

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO,

siglos XIX y XX
¿Quién y para quién?

Cirila Cervera Delgado
Jorge Omar Mora Rodríguez
Coordinadores

Akademia

Sujetos de la educación en México, siglos XIX y XX. ¿Quién y para quién? explora la construcción de los sujetos de la educación a partir de la Ilustración, movimiento que sentó las bases para concebir al individuo de una forma distinta. En México, la configuración de los sujetos educables y educadores fue un proceso complejo y contradictorio. A su vez, su representación historiográfica ha oscilado entre la visibilización de ciertos actores y la omisión de otros, como son las niñas, las mujeres y las personas indígenas.

A lo largo de ocho capítulos, esta obra no solo incorpora nuevos actores a la narrativa histórica, sino que, además, examina los marcos conceptuales, los silencios de los archivos y las prácticas de escritura de la historia que han determinado el reconocimiento de los sujetos educativos. De este modo, a partir de diversas reflexiones, abre nuevas posibilidades para pensar la historia de la educación en México durante los siglos XIX y XX.

Sujetos de la educación en México, siglos XIX y XX
¿Quién y para quién?



Colección Akademia
Educación y Ciencias de la Conducta

Sujetos de la educación en México, siglos XIX y XX
¿Quién y para quién?

Cirila Cervera Delgado
Jorge Omar Mora Rodríguez
Coordinadores

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
Ediciones Universitarias



Sujetos de la educación en México, siglos XIX y XX ¿Quién y para quién?

Primera edición digital, 2026

D. R. © Universidad de Guanajuato
Lascuráin de Retana núm. 5, Centro
Guanajuato, Gto., México
C. P. 36000

Producción:
Programa Editorial Universitario
Mesón de San Antonio
Alonso núm. 12, Centro
C. P. 36000
editorial@ugto.mx

Diseño de portada:
Jaime Romero Baltazar
Corrección y formación:
David Ortiz Celestino

Se permite descargar la obra
y compartirla siempre y cuando se dé
crédito de manera adecuada. No se
permite remezclar, transformar o crear
a partir del material, ni usarlo
para fines comerciales.



ISBN: 978-607-580-297-8

Hecho en México
Made in Mexico

Índice:

Presentación
Cirila Cervera Delgado
Jorge Omar Mora Rodríguez 9

Capítulo 1. Las preceptoras guanajuatenses
y la Cátedra Normal: un intento
de profesionalización (1824-1831)
José Elías Guzmán López 15

Capítulo 2. La representación de las mujeres
en las publicaciones para "el bello sexo"
en Guadalajara (1876-1895)
Jorge Omar Mora Rodríguez 45

Capítulo 3. Resistencia en la instrucción pública
de Michoacán en la segunda mitad del siglo XIX
Ernesto Ochoa Valdez 71

Capítulo 4. Desde el cuerpo: la publicación
de diagnósticos y la clasificación
de la inteligencia infantil en México (1911-1918)
Diego Álvarez Icaza Vital 97

Capítulo 5. Del Colegio Civil Rosales a la creación
de la Escuela Normal en Sinaloa (1874-1910)
Mónica Adriana Quiroz Romero 131

Capítulo 6. La formación de profesoras en una normal privada y católica en Aguascalientes: el Instituto Guadalupe Victoria
Emilia Recéndez Guerrero 167

Capítulo 7. Aurora: tramos de la trayectoria formativa y profesional de una profesora; Guanajuato, segunda mitad del siglo xx
Cirila Cervera Delgado 195

Capítulo 8. Mujeres abriendo caminos en la disciplina de la arquitectura. Inicios de una nueva escuela dentro de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Neiffe Valencia Calderón
Lis Alejandra Andrade Figueroa 227

Presentación

Cirila Cervera Delgado
Jorge Omar Mora Rodríguez

La Ilustración, en tanto proyecto filosófico y político del siglo XVIII, sentó las bases para una nueva forma de pensar al individuo. En su centro se articuló una figura normativa: el "hombre" como sujeto autónomo, racional, *educable* y dotado de derechos. Esta concepción, que aspiraba a universalizar la condición de ciudadanía, transformó la instrucción en un instrumento privilegiado para moldear cuerpos e inteligencias conforme a ideales de libertad, civilización y progreso. No obstante, el sujeto ilustrado fue también un producto histórico específico, atravesado por exclusiones de clase, género y raza, que complejizan su pretendida universalidad.

En *Emilio o De la educación,* Jean-Jacques Rousseau postuló una pedagogía centrada en el desarrollo del niño. Al no plantearlo como una *tabula rasa* (tesis de Locke), Rousseau le atribuyó una plasticidad moral e intelectual que debía ser cuidadosamente guiada por el educador. Esta imagen del niño como sujeto en formación, libre de influencias corruptoras, introdujo un giro fundamental: la infancia pasó a ser pensada no como una etapa pasiva, sino como el origen potencial del ciudadano. Sin embargo, esta pedagogía estaba reservada al varón; mientras que la figura femenina aparecía en función de la formación del hombre, reafirmando una estructura jerárquica que excluía a las mujeres del ideal de autonomía y ciudadanía. Estas concepciones no se trasladaron de manera inmediata ni uniforme a contextos más allá de la Europa de los siglos XVII

y XVIII. Su adopción en otras latitudes fue gradual, conflictiva y, en cierta medida, reinterpretada. En el caso de América Latina y, particularmente, de México, las nociones ilustradas del sujeto moderno circularon entrelazadas con proyectos de nación y secularización, que cobraron fuerza desde las primeras décadas del siglo XIX. En ese proceso, la construcción del sujeto educable no fue un hecho dado, sino una operación compleja, acompañada de contradicciones. Más aún, su representación en la historiografía ha oscilado entre la visibilización de ciertos actores, notablemente varones letrados, intelectuales y profesores, y la omisión de otros, como niñas, mujeres e indígenas.

La historiografía reciente ha comenzado a interrogar críticamente dicha construcción. Este libro aspira a ser una muestra de tal perspectiva, en la que no basta con incluir nuevos actores en la narrativa histórica, sino que es necesario examinar quiénes son los sujetos de la instrucción; es decir, quiénes participan directa o indirectamente de la educación y de qué maneras. Este enfoque no solo amplía el campo de estudio, sino que obliga a reflexionar sobre los marcos conceptuales, los silencios de los archivos y las operaciones mismas de escritura de la historia. ¿Desde qué lugares se puede hablar de sujetos educativos? ¿Cómo se configuran sus voces en las fuentes? ¿Qué prácticas historiográficas permiten o impiden su reconocimiento? ¿Qué papel han tenido o desarrollado las mujeres, sujetas emergentes en la historiografía? ¿Cómo eran concebidos niñas y niños en la educación?

Un ejemplo particularmente ilustrativo es el capítulo trabajado por Ernesto Ochoa, "Resistencia en la instrucción pública de Michoacán en la segunda mitad del siglo XIX", sobre la ley de instrucción primaria obligatoria promulgada en Michoacán en 1870. Esta legislación, que pretendía garantizar el acceso universal a la escuela a partir de los siete años, encontró resistencias importantes en ámbitos rurales e indígenas. Si bien se tendía a interpretar estas reacciones como manifestaciones de atraso, los documentos conservados en

las prefecturas de Zamora, Morelia y Pátzcuaro revelan una lectura más compleja: para muchas comunidades, la escuela no representaba necesariamente una oportunidad, sino una injerencia estatal que desconocía sus formas de organización y sus valores. Esa afirmación —de que la escuela "no era buena para sus hijos y el pueblo"— señalaba un conflicto epistémico y político, no simplemente pedagógico.

Estos episodios muestran que la figura del sujeto educable fue, y sigue siendo, una construcción cargada de tensiones. La educación no solo ha formado ciudadanos, sino que también ha servido para trazar fronteras entre lo que se considera civilizado y lo no civilizado, lo normal y lo anormal, lo masculino y lo femenino. En este sentido, la escuela ha operado como una tecnología de subjetivación, en la que se organizan saberes, se administran cuerpos y se jerarquizan capacidades. Como se muestra en el capítulo "Desde el cuerpo: la publicación de diagnósticos y la clasificación de la inteligencia infantil en México (1911-1918)", de Diego Álvarez Icaza, la categoría de "niñez anormal psíquica", surgida en el contexto de los diagnósticos médicos de Joaquín Cosío y Jesús González, es un ejemplo de cómo la educación se entrecruza con discursos médicos y estadísticos para clasificar a los estudiantes según criterios de inteligencia, fisiología y aptitud escolar.

Lejos de tratarse de meros avances técnicos, estas prácticas conformaron una lógica clasificatoria que legitimó trayectorias escolares diferenciadas. Como señala Foucault, la visibilidad diagnóstica no solo describe una realidad: la produce. La escuela se convirtió en un espacio de observación constante, donde el cuerpo infantil fue convertido en archivo viviente de la diferencia. Estas operaciones se desplegaron con especial fuerza sobre los cuerpos femeninos, cuyos proyectos educativos estuvieron ligados históricamente al ideal doméstico, la obediencia y la moralidad.

Sin embargo, la historia de la educación de las mujeres no puede reducirse a la pasividad. En Guadalajara, por

ejemplo, la prensa pedagógica decimonónica dirigida al "bello sexo" —como *La Golondrina* o *La Mariposa*— proyectó imágenes diferenciadas de lo femenino. Mientras la primera promovía una visión estrictamente normada, subordinando los saberes al rol doméstico, la segunda permitió cierta ambigüedad, al dar cabida a colaboradoras mujeres y presentar modelos femeninos con agencia social y educativa, aunque siempre dentro del marco de la moral y el decoro. Estos impresos, como ha mostrado la historia de la cultura escrita, deben ser leídos no como meros reflejos, sino como espacios donde se negociaron y disputaron los sentidos de la feminidad educada.

La tensión entre norma y agencia también aparece en la historia de las primeras mujeres que ingresaron a la carrera de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) en 1978, como recuperan Neiffe Valencia y Alejandra Andrade en "Mujeres abriendo caminos en la disciplina de la arquitectura. Inicios de una nueva escuela dentro de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo". Estas jóvenes estudiantes, muchas provenientes de sectores populares y rurales, enfrentaron resistencias tanto materiales como simbólicas al incursionar en un campo profesional históricamente masculino. Pese a ello, se integraron activamente a la vida académica y laboral, y transformaron su ingreso en una forma de movilidad social. Casos como el de Patricia Tamayo, primera arquitecta titulada de la UMSNH, permiten comprender cómo las trayectorias educativas femeninas pueden subvertir, aunque parcialmente, los marcos restrictivos de género.

En "La formación de profesoras en una normal privada y católica en Aguascalientes: el Instituto Guadalupe Victoria", Emilia Recéndez Guerrero muestra que prácticas similares se verificaron en espacios religiosos como el Colegio Guadalupe Victoria, donde, pese a la reproducción de una pedagogía tradicional centrada en la obediencia, muchas mujeres encontraron posibilidades reales de continuidad

educativa y profesionalización. Estos espacios, aunque disciplinarios, también habilitaron formas de agencia en un contexto estructuralmente desigual.

Aún más temprana es la historia que reconstruye José Elías Guzmán en "Las preceptoras guanajuatenses y la Cátedra Normal: un intento de profesionalización (1824-1831)", cuando mujeres como María Josefa Rocha y María Guadalupe Moscoso accedieron a la formación normalista y participaron activamente en la consolidación del sistema educativo estatal. Estos casos muestran que la profesionalización femenina no fue solo una conquista reciente, sino que tiene raíces más profundas, largamente invisibilizadas por los relatos historiográficos dominantes.

Una línea de análisis igualmente reveladora se encuentra en el estudio del distrito escolar de Culiacán durante el Porfiriato, que presenta Adriana Quiroz en "Del Colegio Civil Rosales a la creación de la Escuela Normal en Sinaloa (1874-1910)", y en el que aborda cómo la aplicación de métodos de enseñanza inspirados en el positivismo muestra la manera en que la educación operaba como instrumento de orden y disciplinamiento. Sin embargo, más allá de las políticas y discursos oficiales, las historias escolares han tendido a invisibilizar a los propios alumnos, reduciéndolos a cifras de alfabetización. Desde una perspectiva de historia social, resulta fundamental recuperar a estos actores mediante sus prácticas y experiencias. Ejemplo de ello es el texto "Aurora: tramos de la trayectoria formativa y profesional de una profesora; Guanajuato, segunda mitad del siglo XX", de Cirila Cervera, sobre Aurora Domínguez Elizondo, maestra guanajuatense nacida en 1946, cuya trayectoria vital —marcada por elecciones, incertidumbres y aprendizajes comunitarios— permite visibilizar a las y los docentes no como figuras idealizadas, sino como sujetos históricos con agencia, emociones y vínculos concretos con las comunidades escolares.

La reconstrucción de estas historias implica no tanto la recuperación de voces omitidas o silenciadas, sino también

problematizar los modos en que se ha construido la narrativa histórica. La exclusión de ciertos actores de la historiografía no solo responde a una falta de datos, sino a prácticas que muestran u ocultan a determinados sujetos y, ahora diríamos con propiedad, a las personas, y que dan cuenta de la propia operación historiográfica en los términos sugeridos por Michel de Certeau. Reconocer la historicidad del sujeto significa entonces repensar las categorías desde las que se escribe la historia de la educación: no como meras ampliaciones inclusivas, sino como intervenciones críticas sobre los modos en que ciertos sujetos llegan, o no, a ser legibles.

En suma, la figura del "hombre" ilustrado no puede entenderse como el origen de la modernidad educativa en México, sino como una construcción histórica contingente, que fue adoptada, negociada, resistida y reconfigurada por múltiples actores y en función de una heterogeneidad de prácticas. La educación, leída desde un abanico de perspectivas que desde aquí se ensayan, se revela como un campo de tensiones donde se disputan continuamente los sentidos del sujeto. La tarea de la historiografía de la educación no radica únicamente en representar esta complejidad, sino en asumirla como parte de su propio quehacer.

Capítulo 1. Las preceptoras guanajuatenses y la Cátedra Normal: un intento de profesionalización (1824-1831)

José Elías Guzmán López

Introducción

En trabajos antecedentes hemos intentado demostrar que, durante el primer periodo federalista, la educación pública en Guanajuato alcanzó un desarrollo notable comparado con otros estados de la naciente república. En un primer momento, expusimos que, a partir de la adopción del sistema lancasteriano como método oficial de enseñanza, se logró implementar en 1827 una escuela normal lancasteriana en la capital, con el fin de capacitar a sus profesores y, con ello, impulsar la uniformidad al establecer escuelas con este método en la mayor parte de su territorio;[1] en segundo término, evidenciamos que en Guanajuato se empezó a estructurar un sistema educativo moderno bajo los auspicios del gobierno estatal, con el objetivo de lograr los propósitos definidos para la instrucción pública en su Constitución Política de 1826.[2]

---

[1] Ver José Elías Guzmán López, *Un sistema educativo para formar ciudadanos: Guanajuato. 1821-1835* (Gobierno del Estado; Universidad de Guanajuato, Colección Diversidad, 2009).

[2] José Elías Guzmán López, "Ciudadanía y educación en el mundo hispánico. Guanajuato durante la primera república federal" (Tesis de doctorado en Historia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2011). En este trabajo se aborda la explicación de lo que entendemos por un sistema educativo y los argumentos con los que respaldamos el establecimiento de un sistema educativo guanajuatense.

Continuando en esa línea temática, en el presente trabajo abordamos el desarrollo del normalismo en Guanajuato, ya que la localización y el análisis de nuevas fuentes, aunados a la relectura y reinterpretación de las anteriores, nos permitieron, por un lado, ubicar en el contexto nacional la formación de los preceptores guanajuatenses; y, por el otro, de mayor importancia, explicar el proceso de la formación y el intento por profesionalizar a las preceptoras, asunto que habíamos dejado de lado y cuya importancia es fundamental para comprender cabalmente el proceso.

Más allá de la arriesgada afirmación de que, durante este periodo, se trataba de profesionalizar a los profesores guanajuatenses —afirmación negada o ignorada por la historiografía consultada—, este proceso incluía también a las mujeres, en quienes centraremos nuestro análisis y lo cual, por ende, implicaría también en su explicación el caso de los hombres. Por tanto, los objetivos de este trabajo son, en primer lugar, describir la transición hacia la modernización de las escuelas de primeras letras para niñas en la ciudad de Guanajuato, como parte del proyecto educativo que orquestaron las autoridades locales; en segundo lugar, explicar que, como parte de ese proceso, fue necesario capacitar a las preceptoras en el sistema lancasteriano para que lo implementaran en las escuelas de niñas y formaran parte del proyecto educativo estatal; en tercer lugar, demostrar que las preceptoras fueron incluidas en el proyecto para la profesionalización de los maestros a través de la Cátedra Normal; y, finalmente, visibilizar, a lo largo de este proceso explicativo, a las preceptoras guanajuatenses que fueron promotoras de la educación de las niñas y lucharon por su profesionalización desde su función como directoras y auxiliares de las respectivas escuelas de la ciudad.

Para ello nos servirá de fundamentación la historia conceptual de la educación para clarificar y comprender el uso del lenguaje de los principales conceptos que aquí se abordan, así como el enfoque de la historia social de la educación centrado en las mujeres, con el objetivo de comprender y valorar

la importancia de su participación en el desarrollo educativo del estado. Las fuentes principales de consulta fueron, por un lado, la legislación del ramo decretada por los congresos estatales durante el periodo, y, por el otro, los informes y datos empíricos que dan cuenta de las acciones realizadas para su consecución; sin dejar de lado el análisis de la producción historiográfica sobre el tema, que contextualiza y sirve de referente comparativo de nuestro estudio de caso.

Análisis historiográfico

Considerando que, de acuerdo a los fundamentos de los cuales partimos, la profesionalización de los profesores de primera enseñanza tiene como punto de partida la existencia de una institución que ofrezca estudios formales en donde se adquieran los conocimientos especializados para ejercer la profesión, en nuestro caso las escuelas normales, por ello nos enfocamos al establecimiento de las mismas en el espacio de tiempo que abarca la presente investigación.

