se observan intentos por desarrollar una capacidad general se relaciona con la instrucción en métodos generales para la resolución de problemas. El supuesto que subyace a este tipo de investigaciones parte de considerar que el método de presentación y la forma y grado en que la auto-actividad es inducida, puede favorecer la generalización a través de las diferentes tareas y actividades. Respecto a esta línea de indagación, dos posturas contrastantes han prevalecido desde inicios del siglo XX: una de ellas, promovida por Thorndike, postula que la transferencia entre actividades depende de los elementos que se comparten entre éstas y que una habilidad entrenada va perdiendo eficacia en la medida en que la situación de transferencia difiere respecto de los elementos de la situación de entrenamiento (*cf.* Thorndike y Woodworth, 1901); la segunda puede rastrearse hasta los trabajos de Judd (1908) y aquellos realizados por los gestaltistas Katona y Wertheimer, en los que se apostaba por el entendimiento/representación de los principios básicos o el entendimiento profundo de las relaciones estructurales de un problema,

en lugar o adicionalmente (en el caso de los gestaltistas) de la postulación de elementos idénticos como mediadores de transferencia.

El trabajo de Judd (1908) es, de hecho, una de las investigaciones multicadas para apoyar la posibilidad de transferencia lejana. En su estudio, observó el desempeño de dos grupos de alumnos al tirar un dardo hacia un objetivo que se encontraba bajo el agua. Después de una preprueba, a un grupo se le instruyó acerca de cómo el agua refractaba la luz *y se les informó* que dicho principio sería útil para acertar en el objetivo; al otro grupo no se le mencionó nada de lo anterior. Posteriormente, los participantes fueron expuestos a acertar a un objetivo a diferentes profundidades bajo el agua, observándose un mejor desempeño para los participantes del grupo informado. Este estudio, aunque citado como evidencia de transferencia general, difícilmente puede constituirse como tal. Lo que se muestra en esta investigación es que los participantes pueden aprender una estrategia y seguir instrucciones de cuándo usarla (Detterman, 1996).

El estudio de Woodrow (1927) es otro ejemplo de investigaciones multicadas que muestran resultados a favor de una transferencia a partir del método de enseñanza. El trabajo de Woodrow consistió en evaluar a tres grupos de alumnos con seis pruebas de memorización que se aplicaban al inicio y al final del estudio. Entre ambas pruebas, un grupo no recibió ningún tipo de entrenamiento; un segundo grupo fue entrenado en memorizar de manera rutinaria poesía y sílabas sin sentido; el tercero fue instruido en técnicas de memorización. Es importante hacer notar que a este último grupo se le comentó que las técnicas enseñadas *podían ser útiles y deberían ser usadas* cuando fuera necesario memorizar tareas que incluyeran algún vocabulario en un idioma diferente, cuando se presentaran sílabas sin sentido o una poesía, actividades que se les presentarían a los estudiantes como prueba final. Los resultados mostraron un mejor desempeño para el grupo que recibió estrategias de memorización *e indicaciones acerca de ante qué material utilizar las técnicas enseñadas*. Igual que el estudio de Judd (1908), el experimento anterior no puede ser un ejemplo de transferencia general. De ser el caso, todas las situaciones donde las personas deban mostrar una transferencia exitosa deberían contar con alguien que les estuviera recordando ante qué circunstancias desempeñarse de tal o cual forma.

Post y Brenan (1976) brindan un ejemplo del intento por implementar métodos generales para favorecer el desempeño en diferentes problemas. En su estudio se conformó un grupo experimental y un grupo control. De ambos, sólo el grupo experimental recibió un entrenamiento formal de una estrategia heurística para resolver diversos problemas. El entrenamiento consistió en actividades de discusión para localizar y definir el problema, identificación de los pasos para resolverlo, así como la resolución de problemas de manera grupal, enfatizando el procedimiento heurístico. El pre-post consistió en un examen con problemas que podían ser resueltos a partir de la utilización de la estrategia heurística. Los resultados del experimento no mostraron diferencias significativas entre ambos grupos. A partir de la concordancia con otros estudios realizados (Post, 1967), los autores concluyeron que lo encontrado sugería que la instrucción formal en un modelo heurístico que enfatiza los componentes generales del proceso de resolución de problemas no era efectiva en el incremento de la habilidad para resolver problemas. Otros estudios (Paris y Jacobs, 1984) han mostrado que, aunque los participantes pueden hacer explícitas o mencionar las estrategias generales enseñadas para cumplir con ciertos criterios (comprender una lectura), en realidad se observa un efecto pobre en el rendimiento relacionado con dicho logro; el bajo rendimiento se presenta incluso cuando los participantes mencionan que dichas estrategias han sido utilizadas.