Se reconoce como punto de partida de la educación normal y de la formación de los preceptores en nuestro país, la apertura de la Escuela "Filantropía" en el año de 1823, fundada por la Compañía Lancasteriana, donde se impartían cursos a los profesores que quisieran capacitarse en el sistema de enseñanza mutua o formar a los aspirantes. Esta escuela tuvo un gran éxito entre la sociedad a pesar de su corta duración, gracias a la difusión de la llamada cartilla lancasteriana,[3] elaborada por algunos de sus miembros, que contenía la descripción didáctica del sistema y sirvió de guía para el establecimiento de escuelas con este sistema en gran parte de la república. Muchos gobernantes de los estados solicita-

[3] El título original del cuadernillo era *Sistema de enseñanza mutua, para las escuelas de primeras letras de los Estados de la República Megicana por la Compañía Lancasteriana.* Su primera edición fue en 1824 y constaba de cerca de 100 páginas.

ron que se les enviara un preceptor egresado de la normal o decidieron enviar a sus profesores a capacitarse para que lo implementaran en sus territorios, ya que era visto como la puerta de acceso a la educación masiva de la sociedad, de adquisición de nuevos saberes y formas de adquirirlos.

Dentro de los trabajos pioneros que sentaron las bases de la historiografía de la educación contemporánea, se menciona la propagación del método lancasteriano a varios estados del país mediante el establecimiento de escuelas normales con este método. Francisco Larroyo, Dorothy Tanck y Martha Eugenia Curiel[4] coinciden en señalar que se decretó el establecimiento de una escuela normal en Oaxaca en 1824; Curiel además señala que en Zacatecas se fundó otra en 1825 y una más en Guadalajara en 1828. Información que también consigna Arce, quien para el caso de Zacatecas, agrega que "parece tener el honor de haber establecido la primera escuela normal fuera de la capital de la república"[5] y de Guadalajara solo indica que se invitó al yerno de Lancaster para establecerla, además de mencionar otros intentos en el Estado de México en 1827 y en Michoacán. Staples agrega la apertura de escuelas normales en otros estados de la república, dedicándoles un poco más de atención e información; así, para el caso de Guadalajara señala una propuesta surgida en 1824 que se concretó en 1825, bajo la dirección de Eduardo de Turreau de Linieres, aunque su duración fue muy corta, por lo cual una escuela de primeras letras y segunda escuela normal se abrió finalmente en 1827. Refiere los casos de proyectos fallidos en Morelia, Puebla y San Luis Potosí en 1824; en

[4] Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México* (Porrúa, 1967); Dorothy Tanck, *La educación ilustrada 1786-1836: educación primaria en la ciudad de México* (El Colegio de México, 1981); Martha Eugenia Curiel, "La educación normal", en *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, coord. Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (Fondo de Cultura Económica; Secretaría de Educación Pública, 1976), 426-462.

[5] Francisco Arce Gurza, Mílada Bazant, Anne Staples, Dorothy Tanck de Estrada y Josefina Zoraida Vázquez, *Historia de las profesiones en México* (El Colegio de México, 1982), 171.

Cuernavaca, Veracruz y Oaxaca en 1826; así como la creación de la escuela normal en Zacatecas, "de corta vida", en 1825.[6]

Staples es la única que describe, aunque brevemente, algunos datos aislados sobre Guanajuato. Señala como contradictorias las aseveraciones de Lucas Alamán, en un informe de 1825, sobre "haber visto personalmente la apertura de una lancasteriana en su ciudad natal", o la afirmación de que en 1827 se intentó enviar a dos maestros a la ciudad de México para "conocer la enseñanza mutua", lo cual no fue posible debido a la duda que suscitó en el Ayuntamiento guanajuatense una carta enviada desde Guadalajara, en la que se afirmaba que en aquel lugar era el único donde se "poseía el sistema de Lancaster", quedando todo ello solo como un intento fallido por parte de los guanajuatenses. Información que retomaremos en su momento, contextualizando los hechos para interpretarlos adecuadamente.[7]

Desde las entidades, las investigaciones recientes han proporcionado información valiosa que, con nuevas fuentes, han confirmado, discutido, complementado o corregido las afirmaciones vertidas en aquellos primeros aportes.

En el caso de Oaxaca, Traffano señala que en 1824 el constituyente decretó la apertura de una escuela normal de enseñanza mutua a cargo de Manuel Orozco, enviado a México a capacitarse y primer director de la misma. Sin embargo, no presenta evidencias de que haya funcionado como tal, solo refiere la legislación respectiva y los informes sobre el funcionamiento de la escuela, no sobre la formación de los profesores, por lo cual pudo haber funcionado solamente como escuela de primeras letras, aunque las aspiraciones hayan sido más ambiciosas.[8]

---

[6] Anne Staples, *Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez.* (El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2005), 263.

[7] Staples, *Recuento de una batalla,* 250.

[8] Daniela Traffano, "De la escuela normal lancasteriana a la escuela normal moderna: las primeras etapas de la formación de profesores en Oaxaca (1820-1889)", en *Aproximaciones a la historia de la educación en Oaxaca,* coord. Israel Morales Becerra (Universidad La Salle, 2019), 119-180.

En Zacatecas, Amaro,[9] siguiendo a Pérez,[10] menciona el establecimiento de una normal lancasteriana "La Constitución", en 1826, dirigida por el maestro José Ortega,[11] desde donde se "organizó la enseñanza mutua de las dos escuelas primarias existentes y capacitó, en este método a los directores de las mismas".[12] Sin embargo, Contreras, al no encontrar evidencia de ello, afirma que los primeros años solo "funcionó como una primaria lancasteriana", pues la falta de recursos y los conflictos entre el ayuntamiento y el director evitaron que se cumpliera con dichos objetivos. Agrega que fue hasta 1831 cuando se estableció la "nueva" escuela normal de Enseñanza Mutua, siendo director Ignacio Ribott, y que existe "constancia de haberse transformado en institución formadora y actualizadora de preceptores en servicio".[13]

---

[9] René Amaro Peñaflores, "Escuelas de primeras letras, Diputación Provincial y federalismo en Zacatecas (1820-1835), en *Procesos, prácticas e instituciones educativas en Zacatecas (siglo XIX),* coords. Francisco García González y René Amaro Peñaflores. (Universidad Autónoma de Zacatecas; Universidad Pedagógica Nacional; Secretaría de Educación y Cultura; Consejo Zacatecano de Ciencia y Tecnología, 2004), 45-72.

[10] Sonia Pérez Toledo, "La instrucción pública en Zacatecas durante las primeras décadas del siglo XIX", en *Entre la tradición y la novedad. La educación y la formación de hombres "nuevos" en Zacatecas en el siglo XIX,* coords. Sonia Pérez Toledo y René Amaro Peñaflores (Universidad Autónoma Metropolitana; Universidad Autónoma de Zacatecas, 2003), 49-85.

[11] Este profesor había sido contratado en 1824 para establecer la escuela normal lancasteriana de Guanajuato, pero fue despedido por sus exigencias y contradicciones con las autoridades municipales el año siguiente, logrando solamente implementar el sistema lancasteriano en la primera escuela de niños. Guzmán López, *Un sistema educativo.*

[12] Amaro Peñaflores, "Escuelas de primeras letras", 61.

[13] Leonel Contreras Betancourt, *Escuelas lancasterianas de Zacatecas en la primera república federal, 1823-1835* (Universidad Pedagógica Nacional, 2005), 194; Leonel Contreras Betancourt, "Ignacio Ribott y la primera institución formadora de maestros de Zacatecas", en *Santos Ribott, Lares y Santos Valdés en tres instituciones educativas de Zacatecas,* eds. Leonel Contreras Betancourt, José Luis Acevedo Hurtado y Marcelo Hernández (Taberna Libraria, 2016), 16-47.

Hernández, Pérez y Larios afirman que, en 1826, en Chihuahua se creó una escuela normal lancasteriana cuyo director fue Antonio Cipriano Irigoyen, enviado a la ciudad de México a capacitarse. Respaldan la evidencia de su funcionamiento en documentos presentados por algunos aspirantes a ocupar puestos en las escuelas de Chihuahua, que refieren haber asistido "a la Escuela Normal de Cipriano Irigoyen".[14] Los autores no especifican el tiempo que duró esta escuela, aunque atribuyen a la influencia de Cipriano Irigoyen la apertura de una segunda normal en 1833;[15] gracias a la contratación de dos profesores franceses, Bernardo Guignour y Guillermo Roussy, considerados "poseedores del conocimiento y experiencias más avanzadas en las teorías pedagógicas",[16] para hacerse cargo de ella. Información que confirma también Arredondo.[17]

Para Jalisco, Cárdenas indica que la primera escuela lancasteriana de Guadalajara, que también funcionó como escuela normal, operó únicamente de enero a agosto de 1825, bajo la dirección del francés Edouard Turreau de Linieres, como parte de un proyecto educativo que contemplaba también la apertura de una escuela de niñas, la cual no pudo

[14] Guillermo Hernández Orozco, Francisco Alberto Pérez Piñón y Martha Esther Larios Guzmán, "Antonio Cipriano Irigoyen de la O: el maestro de Chihuahua", en *Memorias del XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación: Entre lo local y lo global. Actores, saberes e instituciones en la historia de la educación.* (Pictographia Editorial, 2012), 3.

[15] Hernández Orozco, Pérez Piñón, Larios Guzmán, "Antonio Cipriano Irigoyen de la O", 4.

[16] Guillermo Hernández Orozco, Stefany Liddiard Cárdenas y Jesús Adolfo Trujillo Holguín, "Recuento de la formación magisterial en Chihuahua", en *Memoria Electrónica del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa.* (Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2021), 3, https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2537.pdf.

[17] Adelina Arredondo, *Sociedad y educación en Chihuahua en la época de la independencia: enfoques desde Chihuahua* (Secretaría de Educación, Cultura y Deporte; Gobierno de Chihuahua; Universidad Autónoma de Morelos, 2019).

concretarse.[18] García,[19] citando a Cárdenas,[20] señala que en 1828 se anunció la creación de la Escuela Normal Lancasteriana en Guadalajara, dirigida por Ricardo Jones, pero esta se limitó a impartir un curso al que asistieron pocos maestros del estado, pues la falta del material necesario y/o el pago de pensión para que acudieran a capacitarse provocó que el sistema lancasteriano en Jalisco se diluyera en los años siguientes.

De acuerdo con Muro,[21] en 1826 se intentó establecer en San Luis Potosí una escuela normal lancasteriana a cargo de Pedro Hernández,[22] director de la escuela pública de la ciudad, pero la falta del edificio y de los útiles necesarios para su funcionamiento impidió su apertura. Fue hasta 1848 cuando se estableció la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria, inaugurada formalmente el 4 de marzo del siguiente, bajo la dirección del profesor Pedro Vallejo, capacitado en la ciudad de México.[23]

Como puede apreciarse, existen lagunas que impiden afirmar con certeza el establecimiento de algunas de las mencionadas escuelas normales y en algunos casos lo siguen registrando errónea y acríticamente, pues aunque en los documentos se mencione la existencia de una escuela normal, solamente se llegó al establecimiento de una escuela de primeras letras con aspiraciones a que funcionara como escuela

---

[18] Cristina Cárdenas, "Franceses y enseñanzas en Guadalajara, 1824-1825", *Estudios Jaliscienses: Revista trimestral de El Colegio de Jalisco,* no. 52 (2003): 5-25.
[19] María Guadalupe García Alcaraz, "Autores y libros escolares en Guadalajara (1812-1870)", *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 8, no. 16 (2020): 1-19.
[20] Cristina Cárdenas, *Manuel López Cotilla: insurgencia y educación en Jalisco (1800-1834)* (Universidad de Guadalajara, 1988).
[21] Manuel Muro, *Historia de la instrucción pública en San Luis Potosí,* (Imprenta, Litografía, encuadernación y librería de M. Esquivel y Compañía, 1899).
[22] Pedro Hernández fue contactado por el Ayuntamiento guanajuatense en 1825 para suplir la salida de José Ortega, pero no logró su contratación porque el ayuntamiento de San Luis mejoró sus condiciones laborales para evitar la renuncia. Guzmán López, *Un sistema educativo.*
[23] Francisco Hernández Ortiz, "La formación de profesores de instrucción primaria en el estado de San Luis Potosí en el siglo XIX", *História da Educação* 28 (2024), https://doi.org/10.1590/2236-3459/128261.

normal; en otros se decretó su establecimiento pero se quedó en el papel, pues nunca funcionaron o lo hicieron en años posteriores. Situación que podemos ilustrar claramente con nuestro estudio sobre Guanajuato, puesto que las fuentes registran que se pensó en establecer el método lancasteriano en la primera escuela de niños de la capital desde enero de 1824, y ese mismo año se decretó que se "declaraba Normal del Estado", aún sin que funcionara con dicho sistema, pues se carecía de un profesor capacitado. Empezó a operar como escuela lancasteriana hasta el mes de noviembre siguiente y, después de un largo y accidentado proceso, inició sus actividades como Escuela Normal Lancasteriana en diciembre de 1827.[24]

Nos referimos al establecimiento de las primeras escuelas normales para hombres, porque la formación de las preceptoras es referenciada con la fundación de las escuelas normales para mujeres hasta la segunda mitad del siglo. Por ejemplo, en San Luis Potosí en 1868, Durango en 1870, Zacatecas en 1878, Puebla en 1879, el Estado de México en 1891, entre otras.[25]

Fundamentos teóricos

Para sustentar la afirmación de que en Guanajuato, a través de la creación de la Cátedra Normal, se intentó profesionalizar a los preceptores y preceptoras de primera enseñanza, coincidimos con Vázquez en que entendemos por profesión "la posesión de conocimientos científicos, humanísticos o

[24] Guzmán López, *Un sistema educativo.*

[25] Luz Elena Lafarga Galván, "Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921)." *Revista História da Educação* 16, no. 38 (2012): 43-62; Luis Carlos Quiñones Hernández, *La educación femenina en Durango, siglos XVIII y XIX* (Universidad Juárez del Estado de Durango, 2020); Laura Rangel Bernal, "Escolarización de niñas y mujeres en Zacatecas y discursos sobre la educación femenina, 1868-1889", *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 10, no. 19 (2022): 1-20.

artísticos especializados, adquiridos por medio de un estudio formal acreditado de alguna manera y cuyo ejercicio público se hace a cambio de una remuneración";[26] dado que nos parece acorde con los usos del lenguaje de la época, como lo expondremos a continuación.

Entre mediados del siglo XVIII y principios del XIX la manera de nombrar a quienes ejercían el oficio de la enseñanza es compleja y su estudio requiere un análisis más profundo que el que aquí le dedicamos, ya que los conceptos se imbrican y se utilizan a veces como sinónimos en un mismo documento, pero trataremos de resumirlo en función de nuestros objetivos. Coincidimos con Roldán respecto a los cambios en las condiciones de formación y certificación que afectaron el uso de los conceptos relacionados con la profesión de los enseñantes y que los propios individuos movilizaron el lenguaje en función de sus intereses. En esta parte nos enfocaremos en los primeros elementos para clarificar nuestra postura.[27]

La consulta y análisis de las voces en los diccionarios contemporáneos —siguiendo a Roldán, entendemos que no constituyen una norma, pero sí una forma de regular el sentido y el significado de las palabras— nos permiten comprender mejor estos conceptos.[28] En el diccionario de la Real Academia Española, por *Profession* (sic) se entendía: "El modo de vida que cada uno tiene, y le usa y exerce públicamente",[29] es decir, cualquier tipo de actividad ejercida públicamente.

---

[26] Vázquez, "Introducción", en *Historia de las profesiones en México,* 7.

[27] Eugenia Roldán Vera, "¿Maestro, preceptor o profesor? La denominación del docente de primeras letras en la Ciudad de México, 1750-1850", en *Sujetos, poder y disputas por la educación,* coords. Alicia Civera, Carlos Escalante y Elsie Rockwell (El Colegio Mexiquense; Universidad Pedagógica Nacional; Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2014), 1337-1349.

[28] Roldán Vera, "¿Maestro, preceptor o profesor?".

[29] Real Academia Española [RAE], *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces. su naturaleza y calidad, con las phrases o modos de hablar los proverbios y refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua,* tomo 5 (Imprenta de la Real Academia Española, 1737), s.v. "profesión".

El diccionario de la Academia Española de 1822 precisó esta definición al añadir al modo de vida el "oficio, ejercicio, destino, carrera",[30] con lo cual subrayó un sentido vinculado a cierta preparación necesaria. En cambio, al definir *Professar*, lo restringió al campo educativo, al señalar que se refiere a "Exercer o enseñar en público alguna facultad, arte o doctrina".[31] Así, quien ejerce una profesión puede también enseñar, si así lo desea. El mismo diccionario hace una distinción entre quienes desempeñan un oficio o arte y quienes enseñan y sostienen públicamente una facultad, ciencia o doctrina; a estos últimos se le denomina Profesor, definido como "El que exerce u enseña públicamente alguna facultad, arte u doctrina",[32] que, en el caso del diccionario de 1822 agrega a su definición la palabra Catedrático; un profesor, por tanto, es sinónimo de catedrático, cuyo distintivo era la "maestría y perfección con que […] posee alguna ciencia, arte o materia".[33]

Y en este punto es donde ubicamos la diferencia entre profesor y preceptor, pues mientras el primero por lo general refiere a estudios de un mayor nivel, el segundo se entiende como: "El Maestro que enseña los primeros rudimentos. Ordinariamente se dice y entiende por el que enseña la Gramática".[34] De aquí los cambios que señala Roldán respecto de la preparación exigida a los maestros, profesores o preceptores de las primeras letras o primera enseñanza, quienes a finales del siglo XVIII eran examinados, ya fuera por el gremio de maestros o por las autoridades municipales, con el objetivo de "probar o tantear" su "idoneidad y suficiencia (…) de los que quieren profesar o ejercer alguna facultad, oficio o ministerio",[35] la mayoría de las veces sin exigirles estudios pre-

---

[30] RAE, *Diccionario de la lengua castellana.* La Academia Española. Sexta edición (Imprenta Nacional, 1822), "profession".
[31] RAE, *Diccionario de la lengua castellana,* tomo 5 (Imprenta de la Real Academia Española, 1737), s.v. "professar".
[32] RAE, *Diccionario de la lengua castellana* (1737), s.v. "profesor".
[33] RAE, *Diccionario de la lengua castellana,* (Imprenta Real, 1822), s.v. "catedrático".
[34] RAE, *Diccionario de la lengua castellana,* (1737), s.v. "preceptor".
[35] RAE, *Diccionario de la lengua castellana,* (1822), s.v. "examinar".

vios. Conviene anotar, además, que tampoco se les extendía un documento probatorio de su examinación, más que el resultado de esta y el otorgamiento o negación del destino solicitado. Pero con la llegada del sistema de enseñanza mutua, se les exigió a quienes ya ejercían el oficio, la capacitación en dicho método, consistente en un curso de alrededor de seis meses o la demostración de su conocimiento y dominio, así como someterse a la examinación de los directores de las escuelas normales y obtener un certificado, es decir, el instrumento público que aseguraba, afirmaba o daba por cierta su preparación. Esta situación ante la necesidad de profesores capacitados en el sistema lancasteriano y la falta de los mismos, intentó remediarse mediante la formación profesional de los profesores en servicio y de los jóvenes que quisieran llegar a serlo, a través de un curso de dos años en una escuela normal, universidad o instituto, como lo veremos más adelante. Al término de este curso se les extendía un título de preceptor, es decir, un "Testimonio o instrumento dado para exercer algun empleo, ó dignidad",[36] visado por la autoridad educativa correspondiente.

Por ello, retomando la definición inicial de profesión, relacionada con la formación de los preceptores de primeras letras, en Guanajuato encontramos evidencia detallada de que se reglamentó la profesionalización de los profesores, mediante la Cátedra Normal. Esta cátedra, pretendía establecerse en la escuela normal del estado y consistía en un curso de dos años durante los cuales se adquirían conocimientos especializados, es decir, estudios formales acreditados. Una vez terminados los estudios se otorgaba el título profesional para ejercer públicamente una profesión remunerada y a cuyo proceso podemos llamar profesionalización.

Tenemos referencias de proyectos similares en otras partes del país. Por ejemplo, en el *Plan de educación para el*

[36] RAE, *Diccionario de la lengua castellana... reducido a un tomo...,* 3.ª ed. (Viuda de Don Joaquín Ibarra, 1791), s.v. "título".

Distrito y Territorios de 1827, en su artículo 45 asentaba que se pretendía establecer "una cátedra normal para formar a los profesores de primera enseñanza".[37] Desconocemos las materias que lo integraban y la duración de este y, como sabemos, el plan no logró concretarse. Contreras refiere que parte del acuerdo entre el gobierno de Zacatecas e Ignacio Ribott, en 1831, incluía establecer la "clase de enseñanza mutua normal" destinada para los profesores de los ayuntamientos del estado y todos los que se presentaran con orden del gobierno; comprendería dos cursos de seis meses cada uno, de cuatro horas diarias; el director perfeccionaría a "los alumnos profesores en los ramos de enseñanza que tuvieran necesidad" enfatizando en "aritmética y gramática castellana". Este proyecto tampoco logró sus objetivos por las situaciones arriba señaladas.[38]

Antecedentes: las escuelas municipales de niñas

Desde finales del periodo virreinal había en la ciudad de Guanajuato dos escuelas municipales para niños y dos para niñas. Sobre estas últimas, en 1810, María Luisa Gadea y María Guadalupe Moscoso, preceptoras de la primera y segunda escuelas respectivamente, fueron examinadas por el ayuntamiento para obtener sus plazas en propiedad. Aunque ya las atendían de manera interina, ambas tenían un sueldo de $350 pesos anuales, que incluía la renta de los establecimientos que ocupaban. Los ramos que enseñaban y su distribución horaria eran: de 8 a 10 a.m. lección, de 10 a 11 instrucciones sobre el catecismo del P. Ripalda o explicación de los misterios de la religión por Francisco Torrejoncillo, el modo en

[37] Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911* (Centro de Estudios Educativos, A.C.; Universidad Iberoamericana, A. C.; Editorial Porrúa, 1998), 109.
[38] Contreras Betancourt, "Ignacio Ribott", 35.

que se debía asistir a misa con base en el Catón cristiano de Pedro Barrera Lombera; y, por la tarde, de 2 a 5 instrucciones sobre religión, política, urbanidad, buena crianza y costura. [39]

En 1817, la profesora María Luisa Gadea renunció y en su lugar fue nombrada María Josefa Rocha y Mazo, quien, junto con su hija, Ma. de la Luz Contreras, fueron examinadas por el Regidor Comisionado de Escuelas, Ruperto Rocha, y Juan de Dios Gutiérrez, para obtener las plazas de directora y auxiliar. El examen consistió en que "leyesen haciéndoles sus objeciones sobre la misma lectura en cosas dificultosas; enseguida pase a preguntarles la doctrina, misterios y demás de Nuestra Sagrada Religión, a todo respondieron madre e hija perfectamente bien, hallándose en ambas una instrucción más que suficiente". Las dos fueron contratadas y se rechazó a las "señoras Almagueres", quienes también habían hecho su solicitud. [40]

Estas profesoras, junto con sus hijas, auxiliares de cada una de ellas, eran mujeres que al parecer tenían conocimientos suficientes, pero no una preparación previa para ejercer el oficio, y padecieron los problemas inherentes al mismo, como sueldos atrasados y escuelas carentes de espacio y materiales escolares.[41]

Sin embargo, serían las protagonistas del proceso de cambio de la educación de las mujeres en la ciudad de Guanajuato.

Las preceptoras, las escuelas de niñas y el proyecto educativo estatal

Los primeros planteamientos que en materia educativa decretó el constituyente guanajuatense contemplaban la asun-

[39] Ramo de Educación, Fondo Ayuntamiento, AHUG.
[40] Ramo de Educación, Fondo Ayuntamiento, AHUG.
[41] Ramo de Educación, Fondo Ayuntamiento, AHUG.

ción del Estado como *protector de todos los establecimientos de educación y literatura del Estado, e inmediato patrono, de los que estableciese;* y la declaración de que la "nueva" escuela lancasteriana de la capital sería la Escuela Normal del Estado, a la que los ayuntamientos enviarían un profesor para que se instruyera en el método.[42] Aunque la adopción de este método en Guanajuato fue un proceso largo, costoso y desgastante, tanto para el gobierno municipal como para el estatal, en el corto plazo se lograron los primeros objetivos. La primera escuela de niños logró establecerlo en 1824, pero hasta 1827 empezó a funcionar como escuela normal y el gobierno estatal lo decretó como método oficial para las nuevas escuelas de primera enseñanza que implementaría en las ciudades y pueblos de su territorio con ayuntamiento.[43]

Una notable transformación de contenidos, métodos y modos de organización escolar se llevó a cabo en el proceso de establecer el sistema educativo guanajuatense. Respecto a la educación de las mujeres, en el constituyente se alzaron voces en su defensa. El diputado Vicente Umarán se pronunció porque se contemplara en el proyecto educativo la "enseñanza de las mujeres […] por desgracia tan desatendida y de tanta trascendencia en la sociedad"; argumentaba "que así como se merece toda consideración por su flaqueza humana debería dispensársele con proporción a su destino, en asunto al espíritu, en nada desigual al de toda la especie". Su propuesta se concretaba a que las escuelas "se establezcan proporcionalmente para las mujeres adoptando, el método más análogo y dotándose con las dos terceras partes, o una mitad respecto de lo señalado a las de los hombres", promoviendo entre los padres enviar a sus hijas "a las Escuelas y casas de enseñanza"[44] y que en ellas se adoptara el método lancasteria-

[42] Ramo de Educación, Fondo Ayuntamiento, AHUG.

[43] Guzmán López, *Un sistema educativo.*

[44] *Actas del Congreso Constituyente del Estado Libre de Guanajuato,* tomo 3 (Imprenta del Supremo Gobierno a cargo del C. José María Carranco, 1826), 679-684.

no. Sin embargo, la respuesta de la comisión de instrucción pública fue que se carecía de fondos para ello.[45]

Para el ayuntamiento capitalino fue un problema echar a andar la primera escuela lancasteriana de niños, pero las gestiones realizadas, muchas veces, sirvieron de pauta y ejemplo para los planes del Congreso del Estado.[46] Prueba de ello fue el *Plan para el establecimiento de las escuelas de la capital,* que señalaba que el ayuntamiento sería "el patrono de las escuelas" del municipio y el Congreso, el "patrono general de la instrucción pública", lo cual no pocas veces llevó a confusiones sobre la responsabilidad del buen funcionamiento de las escuelas de la capital. Contemplaba el establecimiento de dos escuelas de niños, la primera de ellas sin director y la segunda todavía sin concretar; para lo cual se solicitarían dos preceptores para hacerse cargo de ellas, "el primero de tanta habilidad, práctica y conocimientos que sea capaz de dirigir, instruir y calificar á los demás preceptores".

Para las dos escuelas de niñas definía las dotaciones de sus preceptoras: la directora de la primera con $600 y su auxiliar $200; y para la segunda, $400 para la preceptora y $100 para una auxiliar. Aunado a un pago de $200 para un profesor que atendería la escritura en ambas escuelas.[47] El método de enseñanza que debería establecerse en las escuelas de niños sería el lancasteriano, mientras no se descubriera otro mejor, "ajustándose las de niñas en lo posible a este método", para lo cual se adoptaría la cartilla de la Compañía Lancasteriana de México de 1824.[48]

En las escuelas de niñas los contenidos se concretarían a "leer y escribir correctamente", principios de aritmética,

---

[45] *Actas del Congreso,* 691.

[46] Guzmán López, *Un sistema educativo.*

[47] En un principio estas clases fueron impartidas por el profesor Ignacio Luna y posteriormente le fueron asignadas a la profesora Ma. Concepción Méndez. Libro de Actas de Cabildo, 22 de enero de 1827, Protocolos de Cabildo, AHUG.

[48] *Plan para el establecimiento y gobierno de las Escuelas de la Capital, sancionado por el primer Congreso Constitucional del Estado en 7 de marzo de 1827.*

catecismo religioso y civil y las labores propias del sexo.[49] Cuando aprendieran lo anterior se les enseñarían contenidos de los libros marcados por la cartilla en el apartado Lecturas; además de vigilar sus costumbres, aseo, urbanidad y finos modales y "las mejores ideas y los consejos más saludables". Habría exámenes públicos en los que se repartirían premios a "las más aprovechadas en cualquier clase".[50]

Estos elementos fueron retomados por el Congreso Constitucional en las *Bases para cimentar las escuelas del Estado* de 1827, primer documento que define el proceso para llevar a cabo la creación de las nuevas escuelas de primeras letras en el estado y las necesidades que deberían cubrir los maestros que las atenderían. Se reiteraba la adopción del método lancasteriano como oficial y de la primera escuela de niños de la capital como Escuela Normal; a la cual deberían de asistir todos aquellos maestros que quisieran obtener una plaza, ya fuera para aprender el sistema de enseñanza mutua o para comprobar sus conocimientos sobre el mismo y obtener un certificado que los declaraba capacitados en el sistema y facultados para obtener una preceptoría, dado que ninguno podría ser contratado "sin certificado del Director de la escuela normal, de su aptitud para desempeñarlas y de sujetos fidedignos, de su honradez y buena moral".[51]

Se copiaban casi literalmente las obligaciones que señalaba el reglamento municipal para los preceptores, añadiendo que, para la enseñanza de la gramática castellana, álgebra y geometría, el director de la normal y los profesores de los otros pueblos serían los responsables de elaborar el reglamento respectivo, dado que estas no se incluían en la cartilla

---

[49] Para las escuelas de niños las materias eran "la gramática castellana y los principios de álgebra y geometría: vigilar escrupulosamente sobre sus costumbres: cuidar mucho el aseo de sus personas, trajes y muebles: enseñarles la urbanidad y los modales más finos y corteses; y no perder la ocasión ni oportunidad para influirles las mas sanas ideas políticas y morales". *Plan para el establecimiento.*

[50] *Plan para el establecimiento.*

[51] *Decretos del Primer Congreso Constitucional, expedidos desde 1º de octubre de 1826, hasta 15 de diciembre de 1828,* 40-42.

lancasteriana. Como las escuelas de niñas no estaban todavía contempladas en el proyecto estatal, no se hacían explícitas sus intenciones al respecto.

Sin embargo, el Congreso había solicitado al ayuntamiento un reglamento para el funcionamiento de las escuelas de niñas de la capital y, después de una acalorada discusión entre los diputados por la conveniencia o no de establecer el sistema de enseñanza mutua en ellas, fue rechazado por considerar que por el momento no era adaptable a sus circunstancias, dado que no había profesoras capacitadas para ello; por tanto, solamente deberían ceñirse a organizar la cantidad de alumnas que asistirían a las escuelas y los horarios de clases para que las niñas que no pudieran asistir todo el día por lo menos estarían en la enseñanza de la lectura y los catecismos religioso y civil.[52]

El siguiente decreto emitido por las autoridades estatales, meses después del anterior, en sus bases generales señalaba que la enseñanza costeada por el estado sería pública, uniforme y gratuita, y la dividía en tres clases: primera, segunda y tercera. Respecto a la primera, que es la que nos atañe, se describía la forma en cómo se establecerían las escuelas de primeras letras, los sueldos de los profesores, y los requisitos para serlo: buena conducta e idoneidad suficiente, calificada por un examen público en presencia de la Junta de Inspectores (organismo creado a partir de este decreto). Describía también las obligaciones y facultades de los ayuntamientos respecto a las escuelas y profesores; entre otros asuntos relativos a los distintos niveles de enseñanza. De las escuelas de niñas se decía que se establecerían en todos los pueblos bajo el método señalado, cuando lo permitieran las circunstancias "continuando por ahora las que existen, con las reformas que sean adaptables a juicio de las mismas municipalidades, y con aprobación del Gobierno.[53]

---

[52] Ramo de Educación, Fondo Ayuntamiento, AHUG.

[53] *Decretos,* 129.

A partir de esto, el gobernador Carlos Montes de Oca incitaba al patriotismo de los ayuntamientos para que las establecieran lo antes posible, dado que la educación en las niñas "por desgracia está generalmente desatendida hasta ahora, y tan escasa de método la que se les proporciona en pocas partes", exigiendo de los funcionarios públicos "cortar de raíz el cúmulo de males que originó a esta sociedad la falta de educación en las mujeres".[54]

Este proceso de organización legislativa de la educación de las mujeres, por una parte, fue impulsado por el desarrollo de las escuelas de la ciudad. Por ejemplo, a Josefa Madrid se le concedió un aumento de sueldo en dos ocasiones, en enero de 1825 y diciembre de 1826, por un monto de $100 en cada una, con el argumento de que el número de niñas atendidas por la profesora pasó de $125 en 1817 a $300 en 1826; además de que se reconocía su "aptitud y empeño", pues "enseña no solo los rudimentos comunes, sino todo cuanto adorna al secso". Incluso, el diputado Morales propuso "que se hiciese normal la primera escuela de niñas", pero la propuesta no encontró eco entre los diputados, pues no había profesoras capacitadas en el método lancasteriano.[55]

En diciembre de 1827 se inauguró la Escuela Normal Lancasteriana de Guanajuato, bajo la dirección del maestro Doroteo Romero, y con ello la formación de sus profesores y profesoras. Los documentos localizados evidencian la capacitación de varios profesores enviados por sus municipios a la escuela normal, a tal grado que para 1829 había escuelas lancasterianas de primera enseñanza, dotadas con fondos estatales, en 13 de los 22 pueblos con ayuntamiento y poco a poco seguirían aumentando.[56]

En octubre de 1828, las profesoras Josefa Madrid y su hija Ma. de la Luz Contreras, directora y auxiliar de la pri-

---

[54] Ramo de Educación, Fondo Ayuntamiento, AHUG.

[55] *Actas del Primer Congreso Constitucional del Estado Libre de Guanajuato,* t. 2 (1827), Imprenta del Supremo Gobierno a cargo de C. José María Carranco.

[56] Guzmán, *Un sistema educativo.*

mera escuela de niñas; al igual que Guadalupe Moscoso y su hija Guadalupe Tamayo, directora y auxiliar de la segunda, obtuvieron la certificación en el sistema lancasteriano[57] antes de que la normal cumpliera un año en funciones, satisfaciendo los requisitos necesarios para que en sus respectivas escuelas se desarrollara el mencionado sistema. Al tiempo que solicitaban ser examinadas para ocupar sus respectivas plazas, pues así lo demandaba la legislación vigente, estas les fueron otorgadas provisionalmente en noviembre del mismo año, con un sueldo de $600 y $400 para las directoras, respectivamente, $200 y $100 para las respectivas auxiliares.[58] Al año siguiente, la profesora Josefa Madrid solicitó un nuevo aumento de sueldo, que le fue negado por considerar que su plaza tenía "una dotación competente".[59]

La *Cátedra Normal* y la profesionalización de las profesoras

En abril de 1831, derivado de un análisis de la situación de la educación en el estado y la legislación correspondiente, se expidió una nueva ley de educación mediante el decreto 118, que referente a la primera enseñanza exigía para ser director o preceptor, de ambos sexos, era "necesario ser ciudadano en ejercicio de sus derechos", mayor de 25 años, buena conducta y presentar certificado "visado por el Inspector".[60] Y en lo referente a la enseñanza de las niñas, además de las dos escuelas de la capital, contemplaba el establecimiento de una en cada pueblo con ayuntamiento. Más importante aún, de esta ley se derivaron los reglamentos en los que se definió el proyecto para la profesionalización de los profesores y las profesoras

[57] Serie Municipios, Fondo Secretaría, AGGE.
[58] Ramo de Educación, Fondo Ayuntamiento, AHUG.
[59] Protocolos de Cabildo, 8 de octubre de 1829, Libro de Actas de Cabildo, AHUG.
[60] Ley número 118 de 11 de abril de 1831.

del estado. Al director de la normal se le asignó, junto con dos catedráticos del colegio de la capital, la obligación de elaborar el reglamento general de las escuelas y el reglamento para la enseñanza de los preceptores, que a continuación analizamos.