Probablemente, uno de los trabajos más influyentes vinculado con la posibilidad de resolver problemas no instruidos a partir de métodos generales o heurísticos fue el que realizó Schoenfeld (1985). Este investigador indagó en la manera en que un entrenamiento en resolución de problemas matemáticos y la enseñanza de heurísticos podrían facilitar el desempeño exitoso de estudiantes con conocimiento profundo en matemáticas ante problemas comparables a los entrenados. Varios aspectos interesantes se evidencian en su trabajo. El más importante para este escrito es que aquellos participantes que recibieron entrenamiento en heurísticos superaron a aquellos que no lo recibieron. Sin embargo, es importante hacer notar que, en todos los problemas de prueba, el investigador cada cinco minutos instigaba a los participantes entrenados en heurísticos a usar éstos mencionándoles: “has estado trabajando por cinco minutos. Puedes estar en el camino correcto o puedes no estarlo. Por qué no paras, tomas un respiro profundo

*y revisas la lista de estrategias. Entonces, decide si quieres continuar en esa dirección*” (Schoenfeld, 1985: 203) [Las cursivas son nuestras]. Este aspecto fue reconocido por Schoenfeld, quien, en las conclusiones de su estudio, afirmó:

*El hecho de que los estudiantes puedan dominar una técnica de solución de problemas no es garantía de que ésta será usada –incluso en un ambiente tan restringido que es propicio para su uso. A pesar de haber tenido la lista de estrategias enfrente de ellos todo el tiempo y a pesar de haberseles recordado periódicamente de su existencia, los estudiantes en el grupo experimental aún saltaban impulsivamente (a veces relevante otras veces irrelevante) a intentos de solución en varios de los problemas del postest. A pesar de todo el apoyo ambiental para el uso de heurísticos, fue sólo la advertencia periódica de detenerse y reconsiderar lo que evitó que el estudiante pasara sus 20 minutos asignados (a cada problema particular) en persecuciones salvajes (Schoenfeld, 1985: 211) [el énfasis es nuestro].*

Lo abordado en este apartado tiene gran importancia cuando se vincula con prácticas de enseñanza en las aulas. Promover el aprendizaje de estrategias generales es lo que Bruer (1995) ha resaltado como métodos débiles y los ha vinculado con poca eficiencia y resultados. Los métodos fuertes, por su parte, se relacionan con aquellos en los que se busca desarrollar gradualmente las habilidades particulares que se requieren en cada área, buscando el dominio experto del estudiante. Lo mencionado destaca cómo el desempeño académico exitoso no se relaciona con actividades generales, y que incluso a personas que tienen un dominio importante en el área no les es fácil utilizar estrategias generales o heurísticas, aunque hayan sido entrenadas explícitamente en ello y que, por el contrario, se observa la necesidad de instigar este tipo de procedimientos para que los sujetos puedan resolver problemas basados en dichas estrategias. El tema también toca lo que se pretende evaluar al final de una situación instruccional. En este sentido, es importante distinguir que el desempeño del estudiante se puede valorar en dos vertientes: a) como emergencia de un nuevo desempeño que cumple ciertos criterios y que la literatura ha evidenciado que está vinculado con aquello que se instruye y que en la medida que se aleja de las situaciones de instrucción se va perdiendo eficacia; y b) la extensión de un

comportamiento ya establecido ante nuevas circunstancias o ante nuevos objetos o contextos, que requieren formas específicas también de instrucción/aprendizaje, además del incremento en la experticia del estudiante en el dominio de aprendizaje.

## **Las dificultades para observar transferencia**

Un último factor por rescatar de la literatura experimental se relaciona con la frecuente dificultad que se observa en los participantes para realizar una transferencia exitosa. El estudio realizado por Reed, Ernst y Banerji (1974) es un ejemplo multicitado para resaltar la dificultad de los participantes para llevar a cabo una transferencia exitosa. Los investigadores presentaron dos problemas casi idénticos a los participantes del estudio. El primer problema consistía en un grupo de cinco misioneros de un lado del río y un grupo de cinco caníbales al otro lado; ambos grupos debían cruzar hacia el otro lado del río. Para cruzar, los misioneros contaban con un bote, pero éste sólo soportaba a tres personas. Los caníbales no podían superar a los misioneros en número en el bote o en un lado del río. El segundo problema requería mover a esposos y esposas a través del río bajo la limitante de que ninguna esposa podía estar en presencia de otro hombre a menos que su esposo estuviera presente. La única diferencia con el primer problema fue la presencia de esposos y esposas en lugar de caníbales y misioneros. De acuerdo con Reed (1996), la resolución del problema esposos-esposas no favoreció resolver el problema caníbales-misioneros y viceversa. En contraste, los participantes resolvieron sólo los problemas esposos-misioneros *cuando se les comentó* acerca de las relaciones entre ambos problemas.