El *Reglamento General para las Escuelas del Estado*[61] era una adaptación de la cartilla lancasteriana de la ciudad de México, que describía, en lo referente a las escuelas de niñas, los ajustes considerados para dichas escuelas y su aparato, las materias y su organización. Por la mañana se impartían lectura, costura y escritura; por la tarde, lectura, costura y doctrina cristiana. En las escuelas donde no pudieran darse las clases de principios de escritura y aritmética, se destinaría a los ejercicios de costura. Cada sesion tendría duración de una hora, excepto dos días de la semana, en los que media hora del tiempo de la escritura se dedicaría a los principios de aritmética: adición, sustracción, multiplicación y división de los números enteros y fracciones comunes. Además, se señalaban los días y características de los exámenes mensuales y públicos.

Por su parte, el *Reglamento para la enseñanza de preceptores,*[62] especificaba que aquel que quisiera recibir la enseñanza en la normal debería sujetarse a un examen del director y acreditar su suficiencia en los ramos de lectura, escritura, gramática castellana, elementos de aritmética, doctrina cristiana y principios de buena educación. El director le podía exigir cuantas pruebas y ejercicios considerara necesarios, a fin de que demostrara su instrucción, aunque podría rehusarse a recibirlo si a su juicio no tuviera la suficiencia necesaria. Por primera vez se contemplaba una selección de los aspirantes al preceptorado.

---

[61] *Reglamento General para las Escuelas del Estado de Guanajuato* (Guanajuato, 27 de julio de 1831).

[62] *Reglamento para la enseñanza de preceptores de primeras letras del estado de Guanajuato* (Guanajuato, 20 de agosto de 1831).

Para las mujeres sería el mismo proceso, aunque su examen y ejercicios se practicarían en la primera escuela de niñas, previo aviso al director de la normal para que presenciara dichos actos. La directora de dicha escuela fungiría como examinadora en el ramo de costura y expediría el certificado correspondiente. Por ello, en algunos documentos localizados se nombró a la primera escuela de niñas como escuela normal de mujeres, aunque oficialmente nunca se le dio dicho título.

Los documentos dan cuenta de una nueva organización para la formación de las preceptoras de primeras letras de las escuelas de Guanajuato. Sin embargo, el documento de mayor relevancia que nos permite vislumbrar las pretensiones del gobierno estatal de que la docencia no fuera solamente un arte o un oficio certificado sino una profesión, es e*l Reglamento provisional para la escuela normal*,[63] que en veintinueve artículos detallaba la admisión, formación y titulación de los profesores en ejercicio y de los alumnos que quisieran formarse como tales, a través de la *Cátedra Normal.*

Todos los profesores de primeras letras de la capital, de ambos sexos, pagados por el estado o por el municipio, estaban obligados a asistir a la *Cátedra Normal*, sin perjuicio de sus respectivas ocupaciones. Las lecciones, durante el primer curso, se darían de las 7 a las 9:30 por la mañana y, durante el segundo curso, se aumentaría media hora, horario que designaría el director de la normal y el inspector de Instrucción Pública.

Además de los profesores, se admitirían "hasta veinte alumnos, diez de cada sexo", ocho de ellos serían pensionados con doce pesos mensuales por parte del gobierno estatal, "a fin de que puedan con más desahogo dedicarse a los estudios indispensables de la cátedra normal juntamente con los profesores". Serían elegidos entre ellos mismos, en presencia del director, pudiendo variar de acuerdo con su desempeño en los exámenes anuales. Quienes no obtuvieran la pensión

[63] *Reglamento provisional para la escuela normal que se establece en consonancia de lo dispuesto en la ley número 118 de 9 de abril de 1831* (Guanajuato: [s. n.], 1831).

podían seguir asistiendo a los cursos "si quieren alcanzar después el título de profesores".[64]

Los requisitos exigidos a los alumnos eran: mínimo dieciséis años de edad, "una conducta irreprensible" y "bien sentada reputación", que acreditarían mediante certificación "de la autoridad política ó municipal, del cura párroco de su residencia, ó de dos vecinos notables", que presentarían a la Inspección; estar suficientemente instruidos en doctrina cristiana, lectura, escritura y las primeras cuatro reglas de aritmética. Además de asistir a los cursos "siempre vestidos con decencia y con aseo".[65]

Los alumnos portarían un uniforme consistente en un traje negro con "dos plumas cruzadas bordadas con hilo de plata para los profesores y con seda azul para los que no lo son", en la solapa izquierda del frac o levita. No se especificaba el caso para las mujeres.[66]

Los cursos que integraban la *Cátedra Normal,* tenían una duración de dos años distribuidos de la siguiente manera:

Primer año

- Principios generales de gramática aplicables a todos los idiomas y gramática particular del idioma español
- Ortografía práctica (ejercicios diarios)
- Estudio comparativo de las gramáticas de la Academia de Madrid de Martínez López, de Salvá y de Mata y Araujo
- Aritmética comercial práctica
- Mitología e historia antigua
- Lectura en voz alta

Segundo año

- Continuación de los ejercicios de ortografía
- Aritmética razonada

[64] *Reglamento provisional.*
[65] *Reglamento provisional.*
[66] *Reglamento provisional.*

- Teoría de las progresiones y de los logaritmos
- Uso de las tablas de logaritmos
- Álgebra (primer grado)
- Explicaciones de la esfera armilar
- Principios de astronomía y meteorología
- Geografía universal
- Escritura inglesa

Además de una lección sobre los principios religiosos e historia sagrada, impartido dos veces a la semana por una persona que designaría el gobierno. Los contenidos relativos a buenos modales y pedagogía no comprendían una lección especial, se tratarían cuando el director lo considerara conveniente. Los demás cursos los impartiría el director de la normal.

El año escolar comprendía del 1 de enero hasta el 31 de noviembre y vacaciones todo el mes de diciembre. Cada año habría un examen público al que debían asistir los profesores y profesoras de la capital y los alumnos pensionados y no pensionados de la escuela. En este acto se calificaría a quienes pasarían al siguiente curso, se otorgarían medallas, premios y galardones a quienes se distinguieran en los diferentes ramos de enseñanza.

Quienes aprobaran el segundo examen se les otorgarían los títulos de preceptor de primero o segundo grado. Las condiciones indispensables para obtener el primero eran: justificar a satisfacción del inspector, tener una conducta irreprensible, una bien sentada reputación y haber aprobado el segundo examen por unanimidad absoluta de votos; y para el segundo: además de la conducta y reputación, haber obtenido mayoría absoluta de votos.

La Cátedra Normal demuestra los propósitos de las autoridades guanajuatenses por profesionalizar a sus profesores y profesoras en un periodo relativamente temprano al que ha marcado hasta ahora la historiografía. Sin embargo, la falta de evidencias sobre las alumnas y/o profesoras que la cursaron

nos impide corroborar que haya logrado desarrollarse durante el periodo en estudio. Por un lado, algunos datos consignados en el informe de la visita del Inspector de Instrucción Pública, Carlos Montes de Oca a dicha escuela, en enero de 1833, nos indican que sí hubo alumnas inscritas, pues al describir el estado en el que se encontraba la escuela anotaba que por su precariedad "es verdaderamente imposible acomodarles el aparato que previene el reglamento vigente de 27 de julio de 1831" y no podía "verificarse la enseñanza en los términos que allí se previenen"; razón por la cual los exámenes de las escuelas de niñas los realizaban en la normal; y añade el dato siguiente: "lo que todavía es mas notable que por tal defecto las personas que intentan el aprendizaje de Preceptoras o carecen de él absolutamente o lo tienen en la citada escuela normal sugetandose a las verguenzas e incomodadidas que son consiguientes".[67] Pero, por otro lado, no hemos encontrado listas de las inscritas o exámenes que confirmen lo dicho por Montes de Oca, solamente la información de que en el año de 1832 se les examinó y certificó en el método de enseñanza mutua a Jacoba y Juana Visoso de Guanajuato, y en 1834 a Bárbara Azpeitia de Silao.[68]

Por ello, hasta el momento podemos afirmar que, durante el primer periodo republicano, no se logró llevar a cabo el propósito de profesionalizar a los y las profesoras guanajuatenses, quedando solamente en un reglamento las intenciones de las autoridades locales; aunque es probable que en años posteriores sí lograron alcanzar dichos objetivos, pues hemos localizado reimpresiones del *Reglamento para la escuela normal,* sin modificaciones en 1852 y con las mismas bases, pero con modificaciones sustanciales a partir de 1856.

[67] Ramo de Educación, Fondo Ayuntamiento, AHUG.
[68] Fondo Colegio del Estado, AHUG.

Conclusiones

A lo largo del trabajo explicamos cómo se fue desarrollando la educación de las mujeres en la ciudad de Guanajuato, gracias al empeño de las autoridades municipales, que les fueron otorgando espacios dentro del plan de educación trazado por el gobierno del estado, o bien cómo las mujeres fueron conquistándolo poco a poco, al demostrar su capacidad para adecuarse a las exigencias legislativas de los tiempos modernos.

Resaltamos la labor y empeño realizado por las maestras de la primera y segunda escuela de niñas de la capital, quienes se capacitaron en el sistema de enseñanza mutua en la escuela normal del Estado y con ello se pudo establecer la enseñanza de las niñas bajo el señalado método.

Finalmente, demostramos que, a partir de la reforma legislativa de 1831 y, específicamente, de la *Cátedra Normal,* incluida en el *Reglamento de la escuela normal,* se intentó llevar a cabo en el que la formación de las profesoras y los profesores del estado no fuera solamente una capacitación teórica y práctica para aprender el método lancasteriano, sino una profesionalización que comprendiera una formación de dos años, al término de la cual obtuvieran el título de preceptores de primer o segundo grado.

Con ello esperamos contribuir al estudio de la historia de la educación de las mujeres, específicamente a la formación de las preceptoras durante la primera mitad del siglo XIX, subrayando que tal vez el caso de Guanajuato no sea excepcional, sino que falta localizar las fuentes en otros estados del país o realizar estudios de mayor profundidad que nos permitan conocer procesos análogos en sus respectivos territorios.

Bibliografía

AHUG (Archivo Histórico de la Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México). Fondo Ayuntamiento. Ramo de Educación.

AHUG (Archivo Histórico de la Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México). Protocolos de Cabildo.

Amaro Peñaflores, René. "Escuelas de primeras letras, Diputación Provincial y federalismo en Zacatecas (1820-1835)". En *Procesos, prácticas e instituciones educativas en Zacatecas (Siglo XIX),* coordinado por Francisco García González y René Amaro Peñaflores. Universidad Autónoma de Zacatecas; Universidad Pedagógica Nacional; Secretaría de Educación y Cultura; Consejo Zacatecano de Ciencia y Tecnología, 2004.

Arce Gurza, Francisco, Mílada Bazant, Anne Staples, Dorothy Tanck de Estrada y Josefina Zoraida Vázquez. *Historia de las profesiones en México.* El Colegio de México, 1982.

Arredondo, Adelina. *Sociedad y educación en Chihuahua en la época de la independencia: Enfoques desde Chihuahua.* Secretaría de Educación, Cultura y Deporte; Gobierno de Chihuahua; Universidad Autónoma de Morelos, 2019.

Cárdenas, Cristina. *Manuel López Cotilla: insurgencia y educación en Jalisco (1800-1834).* Universidad de Guadalajara, 1988.

Cárdenas, Cristina. "Franceses y enseñanzas en Guadalajara, 1824-1825". *Estudios Jaliscienses: Revista trimestral de El Colegio de Jalisco* 52, no. 52 (2003): 5-25.

Contreras Betancourt, Leonel. *Escuelas lancasterianas de Zacatecas en la primera república federal, 1823-1835.* Universidad Pedagógica Nacional, 2005.

Contreras Betancourt, Leonel. "Ignacio Ribott y la primera institución formadora de maestros de Zacatecas". En *Santos Ribott, Lares y Santos Valdés en tres instituciones educativas de Zacatecas,* editado por Leonel Contreras Betancourt, José Luis Acevedo Hurtado y Marcelo Hernández. Taberna Libraria, 2016.

Curiel Méndez, Martha Eugenia. "La educación normal". En *Historia de la educación pública en México (1876-1976),* coordinado por Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez. Fondo de Cultura Económica; Secretaría de Educación Pública, 2001.

García Alcaraz, María Guadalupe. "Autores y libros escolares en Guadalajara (1812-1870)". *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 8, no. 16 (2020): 1-19. https://doi.org/10.29351/rmhe.v8i16.210.

Guanajuato. Congreso. *Decretos del primer Congreso Constitucional del estado libre de Guanajuato.* México, D. F.: Imprenta del Gobierno á Cargo del C. José María Caranco, 1828.

Guanajuato. Congreso Constituyente. *Actas del Congreso Constituyente del Estado Libre de Guanajuato.* Tomo 3. Impresas de su orden. Guanajuato: Imprenta del Supremo Gobierno a cargo del C. José María Carranco, 1826.

Guanajuato. Primer Congreso Constitucional. *Actas del Primer Congreso Constitucional del Estado Libre de Guanajuato.* Tomo 2. Guanajuato: Imprenta del Supremo Gobierno a cargo del C. José María Carranco, 1827.

Guzmán López, José Elías. *Un sistema educativo para formar ciudadanos: Guanajuato, 1821-1835.* Gobierno del Estado; Universidad de Guanajuato, Colección Diversidad, 2009.

Guzmán López, José Elías. "Ciudadanía y educación en el mundo hispánico: Guanajuato durante la primera república federal". Tesis doctoral, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2011.

Hernández Orozco, Guillermo, Francisco Alberto Pérez Piñón y Martha Esther Larios Guzmán. "Antonio Cipriano Irigoyen de la O: el maestro de Chihuahua". En *Memorias del XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación: Entre lo local y lo global: Actores, saberes e instituciones en la historia de la educación.* Pictographia Editorial, 2012. https://somehide.org/memoria-xiii-eihe/.

Hernández Ortiz, Francisco. "La formación de profesores de instrucción primaria en el estado de San Luis Potosí en el siglo XIX". *História da Educação* 28 (2024). https://doi.org/10.1590/2236-3459/134431.

Lafarga Galván, Luz Elena. "Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921)". *Revista História da Educação* 16, no. 38 (2012): 43-62.

Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la educación en México.* Editorial Porrúa, 1967.

Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911.* Centro de Estudios Educativos; Universidad Iberoamericana; Editorial Porrúa, 1988.

Muro, Manuel. *Historia de la instrucción pública en San Luis Potosí.* Imprenta, Litografía, encuadernación y librería de M. Esquivel y Compañía, 1899.

Pérez Toledo, Sonia. "La instrucción pública en Zacatecas durante las primeras décadas del siglo XIX". En *Entre la tradición y la novedad: La educación y la formación de hombres "nuevos" en Zacatecas en el siglo XIX,* coordinado por René Amaro Peñaflores y Sonia Pérez Toledo. Universidad Autónoma Metropolitana; Universidad Autónoma de Zacatecas, 2003.

Plan para el establecimiento y gobierno de las Escuelas de la Capital, sancionado por el primer Congreso Constitucional del Estado en 7 de marzo de 1827. Guanajuato: [s. n.], 1827.

Quiñones Hernández, Luis Carlos. *La educación femenina en Durango, siglos XVIII y XIX.* Universidad Juárez del Estado de Durango, 2020.

Rangel Bernal, Laura. "Escolarización de niñas y mujeres en Zacatecas y discursos sobre la educación femenina, 1868-1889". *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 10, no. 19 (2022): 1-20.

Roldán Vera, Eugenia. "¿Maestro, preceptor o profesor? La denominación del docente de primeras letras en la Ciudad de México, 1750-1850". En *Sujetos, poder y disputas por la educación,* coordinado por Alicia Civera,

Carlos Escalante y Elsie Rockwell. El Colegio Mexiquense; UPN; CINVESTAV, 2014.

Staples, Anne. *Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez.* El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2005.

Tanck de Estrada, Dorothy. *La educación ilustrada 1786-1836: educación primaria en la ciudad de México.* El Colegio de México, 1981.

Traffano, Daniela. "De la escuela normal lancasteriana a la escuela normal moderna: Las primeras etapas de la formación de profesores en Oaxaca (1820-1889)". En *Aproximaciones a la historia de la educación en Oaxaca,* coordinado por Israel Morales Becerra. Universidad La Salle, 2019.

Vázquez, Josefina Zoraida. "Introducción". En *Historia de las profesiones en México.* El Colegio de México, 1982.

Capítulo 2. La representación de las mujeres en las publicaciones para "el bello sexo" en Guadalajara (1876-1895)[1]

Jorge Omar Mora Rodríguez

Introducción

El análisis de la instrucción femenina en el pasado representa un desafío complejo. Tal como advierte Carlos Monsiváis, "a las mujeres se les ve de forma 'ahistórica'",[2] es decir, son representadas al margen de las esferas del prestigio político y social, y su presencia apenas se insinúa en el devenir de lo cotidiano, ese ámbito que, por su aparente secundariedad, queda excluido de los relatos históricos convencionales. Con mayor razón, las niñas han sido sistemáticamente invisibilizadas, como señala Pilar Gonzalbo, "seguían esperando su turno, invisibles para la historia política, insignificantes para la historia social y económica, y víctimas de notable descuido e indiferencia".[3]

---

[1] El presente trabajo se inspira en un fragmento de la tesis "Entre la escuela y el periódico. La educación en Guadalajara, 1871-1895", defendida en la Universidad de Guadalajara, en noviembre de 2020, para obtener el grado de Maestro en Historia. Fue actualizado y adaptado para su presentación y discusión en el XVIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación (noviembre, 2024) y para el Seminario "Instrucción, ¿para quién? Sujetos en la historia de la educación en México, siglos XIX y XX" (marzo, 2025). Agradezco los comentarios que las Doctoras Cirila Cervera y Emilia Recéndez hicieron al manuscrito.

[2] Carlos Monsiváis, "Prólogo. De cuando los símbolos no dejaban ver el género (las mujeres y la Revolución mexicana)", en *Género, poder y política en el México posrevolucionario,* coords. Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (Fondo de Cultura Económica, 2009), 16.

[3] Pilar Gonzalbo, *Seglares en el claustro. Dichas y desdichas de mujeres novohispanas* (El Colegio de México, 2018), 15.

En este sentido, la participación femenina en la vida social ha sido escasamente registrada. Más allá de las implicaciones historiográficas derivadas de este mutismo selectivo, conviene subrayar que la instrucción de las mujeres no ha estado exenta de dicha omisión. La tradición occidental ha conferido escasos espacios públicos a las mujeres instruidas, restringiendo su ámbito de acción al entorno doméstico y adaptando su formación a los límites impuestos por dicho modelo.

Con este trabajo proponemos indagar en la construcción del papel asignado a las mujeres en la prensa pedagógica tapatía de la segunda mitad del siglo XIX, particularmente a través de las publicaciones dirigidas al denominado "bello sexo". Para tal fin, hemos analizado *La Golondrina. Semanario para señoritas* (1876) y *La Mariposa. Periódico Semanario dedicado al bello sexo* (1894-1895), dos de las tres publicaciones destinadas al público femenino en Guadalajara[4] durante dicha centuria y producidas en el marco de la circulación de la prensa educativa. Desde una perspectiva metodológica, nos situamos en el campo de la cultura impresa —específicamente en la historia de la prensa—, incorporando un enfoque de género como eje interpretativo central. Asimismo, hacemos uso de la categoría de representaciones para aproximarnos a las formas en que estas publicaciones construyen y difunden determinadas imágenes de lo femenino y de su relación con la instrucción. Este análisis dialoga con los estudios sobre la historia de la educación, campo en el que se inscribe la presente contribución.

[4] De acuerdo con autoras como Socorro Guzmán, *Aurora poética de Jalisco* (1851) fue la primera revista dirigida a las mujeres en el estado, además de ser la primera publicación periódica dedicada a la poesía y, sobre todo, pionera en incluir a mujeres escritoras en sus páginas. Esta revista femenina no ha sido incluida en el estudio. Socorro Guzmán, "Ser mujer y escribir en el siglo XIX. Isabel Prieto de Landázuri" (Tesis doctoral, Universidad de Guadalajara, 2018).

Así pues, el capítulo se estructura en cuatro apartados. En primer término, se presentan las consideraciones metodológicas que orientan nuestro análisis, con énfasis en la articulación entre historia de la prensa, estudios de género y representaciones. Enseguida, se ofrece un panorama general sobre el desarrollo de la prensa educativa en Guadalajara durante la segunda mitad del siglo XIX, así como del contexto en que se configuró la instrucción femenina en dicho periodo. El tercer apartado se dedica al análisis detallado de *La Golondrina* y *La Mariposa,* atendiendo a sus discursos pedagógicos, objetivos formativos y representaciones de lo femenino. Finalmente, se propone una reflexión que, sin aspirar a una conclusión definitiva, permite delinear algunas claves interpretativas sobre la interrelación entre prensa, educación y género en el ámbito tapatío decimonónico.

Apuntes de método

Desde hace poco más de dos décadas, los estudios sobre la historia de la educación en México han dirigido una atención renovada hacia el análisis de la prensa, particularmente aquella identificada como "prensa pedagógica".[5] Este tipo de

[5] Irma Leticia Moreno, "La prensa pedagógica en el siglo XIX", en *Diccionario de Historia de la Educación en México*, coords. Luz Elena Galván (CONACYT; CIESAS, 2002); Emilia Recéndez Guerrero, "Un campo en construcción: la prensa pedagógica en Zacatecas en la primera década del siglo XX", en *La prensa pedagógica de los profesores,* ed. J. M. Hernández Díaz (Universidad de Salamanca-Aquilafuente, 2018), 623-634; Morelos Torres Aguilar, "Publicaciones sobre educación en México en el siglo XIX", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 15, no. 20 (2013): 245-273; Juan Pedro Galván, "Testimonio de un saber sobre la educación: tres periódicos pedagógicos decimonónicos", *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 1, no. 1 (2013): 59-84; Luz Elena Galván Lafarga, "Aprendizaje de nuevos saberes a través de la prensa infantil del siglo XIX", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 5, no. 10 (2000): 273-302; Luz Elena Galván Lafarga, "Del ocio a la instrucción en *La Niñez Ilustrada.* Un periódico infantil del siglo XIX", *Revista Estudios del Hombre* 20 (2005): 199-

publicaciones ha dejado de ser considerada una fuente auxiliar para convertirse en objeto de estudio en sí misma, a raíz de un desplazamiento metodológico influido por el giro lingüístico y por enfoques derivados de la historia cultural.[6]

Desde una perspectiva metodológica, la historia de la cultura escrita e impresa ha contribuido significativamente al análisis histórico al proponer el estudio de los textos no como objetos autónomos, sino como productos sociales insertos en contextos específicos de producción, circulación, apropiación y conservación. Autores como Roger Chartier y Robert Darnton han enfatizado el carácter colectivo del impreso, resaltando la intervención de diversos agentes técnicos y proponiendo enfoques centrados en las prácticas de lectura, las modalidades de publicación y las transformaciones materiales del texto.[7] Esta mirada se complementa con aportes como los de Antonio Castillo Gómez, quien destaca la necesidad de entender el uso de la escritura en relación con los sujetos —alfabetizados y analfabetos— y con los sistemas sociales que les dan forma, al reivindicar la cultura escrita como una categoría analítica válida para explorar las funciones, redes, políticas y usos del escrito.[8] Verónica Sierra Blas y Francisco Gimeno Blay amplían esta perspectiva al subrayar la importancia de los procesos de producción, difusión,

223; María Teresa Camarillo, *La prensa infantil en México* (Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, 1984); María Teresa Camarillo, *El periodismo en México. Recuento e interpretaciones. La prensa especializada en el siglo XIX* (Universidad Nacional Autónoma de México, 2012); Jorge Omar Mora, "Instrucción impresa. La prensa pedagógica en Guadalajara, 1871-1890", *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* 43, no. 169 (2022): 1-22.

[6] Roger Chartier, *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural* (Gedisa, 1992); Robert Darnton, *El beso de Lamourette. Reflexiones sobre historia cultural* (Fondo de Cultura Económica, 2014); Richard Rorty, *Objetividad, relativismo y verdad* (Paidós, 1996).

[7] Roger Chartier, *Cultura escrita, literatura e historia* (Fondo de Cultura Económica, 2014); Darnton, *El beso de Lamourette.*

[8] Antonio Castillo Gómez, "Cultura Escrita y sociedad", *Cultura Escrita y Sociedad,* no. 1 (2005): 10-14.

conservación y las estructuras ideológicas y materiales que los condicionan. En su conjunto, estos enfoques coinciden en concebir la cultura escrita como un campo dinámico que articula prácticas sociales, tecnologías gráficas y estructuras de poder.[9]

En el caso mexicano, esta orientación metodológica ha desplazado la tradición bibliográfica positivista del siglo XX y ha adoptado una visión más social del libro, influida por el paradigma historiográfico francés inaugurado por Henri-Jean Martin. No obstante, a pesar de los avances en áreas como la historia del libro, la prensa, la lectura y la alfabetización, el estudio ha tendido a concentrarse geográficamente en el centro del país, lo que ha dificultado una comprensión integral de los ritmos, de las continuidades y de las rupturas de los procesos tipográficos en el siglo XIX, además de limitar la articulación comparativa de investigaciones regionales sobre la expansión de la imprenta en México.

En este marco, la historia de la prensa permite abordar las publicaciones impresas como productos culturales en estrecha relación con el entorno social que las genera. Por tanto, el análisis se enfoca en las mediaciones que determinan su existencia: las filiaciones políticas de editores y redactores, las condiciones materiales de producción, los objetivos editoriales, los períodos de aparición y desaparición, los actores involucrados en su confección y los modos de lectura y recepción.[10] En suma, se trata de reconstruir los procesos de producción, circulación y consumo de estos impresos, e interrogar tanto lo que se publicó como lo que se omitió y las razones detrás de tales decisiones, a fin de comprender

---

[9] Francisco Gimeno Blay, "La historia de la cultura escrita y la erudición clásica", *Cultura Escrita y Sociedad,* no. 1 (2005); Verónica Sierra Blas, "Letras huérfanas. Cultura escrita y exilio infantil en la Guerra Civil Española" (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá de Henares, 2008).

[10] Celia Del Palacio y Adriana Pineda Soto, *La Prensa decimonónica en México* (UMSNH; CONACYT; Universidad de Guadalajara, 2003); Celia del Palacio, "Panorama general de la prensa en Guadalajara", *Comunicación y Sociedad* 14-15 (1992): 159-176.

las dinámicas ideológicas, sociales y culturales que les dieron forma.

Ahora bien, en el análisis de las publicaciones dirigidas al público femenino, resulta fundamental integrar dos categorías teóricas que guiarán nuestro enfoque interpretativo: representaciones y género. En primer lugar, la categoría de representaciones, desarrollada por Roger Chartier, permite entender cómo los textos construyen imágenes y significados en relación con los sujetos y los contextos sociales que los producen.[11] Las representaciones no son meras reproducciones de la realidad, sino construcciones culturales que responden a las dinámicas de poder, la ideología y las formas sociales de conocimiento de cada época. Siguiendo esta línea, el análisis de los textos periodísticos permitirá desentrañar cómo se construyen las representaciones del rol de la mujer, la educación y la moralidad en el contexto decimonónico, y cómo estas expresan relaciones de poder y dominación, al mismo tiempo que reflejan o refuerzan estructuras sociales preexistentes.

Por otro lado, la noción de género, tal como la define Joan Scott, es central para entender las construcciones sociales que definen lo que se considera "masculino" y "femenino" dentro de un contexto determinado.[12] Scott rechaza el determinismo biológico implícito en términos como "sexo" o "diferencia sexual", argumentando que el género es una construcción cultural que socialmente define los roles apropiados para mujeres y hombres. En este sentido, el género no se reduce a una categoría biológica, sino que se entiende como una categoría social impuesta a un cuerpo sexuado. Este enfoque relacional destaca que las diferencias entre hombres y mujeres no se explican únicamente por la biología, sino que están profundamente imbricadas en sistemas de poder que se

[11] Chartier, *El mundo como representación.*

[12] Joan W. Scott, "El problema de la invisibilidad", en *Género e Historia,* comp. Carmen Ramos (Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora; Universidad Autónoma Metropolitana, 1992), 38-65.

articulan en diversas dimensiones de la vida social, como el parentesco, la economía, el Estado y la educación. Así, el análisis de género permite desentrañar cómo las relaciones de poder y los procesos históricos de construcción social contribuyen a definir lo que es considerado apropiado para cada sexo y cómo, a través de las representaciones, estas distinciones se perpetúan o se cuestionan en la prensa pedagógica de la época.[13]

Guadalajara y la prensa educativa

A mediados del siglo XIX, Guadalajara se consolidó como una de las tres ciudades más importantes de México, fungiendo como capital estatal y sede del arzobispado. Su población, estimada entre 60 y 110 mil habitantes, estaba compuesta por indígenas, mestizos y un creciente número de migrantes extranjeros, favorecidos por la incipiente mecanización industrial y la tolerancia religiosa establecida en 1860. La economía local se sustentaba en el comercio —herencia colonial que se diversificó notablemente— y en una industria en expansión desde la década de 1840, con fábricas de textiles, jabones, papel, azúcar, entre otras.[14]

La ciudad mantenía una fuerte identidad religiosa, visible tanto en su infraestructura eclesiástica como en sus prácticas públicas. Paralelamente, se evidenciaba una creciente inclinación hacia la cultura y las artes, expresada en la construcción de grandes recintos como el Teatro Alarcón y en la institucionalización de la enseñanza musical. Asimismo, surgieron múltiples asociaciones científicas, literarias y labo-

[13] Joan W. Scott, "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual,* coord. Marta Lamas (Porrúa, 2000).

[14] Jaime Olveda, "La transformación urbana", en *El crecimiento urbano de Guadalajara,* coord. Jaime Olveda, Águeda Jiménez y Beatriz Núñez (El Colegio de Jalisco, 1995), 107-161.

rales —como La Esperanza, la Sociedad Jalisciense de Bellas Artes o la Sociedad de Socorros Mutuos de Artesanos— que reflejaron el dinamismo intelectual y social de la Guadalajara decimonónica.[15]

Ahora bien, a pesar de la tardía introducción de la imprenta en Guadalajara (1792) y de una limitada actividad editorial durante las primeras décadas del siglo XIX, entre 1862 y 1900 se registró un notable crecimiento, con al menos 22 imprentas y talleres tipográficos en funcionamiento.[16] Este auge puede explicarse por factores materiales, como la producción local de papel y la estabilidad política posterior a la República Restaurada, así como por condiciones políticas como el reconocimiento legal de la libertad de imprenta, plasmada en legislaciones estatales y federales desde 1846 y formalizada en la Constitución de 1857.

También influyeron factores culturales, entre ellos la consolidación de una conciencia sobre el papel civilizador de la prensa, reflejada en publicaciones como *El Mundo* (1847), que promovían la difusión del conocimiento en tanto motor del progreso social. Paralelamente, la educación cobró importancia mediante el aumento presupuestal destinado al ramo, la creación de nuevas escuelas —incluyendo opciones para mujeres— y la fundación de instituciones formadoras de docentes, como la Escuela Normal de Profesores, en 1893.[17]

---

[15] Federico de la Torre, "Entre la quimera y la realidad: cultura científico-tecnológica e industrial en Jalisco en el siglo XIX" (Tesis doctoral, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2006).

[16] Juan Bautista Iguíniz, *Disquisiciones bibliográficas. Autores, libros, bibliotecas, artes gráficas* (Universidad Nacional Autónoma de México, 1987); Lorena Cortés Manresa, *De la tradición a la modernidad. Cuadros tapatíos decimonónicos* (Universidad de Guadalajara; CU-Lagos, 2014); Jorge Omar Mora, "Entre la escuela y el periódico. La educación en Guadalajara, 1871-1895" (Tesis de Maestría, Universidad de Guadalajara, 2020).

[17] Yuridia Figueroa, "Escolarizar lo femenino: discursos, proyectos y realidades en torno a la educación superior de la mujer en Guadalajara durante la segunda mitad del siglo XIX" (Tesis de Maestría, Universidad de Guadalajara, 2009); Bertha L. Hernández, *La Escuela Normal de Jalisco a noventa años* (Sociedad mexicana de Geografía y Estadística, 1983).

Esta prensa, por lo general efímera, tuvo como propósito central la instrucción y la educación, abordadas desde múltiples formatos —gacetas, boletines, revistas, almanaques— y con periodicidades diversas. Aunque su eje fue pedagógico, sus contenidos incluyeron también ciencia, moral, religión, literatura y recreación. También reflejó y promovió las reformas educativas de la época mediante la difusión de debates, congresos, metodologías y manuales, y estuvo dirigida a un público amplio, que incluía a maestros, obreros, mujeres, infantes y sociedades científicas y literarias.[18]

Publicaciones periódicas para el "bello sexo"

En medio del auge editorial que se verificó durante el siglo XIX en México, aparecieron series de publicaciones, periódicos y revistas, dirigidas principalmente a un público femenino, en las que se combinaban el entretenimiento con la formación moral y educativa de las mujeres.[19] Estos impresos, dedicados al "bello sexo", se difundieron en formatos varios, generalmente ligeros y accesibles. En sus páginas se abordaban temas como la moda, la literatura, la religión, la educación doméstica y las virtudes femeninas, en consonancia con los ideales decimonónicos del romanticismo.[20] Aunque solían reforzar los roles tradicionales de género, también ofrecieron espacios, limitados pero significativos, para la expresión intelectual de las mujeres, tanto lectoras como colaboradoras. Influenciadas por modelos europeos, especialmente franceses y españoles, estas publicaciones reflejaron tensiones entre modernidad y tradición, y entre discursos conservadores

[18] Mora, "Instrucción impresa".
[19] María de Lourdes Alvarado, "La prensa como alternativa educativa para las mujeres de principios del siglo XIX", en *Familia y educación en Iberoamérica,* coord. Pilar Gonzalbo (El Colegio de México, 1999), 267-289.
[20] Monserrat Galí Boadella, *Historias del Bello Sexo. La introducción del romanticismo en México* (Universidad Nacional Autónoma de México, 2002).

y ciertos atisbos de emancipación. Su propósito central fue moldear a la "mujer virtuosa", instruida pero subordinada, y consolidar un imaginario femenino acorde con los valores sociales y políticos del México decimonónico.

La Golondrina

En el panorama editorial decimonónico dedicado al llamado "bello sexo" destaca *La Golondrina,* publicación de corta vida cuyo primer número vio la luz el 26 de junio de 1876. Se trataba de un semanario que, según su encabezado, aparecería cada lunes con cuatro páginas y ocho columnas, dirigido expresamente a "las señoritas" y compuesto por amenidades, ciencias y literatura. Su editor y redactor en jefe fue Juan Gómez Ibarra, quien además imprimía la publicación en su propia tipografía y cromotipografía. El periódico se expendía tanto en la calle como en su oficina administrativa, ubicada en la calle de las Capuchinas número 2. Cada ejemplar costaba tres centavos, mientras que la suscripción mensual, por adelantado, se fijaba en un real. El encabezado de cada número incluía la imagen de una golondrina de gran tamaño, con las alas desplegadas en pleno vuelo —o quizá su sombra— a la que se subordinaba el diseño tipográfico de la primera página, reforzando así la dimensión visual y simbólica de la publicación. Aun en su forma digital actual, pueden distinguirse las marcas perimetrales de la placa empleada en la impresión original, lo que sugiere un proceso técnico más elaborado que el habitual en la imprenta local de la época.