Otro estudio multicitado y que puede ubicarse en este punto fue llevado a cabo por Gick y Holyoak (1980). Los autores pretendían observar cómo los individuos pueden utilizar lo realizado en un problema para resolver otro a partir de formular analogías. En la investigación se utilizaron dos historias con un alto grado de equivalencia entre las proposiciones. Una historia refería a un general que debía atacar una fortaleza, pero estaba impedido de realizarlo directamente; para lograr su objetivo debía rodear la fortaleza y atacarla al mismo tiempo. La segunda historia refería a un mé-

dico que debía destruir un tumor con un rayo láser, el cual no podía aplicar directamente por el daño que causaría al paciente; para lograr su objetivo el médico debía aplicar el rayo láser rodeando el tumor. Los resultados mostraron que los participantes sólo resolvían el problema cuando se les mencionaba que podían utilizar la primera historia como una guía para resolver el segundo problema. Sin embargo, cuando no se les sugería usar la primera historia, los autores reportaron que sólo 3 de 15 participantes resolvieron el segundo problema, y que, de éstos, lo más probable es que sólo 1 de 15 haya utilizado la primera historia como analogía para la resolución del problema.

Otro ejemplo por mencionar en este punto es el brindado por Perfetto, Bransford y Franks (1983), quienes realizaron una investigación debido a los resultados encontrados por Weisberg, Dicamillo y Phillips (1978). Estos últimos reportaron que la presentación previa de información útil para resolver problemas posteriores *sólo era efectiva si se explicitaba la relación* entre la información y los problemas a resolver. Perfetto y cols. (1983) hipotetizaron que una de las razones por la que los participantes no podían resolver la tarea a partir de la información, era porque ésta no era tan explícita o “evidente” respecto al problema, y, por lo tanto, suponían que el incremento en la explicitación de la relación entre información y problemas podría favorecer la utilización de las primeras. Para probar la hipótesis anterior, los autores conformaron tres grupos: un grupo control que sólo se expuso a los problemas y dos grupos que fueron expuestos a una lista de oraciones que se relacionaban con la solución de problemas que se presentarían posteriormente; de estos últimos grupos, sólo a uno de ellos se le explicitó que las oraciones presentadas podían ayudar a resolver los problemas posteriores. Los resultados mostraron que los participantes del grupo informado produjeron más respuestas correctas que los grupos desinformado y control. Lo más interesante fue que no se observaron resultados importantes, ni diferencias entre el grupo desinformado y el grupo control. Los autores concluyeron que los sujetos fallaban para acceder a información obviamente relevante para resolver los problemas.

Para cerrar este apartado se rescatan los trabajos realizados por Reed, por su cercanía con los contenidos y tipos de logro que se precisan en el ámbito educativo. Reed, Dempster y Ettinger (1985) llevaron diversos

estudios dentro del dominio del álgebra. En estos, estudiantes de álgebra veían la solución a diferentes problemas de álgebra y posteriormente se les requería solucionar problemas de naturaleza: a) funcionalmente idéntica (sólo variaban los datos o palabras); b) funcionalmente similar (variaba algún tipo de relación, pero aún se vinculaba con el problema observado), y c) funcionalmente diferente (el problema era de un tipo diferente al observado). Los cuatro estudios realizados por los autores mostraron que los participantes podían resolver los problemas idénticos sólo cuando tenían los ejemplares con ellos y muy raramente resolvían los problemas similares.

## Conclusiones

Puede decirse que la idea de resolver problemas en diferentes situaciones y dominios a partir de capacidades generales o el aprendizaje de estrategias globales es por demás atractiva. El interés observado en el ámbito educativo respecto a este tipo de capacidades es entendible, ya que, de lograrse, los alumnos podrían resolver un gran número de situaciones sin la necesidad de ser instruidos explícitamente. Sin embargo, los resultados encontrados en las diferentes líneas de investigación durante el siglo pasado poco apoyan la idea anterior. Las investigaciones muestran que la efectividad para transferir a otros problemas se presenta cuando en las pruebas se varían aspectos no esenciales como los nombres o instancias particulares de la tarea, pero no la estructura general (Reed, Dempster, & Ettinger, 1985). Las investigaciones también muestran que cambios mínimos en los aspectos no esenciales pueden influir en que la transferencia no ocurra (Reed, Ernst, & Banerji, 1974).

La transferencia “espontánea” tampoco cuenta con mucho apoyo. En los estudios se observa que o ésta no se presenta u ocurre cuando a los participantes se les explicita acerca de las diferentes relaciones entre las tareas (Reed, Ernest, & Banerji, 1974; Gick & Holyoak, 1980). Adicionalmente, muchos estudios que muestran resultados a favor de una transferencia general presentan condiciones en el procedimiento que difícilmente pueden calificar como una transferencia legítima. Entre las situaciones más recurrentes se observa: 1) instruir a los participantes en una situación e

inmediatamente después realizar una prueba que se relaciona con lo que se les instruyó anteriormente; 2) explicitar a los participantes las relaciones entre lo realizado durante la instrucción y lo que podría hacerse en las pruebas; 3) enfatizar una situación en comparación con otras e inmediatamente presentar un problema relacionado con lo enfatizado.

Tomar los estudios que presentan las características mencionadas anteriormente como pruebas a favor de una transferencia o capacidad general desarrollada implicaría considerar que: a) los individuos siempre contarán con alguien que les mencione cuál situación puede ser utilizada para resolver un problema novedoso; b) que las situaciones donde se requiere resolver un problema deben presentarse inmediatamente después de haber aprendido o haber sido instruido en ciertos principios; c) que deban existir situaciones de enseñanza enfatizadas o recurrentes muy relacionadas o parecidas con los problemas a resolver. Dificilmente este tipo de situaciones pueden presentarse en la cotidianeidad y, por supuesto, no se relacionan con lo que se pretende promover en los ámbitos educativos.

Las investigaciones tampoco apoyan la creencia de que ciertas disciplinas consideradas complejas o abstractas tienen influencia sobre el desarrollo de la inteligencia general o el desempeño efectivo en otras áreas. De hecho, tampoco se observa una influencia en las llamadas habilidades cognitivas generales debido a la exposición a cursos extensos en materias consideradas complejas, como la programación o la lógica (Pea, Kurland & Hawkins, 1985; Cheng, Holyoak, Nisbett & Oliver, 1986). Es necesario resaltar la influencia de ciertas disciplinas como las matemáticas, la estadística, etc., en la resolución de problemas. No debe confundirse la atribución dada a estas disciplinas en el desarrollo de una capacidad general o en el desarrollo de la inteligencia general con las propiedades transdisciplinares que pueden presentar. Algunas herramientas del álgebra, por ejemplo, pueden ser utilizadas para la resolución de problemas matemáticos avanzados o para dar respuestas prácticas a situaciones cotidianas. Aprender álgebra, sin embargo, no favorece el mejor desempeño en otras disciplinas (Thorndike & Woodworth, 1901), como tampoco aprender a resolver un problema basado en álgebra implica que se puedan resolver problemas similares o diferentes al aprendido (Reed, Dempster, & Ettinger, 1985), si no se desarrolla la experticia en el dominio.

Aunque siempre es posible argumentar que lo realizado respecto a la búsqueda de transferencia o una capacidad general es debido a errores o carencia de ciertos elementos, la realidad es que la revisión de la literatura sugiere que hasta la fecha no se ha presentado una demostración sólida de la existencia de transferencia general (Singley & Anderson, 1989; Detterman, 1996) y las tres conclusiones brindadas por Sandiford en 1963 parecen sostenerse en la actualidad, esto es:

1. El efecto del entrenamiento sobre la transferencia puede ser negativo, nulo o positivo. Es usualmente positivo, pero las cantidades son generalmente mucho más cercanas a cero que al cien por ciento.

2. Si la transferencia es considerable, se encuentra invariablemente que los contenidos (o métodos de presentación) entre la prueba y el material de entrenamiento tienen muchos elementos en común.

3. Hay muy poco sustento respecto a la creencia de que el entrenamiento en un área intelectual asegura que se tengan desempeños exitosos en las distintas áreas intelectuales.

Para finalizar este escrito, debe rescatarse que lo mencionado sobre capacidades generales se relaciona en gran medida con lo abordado por el término competencia. Hablar de alguien competente es decir que alguien es capaz de realizar ciertas acciones relacionadas con el cumplimiento de un requerimiento de logro que implica mostrar flexibilidad en el desempeño. Una competencia, por lo tanto, es un término que hace referencia a una capacidad (Ribes, 2011) que ha sido mostrada y no una capacidad potencial (un mecánico no es competente para arreglar motores de autos porque “tiene el potencial para hacerlo” sino porque ha arreglado motores en diferentes ocasiones). De esta forma, las investigaciones sobre capacidades brindan elementos para saber cuáles son las circunstancias ante las cuales las personas aprenden y qué son capaces de hacer una vez que han aprendido. A partir del análisis realizado, se puede mencionar que el planteamiento relacionado con el desarrollo de capacidades que favorecen la resolución de situaciones independientemente del dominio, de lo entrenado y el nivel de complejidad no cuenta con un sustento experimental sólido.