Sobre el editor, se sabe que mantenía vínculos familiares con el arquitecto Manuel Gómez Ibarra, destacado por su participación en la construcción de la Casa de la Misericordia, así como su afiliación a la Sociedad Las Clases Productoras. No ocurre lo mismo con quienes redactaron los contenidos del periódico, firmados únicamente con las siglas LL. RR. y que, en su presentación, se expresan en primera persona del plural: "la empresa que acometemos", "nuestras

fuerzas", "nuestra débil inteligencia". Lo que sí se declara con claridad es el propósito del semanario: ser útil a las lectoras, ya sea divirtiéndolas con lecturas amenas, iniciándolas en los principios generales de las ciencias "hasta donde os fuere posible", o compartiéndoles aquello "que nos pareciere digno de fijar vuestra atención". *La Golondrina* organiza sus contenidos en diversas secciones: novelas por entregas, epístolas moralizantes, poesías, cuentos, máximas, charadas, chistes y variedades, todo orientado al ideal de lo "útil y agradable" para su público femenino.

Entre las secciones destacan "El viaje de la golondrina" y "La revista". La primera, inspirada en el título del periódico, narra las peripecias de una golondrina que relata con sencillez lo que ve y oye en su entorno, siempre con un tono amable, dirigido a entretener "vuestras horas de ocio y apacible abandono". La segunda sección reseña eventos sociales —teatros, paseos, diversiones—, excluyendo deliberadamente el análisis político. *La Golondrina* aclara que en lo referente a "revoluciones o acontecimientos políticos" se limitarán al relato factual, omitiendo cualquier opinión. Con ello, se reafirma una representación femenina que, aunque alfabetizada e informada, debe mantenerse alejada de lo político y lo polémico. De hecho, la presentación de la publicación promete que "de nuestra pluma no saldrá ninguna palabra disonante […] que pueda herir el pudor ni la educación de nuestras bellas lectoras".[21]

El semanario se construye desde una lógica discursiva masculina. Sus colaboraciones, originales y reproducidas, pertenecen en su totalidad a hombres: Aurelio L. Gallardo, Eduardo E. Medina, Salvador Orozco, entre otros. También se reproducen los contenidos *Cartas a mi hija*, del Sr. Dn. José de J. Cuevas, "muy interesantes para las señoritas" y que "deseamos sean conocidas por todas las familias". *La Golondrina*, entonces, se presenta como una publicación escrita por va-

[21] *La Golondrina*, 26 de junio de 1876, 1.

rones, dirigida a mujeres, para moldear y reforzar un modelo idealizado de feminidad en una sociedad patriarcal. A partir de sus contenidos se desprende una pedagogía implícita sobre el lugar de las mujeres en la sociedad del México decimonónico, en consonancia con los proyectos de nación y orden social en construcción.

Este modelo reproduce una jerarquía en la que el varón —el padre, el editor, el autor— indica a la mujer su papel y su "naturaleza". Así, se afirma que "cuando una jovencita como tú va a dejar el lugar que ha ocupado en el círculo de las niñas, para tomar el que le corresponde en el de las señoritas, bien merece la pena que su papá le diga algo".[22] La autoridad masculina se ejerce mediante consejos para guiar a la joven "por el mejor camino", a fin de que sepa conducirse en la sociedad y ocupar el lugar que le corresponda según "su clase y educación". Esta sociedad jerarquizada no depende del mérito personal ni de la educación *per se*, sino del designio divino. Por tanto, se exhorta a las lectoras a tener presente que, incluso si provienen de familias ricas, pueden ver alterada su posición social por voluntad de Dios, mientras que otras, criadas en la pobreza, podrían alcanzar una "posición brillante".

En esta estructura social las mujeres tienen dos posibles ámbitos: el público y el privado. Pero el segundo es el único que se les permite cultivar plenamente. "La mujer que esté excluida de las grandes escenas de la vida pública ejerce la soberanía de la doméstica y privada".[23] En este marco, se concibe que la verdadera "instrucción" femenina debe orientarse a la esfera doméstica, presentada como su imperio natural. Se insiste en que las señoritas deben aprender las labores "propias del sexo": el orden, la economía y el gobierno del hogar. Lejos de considerarlas triviales, *La Golondrina* las presenta como esenciales para evitar que una mujer se convierta en una carga para su marido o en motivo de burla por parte de

[22] *La Golondrina*, 3 de julio de 1876, 3.
[23] *La Golondrina*, 3 de julio de 1876, 3.

sus criados. Se exhorta, por tanto, a que las lectoras sepan coser, lavar, planchar, cocinar y, sobre todo, administrar con eficiencia una casa.

Respecto a la instrucción intelectual, aunque *La Golondrina* parte del supuesto de una lectora alfabetizada y con formación escolar básica, su propósito no es fomentar un pensamiento crítico o una participación en la esfera pública. Al contrario, su instrucción busca reafirmar el rol tradicional femenino. Como se menciona en las *Cartas a mi hija*, al cumplir quince años, la joven deja atrás las muñecas y el colegio, y se prepara para "el vestido de cola", es decir, para su ingreso a la vida adulta femenina, asociada al matrimonio, la domesticidad y la moralidad. *La Golondrina*, entonces, puede entenderse como una publicación complementaria a la instrucción escolar de las mujeres, que actúa como un dispositivo de socialización ideológica para encauzarlas hacia el ideal de feminidad de la época: recatada, dócil, virtuosa y dedicada al hogar.

Aunque se presenta como promotora de la educación femenina, *La Golondrina* refuerza una visión profundamente sexista del saber y de los roles sociales. Esta visión responde a los intereses de un sector masculino que define, regula y vigila la conducta femenina bajo los principios de una modernidad patriarcal. En este sentido, la publicación se convierte en una herramienta que naturaliza la diferencia sexual como fundamento del orden social, y que educa a las mujeres no para el pensamiento, sino para el cumplimiento disciplinado de las funciones que el discurso hegemónico les asigna.

Así, en *La Golondrina* se advierte una aparente contradicción al respecto. Señala que "ni las madres, ni las muchas personas que han escrito sobre la educación del bello sexo, están de acuerdo sobre los conocimientos que conviene dar a la mujer". Distingue que hay quienes buscan limitar tales conocimientos al mínimo posible, mientras que algunos otros pretenden darles una mayor atención, extendiéndolos al máximo. Concluye que ambas posturas son una exageración, pues "tanto

disgusta a la sociedad una mujer ignorante, como aquella que lo quiere saber todo", y agrega que "no hay cosa más empalagosa que esta clase de mujeres parlanchinas a quienes se da comúnmente el nombre de bachilleras o marisabidillas; yo creo que son preferibles las ignorantes, ¡qué digo! Prefiero a las tontas". Y enfatiza que "las mujeres no han nacido para gobernar Estados ni ilustrar las ciencias, pero sí para dirigir sus casas y gobernar sus familias, que no es poca cosa".[24] Es decir, además de manifestar un determinado orden social, en el que la mujer no es, ni debe ser, protagonista en público, reitera que su instrucción debe estar orientada hacia lo privado y el gobierno doméstico.

El contraste más evidente a este discurso se encuentra semanas más adelante, específicamente en el número 7, publicado el 9 de agosto de 1876. En dicho ejemplar se deja de lado el relato semanal del "viaje de la golondrina", contenido habitualmente en la primera página, para dar paso a un texto titulado "recepción". En él se relata "el triunfo que ha obtenido vuestra compañera y amiga, la bellísima niña Justina Sánchez Aldana", quien un día antes presentó su examen de recepción en el Colegio de la Santísima Trinidad, para obtener su título de preceptora de Primer Orden. Esta inserción resalta por dos razones, aunque ambas contrastan en apariencia con la idea de instrucción a la que la mujer aspiraba. Por un lado, la redacción del periódico destaca las conquistas que sus "queridas amigas" han adquirido "en el terreno de la ilustración y que algunas de vosotras ciñen su tersa y nívea frente con el laurel inmarcesible de la gloria, en la gran lucha que tiene el progreso contra la ignorancia". Se alegra, pues, por semejante triunfo, "porque nada hay más bello que la hermosura engalanada con la resplandeciente luz de la ciencia". No obstante, los halagos enviados al logro de la señorita preceptora, el redactor culmina la inserción deseándole "que nunca la necesidad le obligue a hacer uso del título que

[24] *La Golondrina,* 3 de julio de 1876, 3.

acaba de recibir".[25] Por su parte, el discurso de la preceptora resulta disonante en apariencia, pues mientras *La Golondrina* reproduce constantemente un determinado orden, en el que la mujer y su inteligencia se encuentran relegadas al gobierno doméstico y sometidas a la autoridad masculina, la señorita Sánchez Aldana se alegra no únicamente por ver logrados los frutos de sus afanes,

> sino porque cada paso de adelanto que se da en la instrucción de la mujer me hace presentir la proximidad del día en que, rompiendo los diques de las preocupaciones y errores del pasado, se abra paso al fecundante riego de las ideas regeneradoras del cristianismo, concediendo a la parte más débil del género humano, el lugar que el supremo creador le señala al destinarla para compañera y no para esclava del hombre, dotándola de facultades intelectuales semejantes a las suyas.[26]

El discurso pronunciado por la novel preceptora y reproducido en el semanario de las señoritas, reitera la idea de una liberación intelectual de la mujer, en la que esta deje el papel de esclava del hombre. Para ello se vale de una retórica que alude a la historia para evidenciar una evolución exigua en este sentido; y así,

> sin remontarnos a los siglos del oscurantismo y de la tiranía, en que la historia nos muestra a la mujer representando el oprobioso y humillante papel de esclava del hombre; no está todavía muy lejana la época en que las preocupaciones y arraigadas costumbres de nuestros antepasados, no le permitían adquirir siquiera los conocimientos más triviales de la educación primaria y apenas le era lícito poseer las nociones estrictamente necesarias para llenar sus deberes religiosos, reducibles muchas veces a prácticas puramente materiales.[27]

---

[25] *La Golondrina,* 9 de agosto de 1876, 1.
[26] *La Golondrina,* 9 de agosto de 1876, 1.
[27] *La Golondrina,* 9 de agosto de 1876, 2.

Pese a la inserción del discurso de la señorita preceptora, el tono condescendiente de *La Golondrina* continuó, aunque no por mucho tiempo, pues dejó de publicarse el 23 de agosto de 1876, tan solo dos semanas después.

Con el cese de la publicación, su labor educativa quedó truncada. Y, de hecho, sobre los contenidos propios para la educación intelectual de la mujer, poco o nada se puede encontrar. Sin embargo, en el proyecto que se esboza durante los primeros números, es posible identificar un cierto perfil intelectual, al cual la mujer puede aspirar y, por tanto, cuáles serían los conocimientos que convengan al bello sexo. Así, por un lado, se cree que la educación intelectual de la mujer "debe ser limitada, pero no hasta el punto de que todo lo ignore". Esa educación limitada, es decir, ese mínimo necesario, está orientada "a lo menos para que entiendas todo lo que leas y encuentres gusto cuando oigas hablar a personas instruidas".[28] Para alcanzar esa instrucción, es menester "un poquito de estudio y otro poquito de empeño",[29] "porque nada se obtiene con solo el deseo, es necesario, es indispensable formarse un plan y trabajar algo para ello; pero la que así lo hace, puede estar segura del buen éxito".[30]

La base de la instrucción intelectual de la mujer la componen tres elementos: saber hablar, leer y escribir. El primero remite, sobre todo, a la escucha, a la participación pasiva de la mujer en una charla o tertulia. El segundo alude no solo a la comprensión de lo leído, sino también a la participación pública de la lectura, sobre todo en las tertulias, pues "¿cuál no será su gusto cuando su papá le mande leer delante de sus tertulianos un artículo que llamó mucho su atención en el periódico del día o un capítulo de una obra clásica que acaba de leer?".[31] En cuanto a la tercera, parece reducirse a la escritura de una carta simple sin cometer mil errores. Estos

[28] *La Golondrina,* 17 de julio de 1876, 2.
[29] *La Golondrina,* 17 de julio de 1876, 2.
[30] *La Golondrina,* 26 de junio de 1876, 3.
[31] *La Golondrina,* 17 de julio de 1876, 3.

tres elementos, de acuerdo con *La Golondrina*, constituyen la base de la educación intelectual femenina, en la medida que buscan imitar ciertas prácticas, como que "en algunas partes de Europa y especialmente en Inglaterra, las señoritas, aun de familias ricas y distinguidas, acostumbraban a llevar los apuntes y la correspondencia íntima de sus padres".

Hay dos elementos más que complementan el repertorio básico de conocimientos necesarios que deben poseer las señoritas. Por un lado, se encuentran la historia y la geografía y, por el otro, los idiomas. En lo que respecta a las primeras, la promoción de su aprendizaje, si bien refiere a su vasta enseñanza, parece reducirlas a la satisfacción de una mera curiosidad y a la moralización, ya que "nos presenta grandes ejemplos que abundan en muy provechosas lecciones". El estudio de ambas, además de ser útil, sugiere que es "divertido y necesario para entender muchas veces lo que se lee y, sobre todo, lo que se oye hablar a personas instruidas". Sobre los idiomas, *La Golondrina* es clara cuando advierte que la señorita que desea distinguirse por su buena educación necesita conocimiento perfecto de los idiomas francés o inglés. Justifica la promoción de su aprendizaje con una exposición breve de al menos cuatro puntos. En primer lugar, el trato con los extranjeros, ya que "por mil motivos México está llamado a ser habitado por extranjeros y cada día más por lo mismo será mayor el número de estos que viven entre nosotros". En segundo lugar, se destaca que las mejores obras en todas las materias están escritas en aquellas lenguas, así que su conocimiento es clave para acercarse a ellas. En tercera posición figura la migración: "¿quién puede saber si mañana tendrá que marchar al extranjero?" Finalmente, se apela a la posible necesidad de subsistencia, pues "¿quién puede saber si se verá un día precisado a explotar el conocimiento que haya adquirido en los idiomas extranjeros, para atender a su propia subsistencia o la de su familia?" Culmina *La Golondrina* su promoción del aprendizaje de los idiomas señalando que, por tanto, en que es preciso convenir que "el conocimiento

de los idiomas extranjeros es muy útil bajo todos aspectos y para las señoras un adorno, además, que las hace lucir mucho en la sociedad".[32]

Esta serie de conocimientos, más o menos elementales, está orientada a la formación de un tipo de mujer, de clase media o media alta que, tras recibir la instrucción escolar, debe complementarla con los consejos que figuran en la publicación, así como en la lectura de algunos buenos libros, para que "a los dieciocho años serás una señorita regularmente instruida, pues que sabrás hablar, leer y escribir bien el español, y lo necesario de aritmética; hablarás y escribirás, medianamente al menos, el francés y el inglés, y tendrás algunas nociones de geografía y de historia".[33]

La Mariposa

Este semanario, consagrado al llamado "bello sexo", como lo señala explícitamente su encabezado, fue editado en al menos dos etapas distintas, conforme a lo documentado tanto por Iguíniz como por la propia publicación. Sin embargo, únicamente ha sido posible localizar ejemplares correspondientes a la segunda época, cuyo periodo de circulación se sitúa entre agosto de 1894 y enero de 1895.

Desde el punto de vista formal, esta publicación adopta un formato diferenciado respecto a su homóloga *La Golondrina.* Cada número consta de ocho páginas impresas a doble columna. El precio del ejemplar suelto ascendía a 3 centavos, mientras que la suscripción mensual anticipada tenía un costo de 12 centavos. Las oficinas de redacción y administrativas tenían su sede en la calle San Felipe, núm. 49, letra E, específicamente en la oficina de Jesús Acal Ilisaliturri, quien se desempeñaba como redactor en jefe. Además de Acal Ilisaliturri, el semanario contó con la colaboración de un conjunto di-

[32] *La Golondrina,* 17 de julio de 1876, 3.
[33] *La Golondrina,* 17 de julio de 1876, 3.

verso de escritores y escritoras. Entre los autores masculinos se encuentran Ruperto J. Aldana, Antonio Castro y Becerra, Alfredo J. Becerra, Jorge Dolorme y Campos, José López Portillo y Rojas, Manuel Puga y Acal, así como Antonio Zaragoza. Entre las colaboradoras destacan las preceptoras Rosa Navarro, Guadalupe Ruvalcaba, María Rojas y Juana Urzúa, junto con otras firmantes que utilizaron seudónimos como Abigail, Marta, Lidia y Violeta.[34] Si bien este semanario presenta un carácter menos prescriptivo que *La Golondrina*, también participa activamente en la configuración de un ideal femenino propio del periodo, articulado en un formato cuya escritura se compone íntegramente en verso.

La representación de las mujeres en *La Mariposa* revela una construcción discursiva compleja que oscila entre la idealización estética y el reconocimiento de capacidades intelectuales y sociales. El uso recurrente de apelativos como "queridas lectoras", "nobles lectoras" o "lectoras bellas" no solo evidencia una estrategia editorial de cercanía y deferencia, sino que también inscribe a las mujeres en un espacio discursivo cargado de afecto, sensibilidad y belleza. Este tratamiento refleja los valores decimonónicos que vinculan a la feminidad con la virtud moral, la receptividad emocional y el refinamiento del gusto, posicionando a las lectoras como sujetos ideales, aunque en muchos casos pasivos, de la cultura impresa.[35]

Sin embargo, el mismo medio que reproduce este ideario romántico da cabida también a una noción más activa de las mujeres como colaboradoras y creadoras. La sección dedicada a "Colaboración" incorpora numerosas autoras, algunas con firma propia y otras bajo seudónimo, lo cual sugiere una apertura —aunque aún limitada por convenciones sociales— hacia la autoría femenina. Estas "señoritas" son valoradas por su talento, inteligencia y capacidad literaria, insertándose así

[34] *La Mariposa,* 5 de agosto de 1894, 1.
[35] *La Mariposa,* 5 de agosto de 1894, 1 y 2.

en un campo intelectual que, si bien les había sido tradicionalmente vedado, comenzaba a abrirse gracias a los espacios periodísticos de corte cultural o moralizante.[36]

En la "Galería de La Mariposa. Siluetas de Artistas", la figura femenina se vuelve el centro de una narrativa estético-afectiva que exalta virtudes tanto físicas como espirituales. Las descripciones de artistas como Paz Alatorre, Enriqueta Alatorre o Julia Aceves se enmarcan en una poética de la feminidad que amalgama belleza física, talento artístico y nobleza moral. No obstante, esta exaltación encierra una tensión latente: mientras se reconoce a las mujeres como intérpretes, educadoras y figuras eruditas, el lenguaje con el que se las describe continúa subordinándolas a ideales de pureza y dulzura angelicales, limitando su agencia en favor de una representación etérea y casi mitificada.[37]

La publicación no se restringe, sin embargo, a un solo modelo de mujer. En sus páginas también se celebra la participación femenina en la vida social, política y laboral. Mujeres como Josefa Ortiz de Domínguez y Leona Vicario son evocadas como heroínas patrióticas, mientras que otras, como Juana Urzúa, aparecen como mártires de la nación. Estas figuras introducen una dimensión activa y pública que complejiza el retrato femenino. De igual manera, la alusión a mujeres trabajadoras —aunque idealizadas— visibiliza una realidad social más allá del salón o el piano, desafiando parcialmente la imagen de la mujer frágil, delicada y confinada al ámbito doméstico.