Por último, debe resaltarse que el hecho de sostener que la educación no debe enfocarse al planteamiento de objetivos de aprendizaje amplios o

generales no implica que *durante el trayecto de vida* no se puedan desarrollar capacidades que satisfagan requerimientos de logro diversos que impliquen gran flexibilidad en la forma en que deben reorganizarse las habilidades y conocimientos; por supuesto que esto es posible. Lo que debe tomarse en cuenta es que la enseñanza basada en competencias debe asegurar que el alumno, al finalizar el lapso establecido para lograr alguna competencia, pueda realizar aquello que los enunciados de aprendizaje plantean. No se trata de si van a aprender o no posteriormente, o si los alumnos tienen la capacidad de aprender de manera autónoma una vez que han finalizado algún lapso donde se planteó el desarrollo de una competencia; es obvio que siempre estamos ante la posibilidad de aprender cosas nuevas. De lo que se trata es de estar seguros de que cuando se establecen objetivos de aprendizaje vinculados al desarrollo de competencias, se pueda afirmar que el alumno podrá realizar lo que se plantea en tales enunciados al finalizar el lapso de aprendizaje. Esto es más evidente en algunas áreas que otras; así, por ejemplo, si en la carrera de odontología se plantea que en un semestre el alumno aprenderá a colocar amalgamas o resinas en los premolares o molares, el alumno debe terminar el semestre evidenciando lo anterior, si no es así, obviamente, no se ha logrado el objetivo de aprendizaje. Lo mismo debe considerarse en otras carreras y, por lo tanto, evitar enunciados de aprendizaje que son imposibles de cumplir en un semestre o incluso en una trayectoria escolar.

## Referencias

### *Fuentes hemerográficas*

- Angell, James (1908), "The doctrine of formal discipline in the light of the principles of general psychology", *Educational Review*, 36, pp. 1-14.
- Carrol, James (1940), "Knowledge of english roots and affixes as related to vocabulary and latin study", *The Journal of Educational Research*, 34, pp. 102-111.
- Cheng, Patricia, Holyoak, Keith, Nisbett, Richard y Oliver, Lindsay (1986), "Pragmatic versus syntactic approaches to training deductive reasoning", *Cognitive Psychology*, 18, pp. 293-328.

- Fire, Pete (1985), "Exciting effects of logo in an urban public school system", *Educational Leadership*, Septiembre, pp. 45-47.
- Fong, Geoffrey, Krantz, David y Nisbett, Richard (1986), "The effects of statistical training on thinking about everyday problem", *Cognitive Psychology*, 18, pp. 253-292.
- Gick, Mary y Holyoak, Keith (1980), "Analogical problem solving", *Cognitive Psychology*, 12, pp. 306-355.
- Hoyt, Franklin (1906), "Grammar in the elementary curriculum", *Teachers College Record*, 7, pp. 473-494.
- Judd, Charles (1908), "The relation of especial training to general intelligence", *Educational Review*, 36, pp. 28-42.
- Papert, Seymour (1972), "Teaching children thinking", *Programmed Learning and Educational Technology*, 9, pp. 245-255.
- Paris, Scott y Jacobs, Janis (1984), "The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills", *Child Development*, 55, pp. 2083-2093.
- Perfetto, Greg, Bransford, John, y Franks, Jeffery (1983), "Constraints on access in a problem solving context", *Memory & Cognition*, 11, pp. 24-31.
- Perkins, David y Salomon, Gavriel (1989). "Are cognitive skills context-bound?", *Educational Researcher*, 18, pp. 16-25.
- Pillsbury, W. B. (1908), "The effects of training on memory", *Educational Review*, 36, pp. 15-27.
- Post, Thomas y Brenan, Michael (1976), "An experimental study of the effectiveness of a formal versus an informal presentation of a general heuristic process on problem solving in tenth-grade geometry", *Journal for Research in Mathematics Education*, 7, pp. 59-64.
- Reed, Stephen (1996). "A schema-based theory of transfer", en Douglas Detterman y Robert Sternberg (Eds.), *Transfer on trial: Intelligence, Cognition, and instruction*, Ablex, New Jersey, pp. 39-67.
- Reed, Stephen, Dempster, Alexandra y Ettinger, Michael (1985), "Usefulness of analogous solutions for solving algebra word problems", *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 11, pp. 106-125.

- Reed, Stephen, Ernst, George y Banerji, Ranan (1974), “The role of analogy in transfer between similar problem states”, *Cognitive Psychology*, 6, pp. 436-450.
- Ribes, Emilio (2011), “El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación”, *Bordón*, 63, pp. 38-43.
- Thorndike, Edward Lee (1924), “Mental discipline in high school studies”, *Journal of Experimental Psychology*, 15, pp. 1-22.
- Thorndike, Edward Lee, y Robert Woodworth (1901), “The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions”, *Psychological Review*, 8, pp. 553-564.
- Weisberg, Robert, Marie Dicamillo y Dennis Phillips (1978), “Transferring old associations to new situations: A nonautomatic process”, *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 17, pp. 219-228.
- Wesman, Alexander (1945), “A study of transfer of training from high-school subjects to intelligence”, *The Journal of Educational Research*, 39, pp. 254-264.
- Woodrow, Herbert (1927), “The effect of type of training upon transference”, *The Journal of Educational Psychology*, 18, pp. 159-172.

### *Bibliografía*

- Argudín, Yolanda (2010), *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*, Trillas, México.
- Briggs, Thomas (1913), *Formal English grammar as a discipline*, Teachers College, New York.
- Bruer, Jerome (1995), *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*, Paidós, Barcelona.
- Detterman, Douglas (1996), “The case for the prosecution: Transfer as an Epiphenomenon”, en Douglas Detterman y Robert Sternberg (Eds.), *Transfer on trial: Intelligence, Cognition, and instruction*, Ablex, New Jersey, pp. 1-22.
- Higginson, Glenn (1931), *Fields of Psychology: a study of man and his environment*, Holt, New York.
- Morgan, Conwy (1906), *Psychology for teachers*, Scribner, New York.

- Papert, Seymour (1995), *La máquina de los niños: replantearse la educación en la era de los ordenadores*, Paidós, Barcelona.
- Pea, Roy, Kurland, Midian y Hawkins, Jan (1985), “LOGO and the development of thinking skills” en Milton Chen (Ed.), *Children and micro-computers: research on the newest medium*, Sage, Beverly Hills, pp. 193-317.
- Pérez, Ángel (2008), “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”, en José Gimeno Sacristán (ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid, pp. 59-102.
- Sandiford, Peter (1963), “Reciprocal improvement in learning”. en Robert Grose y Robert Birney (Eds.), *Transfer of learning*, Van Nostrand Company, New Jersey, pp.7-26.
- Schoenfeld, Alan (1985), *Mathematical Problem Solving*, Academic Press, Florida.
- Secretaría de Educación Pública (2011), *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Secretaría de Educación Pública (2017), *Aprendizajes clave*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Singley, Mark y Anderson, John (1989), *The transfer of cognitive skill*, Harvard University Press, Londres.
- Starch, Daniel (1927), *Educational Psychology*, Macmillan, New York.

### *Recursos electrónicos*

- Diario Oficial de la Federación (2009), ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. México: Secretaría de Educación Pública, recuperado de: [http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/formación/plan estudios2006.pdf](http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/formación/plan%20estudios2006.pdf)
- Post, Thomas (1967), “The effects of the presentation of a structure of the problem-solving process upon problem-solving ability in seventh grade mathematics”, resumen recuperado de la base de datos: ERIC. (acceso núm. ED028061).

- Universidad Autónoma de Baja California (2014), Modelo Educativo de la UABC. Baja California, México: Cuadernos de Planeación y Desarrollo institucional, recuperado de: <http://www.uabc.mx/formacionbasica/documentos/c15.pdf> (Consultado el 2/12/2020).
- Universidad de las Américas Puebla (2017), Catálogo de cursos 2017, recuperado de: <http://www.udlap.mx/ofertaacademica/descripcionmateria.aspx?cveCarrera=LQI&cveMateria=QUI1032> (consultado 03/12/2019).
- Universidad Veracruzana (2018), Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, recuperado de: <https://www.uv.mx/sea/files/2012/10/PlanEstudiosPedagogia2016.pdf>, (consultado 02/12/2019).
- Universidad Veracruzana, (2018), Programa de estudios de la experiencia educativa. Pensamiento crítico y creativo, recuperado de: [https://www.uv.mx/afbg/files/2018/12/3.-Habilidades-del\\_pensamiento.pdf](https://www.uv.mx/afbg/files/2018/12/3.-Habilidades-del_pensamiento.pdf) (consultado 02/12/2019).