Finalmente, la ambivalencia del discurso se hace evidente en el tratamiento de ciertos temas como la moda y la vanidad. Críticas a tendencias como el "tupé" o el "corsé" ponen de relieve una postura editorial que, aunque celebra la feminidad y su expresión estética, también se posiciona moralmente frente a lo que percibe como excesos o frivolidades.

---

[36] *La Mariposa,* 18 de noviembre de 1894, 1-3.

[37] *La Mariposa,* 2 de diciembre de 1894, 1-2; *La Mariposa,* 9 de diciembre de 1894, 1-2.

En conjunto, *La Mariposa* construye una imagen multifacética de la mujer: al tiempo que la idealiza bajo cánones románticos, la reconoce como sujeto activo de la cultura, la historia y la creación artística, reflejando así las tensiones propias de un periodo de transición en las representaciones sociales de género.

Asimismo, la dimensión pedagógica ocupa un lugar significativo en la representación de las mujeres en *La Mariposa*. La publicación no solo les reconoce un rol activo como maestras, directoras y bachilleras, sino que también inscribe a las figuras femeninas dentro de un horizonte de saber y autoridad intelectual. En este contexto, la mujer aparece no únicamente como transmisora de conocimientos básicos, sino como agente formadora de valores y principios morales. Esta visión refuerza una concepción maternal y civilizadora del magisterio femenino, muy presente en el ideario del siglo XIX, en el que las mujeres educadoras eran vistas como pilares de la regeneración social y moral de la nación.

La exaltación de sus capacidades como "eruditas e inteligentes" no es menor, pues constituye un reconocimiento simbólico de su competencia intelectual en un tiempo en que la alfabetización femenina aún era objeto de debate y vigilancia ideológica. La escuela, en este marco, no es solamente un espacio laboral al que las mujeres pueden acceder, sino que es también un lugar de legitimación social de su presencia en la esfera pública. No obstante, este reconocimiento está condicionado por valores de virtud, modestia y servicio, lo que indica que la incorporación de las mujeres al mundo pedagógico todavía respondía a los moldes morales de la feminidad tradicional.

Este papel pedagógico también puede leerse de manera más amplia si se considera el modo en que la publicación se dirige a sus lectoras. A través de sus textos, *La Mariposa* instruye, aconseja y orienta moralmente a las mujeres, reafirmando su rol como destinatarias de un discurso formativo. Así, la publicación funciona como una extensión del

aula, una suerte de espacio educativo alternativo en el que las lectoras no solo consumen literatura y arte, sino que son interpeladas como sujetos en proceso de modelación ética, estética y emocional.

En este sentido, *La Mariposa* no solo reproduce los valores pedagógicos del siglo XIX, sino que los encarna activamente, consolidando un proyecto cultural que articula belleza, virtud e instrucción como fundamentos del ideal femenino. La figura de la mujer, entonces, aparece en esta publicación tanto como objeto de educación como agente pedagógica, reafirmando la centralidad de su papel en la reproducción simbólica del orden social decimonónico.

Conclusión

El análisis de *La Golondrina* y *La Mariposa* revela que las publicaciones dirigidas al llamado "bello sexo" en la Guadalajara decimonónica no fueron meros vehículos de entretenimiento, sino instrumentos culturales fundamentales para la construcción y difusión de un ideal femenino acorde con los valores morales, sociales y pedagógicos de la época. A través de representaciones múltiples y, a menudo, contradictorias, estos impresos definieron lo que debía ser y hacer una mujer instruida, asignándole un lugar delimitado por lo doméstico, la virtud y la deferencia, pero también —aunque de forma limitada— por la inteligencia, la agencia pedagógica y la creación literaria. Siguiendo la propuesta de Joan Scott, el género operó aquí no como una categoría descriptiva, sino como una construcción social inscrita en relaciones de poder que moldearon las posibilidades de participación simbólica de las mujeres en el espacio público. Así, estas publicaciones no solo reflejaron el orden patriarcal dominante, también contribuyeron activamente a reproducirlo, a veces desafiándolo parcialmente mediante la inclusión de voces femeninas que, desde dentro del discurso normativo, articularon formas in-

cipientes de afirmación intelectual. En este sentido, la prensa pedagógica para mujeres se erige como un espacio de negociación simbólica, donde el género no solo organiza la representación, sino que constituye un eje clave para comprender las tensiones entre tradición y cambio en la educación femenina del siglo XIX mexicano.

Bibliografía

Alvarado, María de Lourdes. "La prensa como alternativa educativa para las mujeres de principios del siglo XIX". En *Familia y educación en Iberoamérica,* coordinado por Pilar Gonzalbo. El Colegio de México, 1999.

Alvarado, María de Lourdes. *La educación "superior" femenina en el México del siglo XIX: Demanda social y reto gubernamental.* Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad; Plaza y Valdés, 2004.

Camarillo, María Teresa. *La prensa infantil en México.* Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, 1984.

Camarillo, María Teresa. *El periodismo en México. Recuento e interpretaciones: La prensa especializada en el siglo XIX.* Universidad Nacional Autónoma de México, 2012.

Cano, Gabriela, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott. *Género, poder y política en el México posrevolucionario.* Fondo de Cultura Económica, 2009.

Castillo Gómez, Antonio. "Cultura Escrita y sociedad". *Cultura Escrita y Sociedad,* no. 1 (2005): 10-14.

Chartier, Roger. *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural.* Gedisa, 1992.

Chartier, Roger. *Cultura escrita, literatura e historia.* Fondo de Cultura Económica, 2014.

Cortés Manresa, Lorena. *De la tradición a la modernidad: Cuadros tapatíos decimonónicos.* Universidad de Guadalajara; cu-Lagos, 2014.

Darnton, Robert. *El beso de Lamourette. Reflexiones sobre historia cultural.* Fondo de Cultura Económica, 2014.

Dávila Garibi, José Ignacio. *Apuntes para la historia de la Iglesia de Guadalajara.* Editorial Cultural, 1967.

De la Torre, Federico. "Entre la quimera y la realidad: cultura científico-tecnológica e industrial en Jalisco en el siglo XIX". Tesis doctoral, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2006.

Del Palacio, Celia. "Panorama general de la prensa en Guadalajara". *Comunicación y Sociedad,* no. 14-15 (1992): 159-176.

Del Palacio, Celia. "De ocho reales a un centavo: Los precios de los impresos de Guadalajara en la primera mitad del siglo XIX". En *Impresos y libros en la historia económica de México (siglos XVI-XIX),* coordinado por María del Pilar Gutiérrez. Universidad de Guadalajara, 2007.

Del Palacio, Celia y Adriana Pineda Soto. *La Prensa decimonónica en México.* Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; CONACYT; Universidad de Guadalajara, 2003.

Figueroa Gómez, Yuridia. "Escolarizar lo femenino: discursos, proyectos y realidades en torno a la educación superior de la mujer en Guadalajara durante la segunda mitad del siglo XIX". Tesis de maestría, Universidad de Guadalajara, 2009.

Galí Boadella, Montserrat. *Historias del Bello Sexo. La introducción del romanticismo en México.* Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.

Galván Gómez, Juan Pedro. "Testimonio de un saber sobre la educación: Tres periódicos pedagógicos decimonónicos". *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 1, no. 1 (2013): 59-84.

Galván Lafarga, Luz Elena. "Aprendizaje de nuevos saberes a través de la prensa infantil del siglo XIX". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 5, no. 10 (2000): 273-302.

Galván Lafarga, Luz Elena. "Del ocio a la instrucción en La Niñez Ilustrada: Un periódico infantil del siglo XIX". *Revista Estudios del Hombre* 20 (2005): 199-223.

Gimeno Blay, Francisco. "La historia de la cultura escrita y la erudición clásica". *Cultura Escrita y Sociedad,* no. 1 (2005): 124-142.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar. *Seglares en el claustro. Dichas y desdichas de mujeres novohispanas.* El Colegio de México, 2018.

Guzmán, Socorro. "Ser mujer y escribir en el siglo XIX. Isabel Prieto de Landázuri". Tesis doctoral, Universidad de Guadalajara, 2018.

Hernández de Ruvalcaba, Bertha L. *La Escuela Normal de Jalisco a noventa años.* Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, 1983.

Iguíniz, Juan Bautista. *Guadalajara a través de los tiempos: Relatos y descripciones de viajeros y escritores desde el siglo XVI hasta nuestros días.* Banco Refaccionario de Jalisco, 1951.

Iguíniz, Juan Bautista. *Disquisiciones bibliográficas. Autores, libros, bibliotecas, artes gráficas.* Universidad Nacional Autónoma de México, 1987.

Monsiváis, Carlos. "Prólogo. De cuando los símbolos no dejaban ver el género (las mujeres y la Revolución mexicana)". En *Género, poder y política en el México posrevolucionario,* coordinado por Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott. Fondo de Cultura Económica, 2009.

Mora Rodríguez, Jorge Omar. "Entre la escuela y el periódico. La educación en Guadalajara, 1871-1895". Tesis de maestría, Universidad de Guadalajara, 2020.

Mora Rodríguez, Jorge Omar. "Instrucción impresa. La prensa pedagógica en Guadalajara, 1871-1890". *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* 43, no. 169 (2022): 1-22.

Moreno Gutiérrez, Irma Leticia. "La prensa pedagógica en el siglo XIX". En *Diccionario de Historia de la Educación en México,* coordinado por Luz Elena Galván. CONACYT; CIESAS, 2002.

Olveda, Jaime. "La transformación urbana". En *El crecimiento urbano de Guadalajara,* coordinado por Jaime Olveda, Águeda Jiménez y Beatriz Núñez. El Colegio de Jalisco, 1995.

Recéndez Guerrero, Emilia. "Un campo en construcción: la prensa pedagógica en Zacatecas en la primera década del siglo XX". En *La prensa pedagógica de los profesores,* editado por J. M. Hernández Díaz. Universidad de Salamanca; Colección Aquilafuente, 2018.

Rorty, Richard. *Objetividad, relativismo y verdad.* Paidós, 1996.

Scott, Joan W. "El problema de la invisibilidad". En *Género e Historia,* compilado por Carmen Ramos. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora; Universidad Autónoma Metropolitana, 1992.

Scott, Joan W. "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual,* coordinado por Marta Lamas. Porrúa, 2000.

Sierra Blas, Verónica. "Letras huérfanas. Cultura escrita y exilio infantil en la Guerra Civil Española". Tesis doctoral, Universidad de Alcalá de Henares, 2008.

Torres Aguilar, Morelos. "Publicaciones sobre educación en México en el siglo XIX". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 15, no. 20 (2013): 245-273.

Capítulo 3. Resistencia en la instrucción pública de Michoacán en la segunda mitad del siglo XIX

Ernesto Ochoa Valdez

Introducción

Para el caso de Michoacán, son pocos los estudios que analizan el tema de la instrucción pública en la segunda mitad del siglo XIX. De los existentes, la mayoría centra su atención en la fundación de escuelas, las materias que se impartían y los problemas a los que se enfrentaron los profesores en regiones como Zamora, Morelia, Maravatío y Quiroga. Hasta ahora, los estudios no se han adentrado en las resistencias mostradas por la población ante algo que era desconocido y que se creía no era benéfico.

Destaca, por analizar el proceso de la instrucción pública en la segunda mitad del siglo XIX, el libro de Jesús Romero Flores *Historia de Michoacán*, publicado en 1946.[1] En 1948, atendiendo a la convocatoria de la Secretaría de Educación Pública, por conducto del Museo Nacional de Pedagogía,[2]

[1] Jesús Romero Flores, *Historia de Michoacán II* (Imprenta Claridad, 1946).

[2] Originalmente llamado Museo Pedagógico Nacional, se ubicaba en el anexo de la Escuela Normal Superior en la calle Rivera de San Cosme, número 53, Ciudad de México. En marzo de 1946, por decisión del Dr. Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación, se creó finalmente el Museo Pedagógico Nacional como una unidad adscrita a la Dirección de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación. El 19 de mayo de 1960 cambió su sede a Av. Presidente Masaryk 526. El museo fue dirigido por la profesora Dolores Uribe Torres, maestra especializada en la educación de niños débiles mentales y menores infractores. Actualmente, en el Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología se resguardan algunos documentos para su

Romero Flores obtuvo el primer lugar y la publicación en 1950 del trabajo *Historia de la Educación en Michoacán,* que abarca desde la época colonial hasta la fundación de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.[3]

En cuanto a la instrucción privada, uno de los primeros estudios que se adentró en su análisis fue el de A. T. Hernández Cano titulado *De la hoguera Inextinguible. Historia de la Congregación de las Hermanas de los Pobres Siervas del Sagrado Corazón* y publicado en 1978.[4] A este se le suma el texto "La educación privada en Jacona: una propuesta alterna al proyecto liberal decimonónico" y "Para el bien de la sociedad e incremento de todas las ciencias… La reforma educativa del clero mexicano en la segunda mitad del siglo XIX", de Cecilia Adriana Bautista García.[5]

Entre los textos centrados en la instrucción femenina encontramos los de Oresta López: "Alfabeto y costura en blanco: la educación de mujeres en Morelia durante el porfiriato",[6] *Educación, lectura y construcción de género en la Academia de Niñas de Morelia (1886-1915)* y "Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres

---

consulta. Véase: Dolores Uribe Torres, "The National Museum of Pedagogics, México, DF", en *Museum XV* (UNESCO, 1962).

[3] Jesús Romero Flores, *Historia de la educación en Michoacán* (Talleres Gráficos de la Nación, 1950).

[4] A. T. Hernández Cano, De la hoguera inextinguible. *Historia de la Congregación de Hermanas de los Pobres, Siervas del Sagrado Corazón* (Congregación de Hermanas de los Pobres, Siervas del Sagrado Corazón, 1978).

[5] Cecilia Adriana Bautista García, "La educación privada en Jacona: una propuesta alterna al proyecto liberal decimonónico", en *Estudios Michoacanos IX,* coords. Cecilia Adriana Bautista Rodríguez y Martín Sánchez Rodríguez (El Colegio de Michoacán; Instituto Michoacano de Cultura, 2001); Cecilia Adriana Bautista García, "Para el bien de la sociedad e incremento de todas las ciencias... La reforma educativa del clero mexicano en la segunda mitad del siglo XIX", en *Reflexiones sobre la Historia de la educación. Teoría, conceptos e investigación educativa,* coord. María Guadalupe Cedeño Pegueros (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2010), 167-189.

[6] Oresta López Pérez, "Alfabeto y costura en blanco: la educación de mujeres en Morelia durante el porfiriato", en *Estudios Michoacanos XI,* coords. J. Luis Seefoó Luján y Luis Ramírez Sevilla (El Colegio de Michoacán, 2003), 231-294.

y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México".[7] En lo concerniente a los estudios enfocados en las regiones de Michoacán, encontramos, para el caso de Morelia, los textos de Victoria Eugenia Pérez Tajonar: "Las escuelas lancasterianas en Michoacán y su impacto en la educación tradicionalista";[8] Yani Nicanor Chamú: "La instrucción primaria en Morelia durante la República Restaurada 1867-1876"[9] y Karen Monserrat Estrada Velázquez: "La educación primaria laica en el distrito de Morelia, Michoacán. Legislación y administración educativa (1870-1889)".[10] Para la región de Quiroga está el texto de Juan Manuel Mateo García, titulado "La instrucción pública en el distrito de Morelia 1855-1910";[11] mientras que para Maravatío está el de Yaneth Ramos Fierros, denominado "La educación pública elemental en el municipio de Maravatío (1867-1911)".[12]

---

[7] Oresta López Pérez, *Educación, lectura y construcción de género en la Academia de Niñas de Morelia (1886-1915)* (Universidad Nacional Autónoma de México; El Colegio de San Luis, Programa Universitario de Estudios de Género, 2016); Oresta López Pérez, "Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México", *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* 29, no. 113 (2008): 33-68.

[8] Victoria Eugenia Pérez Tajonar, "Las escuelas lancasterianas en Michoacán y su impacto como educación tradicionalista (1852-1871)", *Rosa de los vientos. Boletín del Archivo Histórico Municipal de Morelia y Museo de la Ciudad* 4, no. 5 (2014): 71-80.

[9] Yani Nicanor Chamú, "La instrucción primaria en Morelia durante la República Restaurada, 1867-1876" (Tesis de licenciatura, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2008).

[10] Karen Monzerrat Estrada Velázquez, "La educación primaria laica en el distrito de Morelia, Michoacán. legislación y administración educativa (1870-1889)" (Tesis de maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2016).

[11] Juan Manuel García, "La instrucción pública en el distrito de Morelia 1855-1910" (Tesis de licenciatura, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2011).

[12] Yaneth Ramos Fierros, "La educación pública elemental en el municipio de Maravatío (1867-1911)" (Tesis de licenciatura, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2012).