---

## DE LOS AUTORES

### **María de la Paz Hernández Aragón**

Doctora en Artes y Humanidades por el Centro de Estudios Multidisciplinarios en Artes y Humanidades de Monterrey, A. C. Desarrolla las líneas de investigación: Recintos académicos y Personajes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Actualmente es profesora investigadora asociada en el Departamento de Archivo Histórico de la Dirección de Archivos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. ORCID: [orcid.org/0000-0001-6846-1100](https://orcid.org/0000-0001-6846-1100) Contacto: [tavaera\\_39@yahoo.com.mx](mailto:tavera_39@yahoo.com.mx)

### **Anel González Ontiveros**

Doctora en Pedagogía por el Centro de Estudios de Posgrado. Desarrolla las líneas de investigación: Estética y educación, Pedagogías críticas y arte. Actualmente es docente de tiempo completo en el Departamento de Educación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guanajuato. ORCID: [orcid.org/0000-0001-7907-9003](https://orcid.org/0000-0001-7907-9003) Contacto: [ontiveros@ugto.mx](mailto:ontiveros@ugto.mx)

### **Cirila Cervera Delgado**

Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Desarrolla las líneas de investigación: Historia de la educación de mujeres, Curriculum y formación, Educación y género. Como integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Educación en la Cultura, la Historia y el Arte” se dedica al estudio de la línea “Estudios interdisciplinarios sobre educación y cultura”. Profesora de tiempo completo del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato. ORCID: [orcid.org/0000-0001-8036-838X](https://orcid.org/0000-0001-8036-838X) Contacto: [cirycervera@ugto.mx](mailto:cirycervera@ugto.mx)

### **Mireya Martí Reyes**

Doctora en Ciencias sobre Arte por el Instituto Superior de Arte de Cuba. Desarrolla las líneas de investigación: Estudios interdisciplinarios sobre educación y cultura, Políticas y reformas educativas e Inclusión educativa. Actualmente es directora del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato y responsable del Cuerpo Académico Consolidado “Educación en la Cultura, la Historia y el Arte”. ORCID: [orcid.org/0000-0001-8959-7541](https://orcid.org/0000-0001-8959-7541) Contacto: [mireya@ugto.mx](mailto:mireya@ugto.mx)

---

### **Enoc Obed de la Sancha Villa**

Doctor en Ciencia del Comportamiento por la Universidad Veracruzana. Desarrolla las líneas de investigación: Análisis experimental del desarrollo de competencias, Análisis conceptual de planteamientos teóricos educativos, Factores psicológicos implicados en el desarrollo individual y logro académico. Actualmente es profesor de tiempo completo de la Universidad de Guanajuato. ORCID: [orcid.org/0000-0002-8609-9480](https://orcid.org/0000-0002-8609-9480) Contacto: [eo.delasancha@ugto.mx](mailto:eo.delasancha@ugto.mx)

### **Carlos Ernesto Rangel Chávez**

Licenciado en Historia por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Desarrolla las líneas de investigación: Evangelización, Iglesia novohispana, Historia de la Educación en la Nueva España e Historia de la Orden de San Agustín. ORCID: [orcid.org/0000-0002-4928-832X](https://orcid.org/0000-0002-4928-832X) Contacto: [carlosrangel9307@gmail.com](mailto:carlosrangel9307@gmail.com)

### **Rodolfo Aguirre Salvador**

Doctor en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Desarrolla las líneas de investigación: Historia social y política de la Real Universidad de México. Actualmente es investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Autónoma de México. ORCID: [orcid.org/0000-0003-1698-1264](https://orcid.org/0000-0003-1698-1264) Contacto: [aguirre\\_rodolfo@hotmail.com](mailto:aguirre_rodolfo@hotmail.com)

### **Edgar Zuno Rodiles**

Doctor en Historia por la Universidad Pablo de Olavide Sevilla, España. Desarrolla las líneas de investigación: Historia de la Educación, Historia regional e Historia de la infancia, siglos XVIII-XX. ORCID: [orcid.org/0000-0002-8556-4889](https://orcid.org/0000-0002-8556-4889) Contacto: [ezunorodiles@yahoo.com.mx](mailto:ezunorodiles@yahoo.com.mx)

### **Bárbara Tinoco Farfán**

Maestra en Historia de México por el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Desarrolla las líneas de investigación: Historia de la educación de las mujeres en el nivel superior. Actualmente es jefa del Archivo de Concentración de la misma dirección. ORCID: [orcid.org/0000-0001-9923-850X](https://orcid.org/0000-0001-9923-850X) Contacto: [barbara.tinoco@umich.mx](mailto:barbara.tinoco@umich.mx)

---

### **Eusebio Martínez Hernández**

Maestro en Historia por el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Desarrolla las líneas de investigación: Historia de la educación en el siglo XIX. Actualmente es ayudante de investigación de tiempo completo en el Departamento de Archivo Histórico de la Dirección de Archivos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. ORCID: [orcid.org/0000-0002-2827-114X](https://orcid.org/0000-0002-2827-114X) Contacto: [84eumar29@gmail.com](mailto:84eumar29@gmail.com)

### **Neiffe Valencia Calderón**

Maestra en Historia por la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Desarrolla las líneas de investigación: Historia de la educación y de la prensa. Actualmente es profesor investigador asociado en la Facultad Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. ORCID: [orcid.org/0000-0001-5019-7815](https://orcid.org/0000-0001-5019-7815) Contacto: [neiffe.valencia@umich.mx](mailto:neiffe.valencia@umich.mx)

### **G. María Esther Aguirre Lora**

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha realizado estudios de grado y estancias en Historia social de la educación (Universidad de Florencia, Italia), Historiografía Francesa (Instituto Mora). Desarrolla las líneas de investigación: Metodologías y fuentes, Historia cultural de la educación (perspectivas historiográficas, estrategias metodológicas y fuentes). Actualmente es investigadora de carrera titular “C” en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Autónoma de México. ORCID: [orcid.org/0000-0003-1261-8863](https://orcid.org/0000-0003-1261-8863) Contacto: [lora@unam.mx](mailto:lora@unam.mx)

### **Adrián Luna Flores**

Maestro en Historia por la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Desarrolla las líneas de investigación: Historia de la Universidad (Historia de la UMSNH). Actualmente es técnico académico asociado en el Departamento de Archivo Histórico de la Dirección de Archivos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. ORCID: [orcid.org/0000-0003-4903-4511](https://orcid.org/0000-0003-4903-4511) Contacto: [lufa-2003@hotmail.com](mailto:lufa-2003@hotmail.com)

---

**Clara Luz Diosdado Escalera**

Licenciada en Comunicación e información, por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Desarrolla las líneas de investigación: Género, Historias de vida, Análisis de contenido, Femicidio. ORCID: [orcid.org/0000-0003-0823-295X](https://orcid.org/0000-0003-0823-295X)  
Contacto: [clarald98@gmail.com](mailto:clarald98@gmail.com)

**César Federico Macías Cervantes**

Doctor en Historia por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Desarrolla las líneas de investigación: Historia del siglo XX en México y América Latina, Las prácticas deportivas como parte de las transformaciones históricas, Abastecimiento de agua en las poblaciones guanajuatenses en el siglo XX. Actualmente es profesor titular con adscripción en el Departamento de Historia de la Universidad de Guanajuato. ORCID: [orcid.org/0000-0001-9518-5228](https://orcid.org/0000-0001-9518-5228) Contacto: [cefe@ugto.mx](mailto:cefe@ugto.mx)

*En torno a la historia y la educación. Campos y travesías*, coordinado por Cirila Cervera Delgado y Lis Alejandra Andrade Figueroa, se terminó de editar el 1 de abril de 2021, en la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Campus Guanajuato, Guanajuato, para su composición se usaron los tipos Times New Roman, Roya-Initialen, 9,10,12,13,18,25, puntos.

Corrección: Diana Espinoza Elías

Diseño editorial, maquetación e ilustración de portada:  
Luis Alberto Medina Pineda

Diseño de portada: Martha Graciela Piña Pedraza

*En torno a la historia y la educación. Campos y travesías* es la segunda publicación emanada del Seminario Nacional de Historia de la Universidad y la Educación, que tuvo su origen en 1998, al instaurarse el Archivo Histórico de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, con el propósito de fortalecer los proyectos encaminados a la investigación en esta parcela del conocimiento, a través del intercambio de ideas y experiencias entre investigadores consolidados, en formación y noveles.

Determinante y decisiva fue la integración, a partir del año 2001, de investigadoras e investigadores de la Universidad de Guanajuato, cuyo sólido trabajo en estos estudios ha favorecido, además del intercambio institucional de experiencias y conocimiento, el apoyo y empuje para el desarrollo de diferentes proyectos.

Así, este libro conformado por 14 artículos escritos por investigadores de ambas universidades es elocuente muestra del trabajo intenso y cercano realizado por los miembros del Seminario, en torno al estudio y reflexión del proceso educativo y su historia.



UNIVERSIDAD DE  
GUANAJUATO