Si bien es cierto que los textos antes mencionados son importantes para el estudio de la historia de la educación en Michoacán, aún existen vacíos regionales que merecen ser estudiados para complementar el panorama educativo con particularidades que nos permitan comprender de mejor manera los matices del proceso de instrucción en Michoacán.

Para lograr nuestro objetivo, consultamos diversos fondos relacionados con la instrucción pública del Archivo Histórico Municipal de Zamora (AHMZ), Archivo Histórico Municipal de Morelia (AHMM), Archivo Histórico y General del Poder Ejecutivo del Estado de Michoacán (AHGPEM), revisamos fuentes hemerográficas resguardadas en el AHMZ, AHMM, AHGPEM y en la Hemeroteca Nacional digital de México, así como diversa bibliografía que permitió contextualizar el complejo proceso que tuvo la instrucción pública ante las comunidades que por años habían quedado alejadas de la obligatoriedad de enseñanza.

Proyecto educativo republicano

Fusilado Maximiliano de Habsburgo, el 19 de junio de 1867, los liberales restauraron la República como forma de gobierno y Benito Juárez asumió la presidencia del país. En este contexto, el 1 de enero de 1868, Justo Mendoza ocupó la gubernatura de Michoacán y se enfrentó a un estado en banca rota, a levantamientos armados de grupos inconformes y a un sistema productivo desarticulado.[13] Los años de guerra provocaron que la instrucción pública presentara problemas que desencadenaron la mayoría de las veces en el cierre de los establecimientos de enseñanza.[14]

[13] *El Constitucionalista* (Morelia), 30 de enero de 1868, tomo 1, no. 1, 3, Archivo General e Histórico del Poder Ejecutivo de Michoacán (AGHPEM).
[14] Francisco W. González, *Memoria leída ante la Legislatura de Michoacán* (Imprenta de O. Ortiz, 1869), 24.

En 1861, el gobierno informó la existencia de 41 escuelas favorecidas económicamente por el Fondo de Instrucción Pública. Estas se ubicaban en ciudades, y en menor cantidad, en pueblos, que destacaban por su producción agrícola o comercial: Morelia, Uruapan, Zamora, Pátzcuaro, Zinapécuaro, Zitácuaro, Tacámbaro, Apatzingán, Puruándiro, Jiquilpan, Los Reyes y Quiroga, por mencionar algunas.[15] Para 1868, varias de estas escuelas se habían clausurado y para el gobierno michoacano fue imposible reabrirlas porque, habiendo priorizado conseguir la paz y el orden, los fondos reservados para la instrucción se destinaron a reforzar las fuerzas armadas.[16]

Los establecimientos sostenidos con recursos de la Iglesia presentaron estabilidad, menor movilidad de preceptores y un incremento en el número de alumnos. Los centros de instrucción católicos se fundaron en las ciudades, cabeceras municipales y más tarde se extendieron a tenencias y ranchos:

> La clerecía michoacana vio en la educación católica el medio para la formación de una sociedad moldeada bajo los principios religiosos como una alternativa al proyecto secular, porque: ordenaba la familia en la vida cristiana, poco a poco los miembros se acostumbraban a amar a la Religión y a la piedad, aborrecer las doctrinas falsas y perniciosas, a ser virtuosos…[17]

Los establecimientos de gobierno, en número y aceptación, claramente estaban en desventaja, pero ambos sistemas se complementaban, competían y compartían alumnos: muchos hijos de funcionarios liberales recibieron sus primeras letras en colegios católicos, para más tarde incorporarse a las instituciones del gobierno como el Colegio de San Nicolás, la Escuela de Jurisprudencia o la Escuela Médica, para realizar sus estudios profesionales.[18] Con base en lo anterior, Justo

---

[15] Roberto Heredia Correa, "La educación en Michoacán, 1831-1861. Datos y cifras III", *Relaciones. Estudios de historia y sociedad* 23, (1985), 29-38.
[16] González, *Memoria leída*, 25.
[17] Bautista García, "La educación privada", 83.
[18] López Pérez, "Alfabeto y Costura", 233.

Mendoza buscó impulsar el crecimiento y la modernización pedagógica de las escuelas "oficiales", y en su primer discurso, pronunciado el 1 de enero de 1868, señaló la importancia de no descuidar el ramo de la Instrucción Pública ni la Beneficencia ni mucho menos la administración de la justicia. Señaló también que era fundamental "incrementar los establecimientos de primeras letras y cuidar la numerosa concurrencia de niños de ambos sexos, [que] recibe[n] en ellos la primera enseñanza".[19]

El compromiso del gobernador con la educación fue "atender el ramo hasta donde sea posible, reestableciendo desde luego casas de educación primaria que por antiguas leyes estaban decretadas y aumentándolas a tal grado que no haya municipalidad que deje de tener al menos una".[20] Para cumplir el objetivo, nombró a Juan B. Rubio titular de la Inspección General de Instrucción Pública,[21] quien, entre los primeros encargos, hubo de enviar una circular a cada prefecto de los diecisiete distritos, que debía ser reenviada a los setenta y cinco municipios en que se dividía administrativamente la entidad, solicitando información de las escuelas existentes y pidiendo se fundaran nuevas.

Los municipios eran los encargados de establecer, sostener e inspeccionar localmente los establecimientos de instrucción durante la república restaurada, y ante la información solicitada por el inspector general, enfatizaron su incapacidad monetaria para cumplir con el objetivo de fundar escuelas. Al no ser una obligación, en los distritos de Morelia, Pátzcuaro y Zamora, los presidentes locales cumplieron con informar sobre el estado que guardaba la instrucción en sus demarcaciones, pero no emprendieron acciones concretas

[19] *El Constitucionalista,* 3 de enero de 1868, 3.
[20] González, *Memoria,* 24-25.
[21] Víctor Ávila, "Las elecciones republicanas de 1867 en Michoacán", *Historias* 64 (2006): 85.

que permitieran la creación de una escuela y la mayoría apeló al socorro financiero del gobierno estatal.[22]

Pese a que la instrucción pública estaba en la agenda de las autoridades, la deuda de Michoacán ascendía a 972,426 pesos, por lo que los fondos destinados al ramo eran limitados y eso hizo que resultara complicado subvencionar nuevos establecimientos oficiales de instrucción primaria.[23] Con base en el complicado panorama, algunos prefectos tomaron como propia la encomienda. En Zamora, Aniceto Castellanos, prefecto del distrito, insistió a los presidentes de su jurisdicción que abrieran escuelas y pagaran al preceptor con el dinero obtenido de los arrestos o del consumo de bebidas alcohólicas; sin embargo, la respuesta fue que ese recurso se destinaba a necesidades más apremiantes, como proteger a los pueblos de las gavillas de bandoleros y salteadores de caminos.[24]

Entre 1867 y 1870 se lograron fundar algunas escuelas oficiales en varios pueblos de Michoacán, entre ellos Senguio, Nuevo Urecho, Tanhuato, Yurécuaro, Cotija, Chucándiro, Jacona, Tangancícuaro, Acuitzio y Chilchota.[25] Estas funcionaron intermitentemente, pues no se les dio el cuidado necesario, no se contó con fondos suficientes en los ayuntamientos, no se les otorgó el apoyo gubernamental y, en ocasiones, los preceptores asignados no estuvieron de acuerdo en trasladarse a dichas poblaciones. Vale recalcar, por otro lado, que el proceso de creación de escuelas fue discontinuo porque los padres de familia se opusieron a apoyar y a mandar a sus hijos a instruirse. El gobierno sabía del problema y señaló:

> …no está satisfecho el problema de la instrucción, a pesar de haber tenido adelantos, el propósito es que no hubiese pueblo, hacienda o congregación donde no hubiera escuela. Pero para

[22] "Instrucción Pública, caja 1, exp. 1, fs. 32," Ramo Prefectura, 1867, Archivo Histórico Municipal de Zamora (AHMZ).
[23] José Napoleón Guzmán Ávila, "La República Restaurada en Michoacán 1867-1876", en *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos* 9 (1988): 73.
[24] "Instrucción Pública, caja 1, exp. 1, f. 32," Ramo Prefectura, 1867, AHMZ.
[25] González, *Memoria leída*, 84-87.

> lograrlo se tendrían que hacer importantes erogaciones y el Estado no puede sobrecargar con más impuestos aun cuando sea para un objeto tan sagrado, porque su situación no lo permite.[26]

Si bien el gobierno de Michoacán estaba limitado económicamente, no se excusaba de su responsabilidad de ilustrar a las masas "y más por tratarse de un país que tiene adoptada como base de su organización política el sistema representativo popular, cree el Gobierno indispensable se piense de modo serio en facilitar esta instrucción".[27] Con base en lo anterior, se presentó al Congreso de Michoacán una propuesta de que en las haciendas con un valor de $20,000 pesos en adelante se diesen, a costa de estas, los primeros rudimentos de educación pública, otorgándoles a cambio ciertas exenciones. Con dicha medida se buscaba extender la enseñanza por los pueblos deseados, sin grandes dificultades y sin peso económico para el gobierno.

La propuesta tuvo poco eco. A inicios de 1870 se presentó la alteración del orden público a causa del rechazo poblacional hacia el presidente Benito Juárez en Ario, Zamora, Uruapan, Los Reyes y Puruándiro;[28] los periódicos oficiales trataron de minimizar la noticia señalando que "es mentira los rumores que en aquella ciudad han hecho circular los enemigos de la paz pública, sobre que ésta había sido alterada en varios distritos del estado de Michoacán, lo que es absolutamente falso".[29] El intento de las autoridades fue fallido y se presentaron no solo levantamientos en Michoacán, también en Puebla, Hidalgo, San Luis, Jalisco, Morelos o el Estado de México, y más aún, cobraron importancia pues "en todas partes ha sonado ya tan terrible grito de desesperación".[30]

---

[26] González, *Memoria leída*, 25.
[27] González, *Memoria leída*, 25.
[28] *El Ferrocarril* (Morelia), 1870, 3.
[29] *El Siglo Diez y Nueve* (Ciudad de México), 1870, 4.
[30] *El Monitor Republicano* (Ciudad de México), 1870, 2.

El gobierno michoacano insistió en que todas las clases de la sociedad trabajaban por la paz y solo unos cuantos eran los inconformes que deseaban reavivar la guerra.[31] A pesar de no concretarse el proyecto educativo de las haciendas, y en un ambiente de tensiones, se propuso al Congreso la Ley de Instrucción Pública de Michoacán, que tenía como modelo la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 para el Distrito Federal.

Ley de Instrucción Pública de 1870

La Ley de Instrucción Pública de Michoacán se aprobó el 16 de febrero de 1870. El artículo primero estableció que los michoacanos de ambos sexos, desde los siete años, estaban obligados a acudir a los establecimientos de instrucción primaria del gobierno o privados de su lugar de residencia. Los padres formaron parte importante del proyecto educativo y quedaron comprometidos a enviar a sus hijos e hijas a los establecimientos, salvo que estuviesen enfermos o presentaran algún impedimento físico o mental perpetuo, en ese caso, la instrucción primaria podía darse en familia.[32]

En los pueblos, los niños con "impedimento físico y mental" no recibían instrucción primaria. Si bien la ley planteó que se permitiría la formación en familia, en la práctica, muchos padres no sabían leer ni escribir, no contaban con recursos para pagar un preceptor o en el pueblo de residencia no había quién contara con los conocimientos básicos para desempeñar dicho cargo. En la capital y ciudades de importancia, los infantes con impedimento físico e intelectual tenían más posibilidades de ser instruidos y quienes lo

[31] *El Siglo Diez y Nueve* (Ciudad de México), 1870, 4.
[32] *El Monitor Republicano* (Ciudad de México), 1870, 2.

hicieron "tenían que comprobar que estaban cumpliendo lo establecido por la ley".[33]

De los padres, tutores o encargados de los niños se puntualizó que, en caso de no cuidar la asistencia, serían castigados correccionalmente con una multa de veinticinco centavos a cinco pesos y, en caso de reiteración, prisión que no excediera los ocho días.[34] Exigió también que los niños que concluyeran su educación primaria se dedicaran a una ocupación honesta que les proporcionara los satisfactores para su subsistencia.

El proyecto se encaminó a impartir una educación independiente de cualquier doctrina religiosa. Al revisar las asignaturas que se impartirían en la instrucción primaria inferior y superior, destaca la ausencia de la enseñanza de Historia Sagrada, Doctrina Cristiana, Principios de Religión y Catecismo Religioso. Al respecto, la Ley señala:

> La enseñanza del estado se divide en superior e inferior; la primera comprenderá, las escuelas de niños, estos ramos: lectura, escritura, aritmética, sistema métrico decimal, elementos de gramática castellana, principios de dibujo, rudimentos de geografía general y del país y urbanidad; y en las niñas, los siguientes: lectura, escritura, las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética, fracciones comunes decimales y denominados, sistema métrico decimal, elementos de gramática castellana, principios de dibujo, rudimentos de geografía, y especialmente de la del país, urbanidad y costura. La enseñanza inferior comprende los ramos que siguen: lectura, escritura práctica, las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética y principios de urbanidad, agregándose a estos ramos en las escuelas de niñas la costura en blanco. Además de las materias que constituyen la instrucción primaria superior e inferior, será igual mente obligatorio el estudio de la cartilla política y el de una obra sobre principios de buena moral.[35]

---

[33] Amador Coromina, *Recopilación de leyes, decretos, reglamentos y circulares expedidas en el estado de Michoacán, tomo xx,* (1887), 21.
[34] Coromina, *Recopilación de leyes* (1887), 22.
[35] Coromina, *Recopilación de leyes* (1887), 23.

Es importante aclarar que el gobierno michoacano no impidió la enseñanza religiosa ni tampoco buscó eliminar la religión de la vida social. Para él, el catecismo contribuía a la formación de la virtud de las familias, pues daban a la sociedad buenos hijos, padres y ciudadanos, pero esta formación debía cultivarse en el interior de los hogares y no en los establecimientos oficiales.

Si bien existen autores que señalan que la aprobación de esta ley no generó mayor movimiento en la educación de Michoacán sino hasta 1882. A raíz de la ley comenzaron a fundarse establecimientos de instrucción primaria en las cabeceras municipales y en las tenencias más importantes; de igual manera, comenzaron a desarrollarse debates locales y reacciones en torno a las medidas ordenadas por el gobierno.[36] La presencia de una escuela en comunidades donde antes no había generó diversas posturas entre sus pobladores, algunos a favor y otros se negaron a participar argumentando que lo que debía aprender el niño lo adquiría al incorporarse al trabajo, además de señalar que la escuela era perjudicial porque afectaba la economía familiar. Los padres inconformes impidieron que sus hijos asistieran a la escuela, asumiendo la consecuencia de quebrantar las normas.

La petición de fundar escuelas, de obligar a los padres a enviar a sus hijos a instruirse, de vigilar el correcto desarrollo del proyecto, de comprometer a la población y de cuidar a los directores, llegó a través de los prefectos. Estos enviaron con frecuencia circulares que notificaron de las intenciones del gobierno. Eran los prefectos de distrito los encargados de solicitar a la Junta de Instrucción la autorización para establecer escuelas, pero para hacerlo requerían la solicitud de los ayuntamientos y un diagnóstico de las condiciones en que se encontraba la localidad.

De acuerdo con las circulares y sus respuestas, los ayuntamientos nunca se negaron a que la instrucción pública lle-

[36] López Pérez, "Alfabeto y costura en blanco", 233.

gara a sus jurisdicciones, pero es notorio que constantemente buscaron elementos negativos para retrasar su fundación. En los distritos de Zamora y Morelia, desde 1867, el discurso giró en la necesidad de instruir a la población y de no poder hacerlo por no contar con los recursos monetarios necesarios. A partir de 1870 el discurso por parte de las autoridades distritales apeló a la pobreza de los pobladores y del ayuntamiento y del desajuste económico familiar que se tendría en caso de incorporar a los niños a la escuela. A pesar de lo antes mencionado, la prefectura mantuvo su posición de llevar la escuela a las comunidades rurales e indígenas.

Ante el inminente establecimiento de los centros de instrucción, algunos sectores se mostraron inconformes y desplegaron acciones para infringir la norma, pero siempre buscando no ser sancionados. En ese tenor, los padres ocultaban a sus hijos, respondían mal (con toda intención) los censos de manzana, los reportaban enfermos (por periodos prolongados), señalaban la incapacidad de contribuir para los útiles, ponían como excusa las condiciones de la escuela, apelaban a lo peligroso de los caminos o simplemente se abstenían de emitir una razón. En Tangamandapio, distrito de Zamora, en 1873, la escuela "cerró por la ausencia de niños y porque al cerrarse algunos se llevaron libros y saquearon el establecimiento, entre ellos el preceptor Pedro Huerta".[37]

Los pobladores también encontraron en los directores un motivo para no mandar a los niños a la escuela. Cuando los padres no estaban de acuerdo con el director, con alguna de sus medidas o simplemente por estrategia, lo acusaban de algún delito, de actos inmorales y vicios o de incumplir contra la ley, para que se le investigara y destituyera. Es preciso señalar que, en dicho periodo, el número de maestros era muy escaso, por lo que la probabilidad de que el director no perteneciera a la comunidad era muy alta. En ese tenor, las localidades se organizaron de acuerdo con sus intereses y presionaron para

[37] "Instrucción Pública, caja 1, exp. 8, f. 41," Ramo Prefectura, 1870, AHMZ.

cerrar los centros de instrucción, expulsar a los directores y no mandar a sus hijos a la escuela. Pero la táctica más eficaz fue negarse a pagar los impuestos destinados a la instrucción.[38]

Los niños y jóvenes eran el centro de las inconformidades de los padres y se debía a que eran mano de obra útil y económica en la economía familiar. Los pobladores no fueron los únicos que llegaron a oponerse al proyecto. En el distrito de Zamora, en los municipios de Tangamandapio y Chavinda, los presidentes municipales apelaron a que no era prudente fundar escuelas porque no se tenía dinero, no había participación de la población y ya había escuelas particulares. Ante la negativa, el prefecto los obligó a que las establecieran y éstos lo hicieron solo por cumplir, no se preocuparon por su desarrollo, por lo que la mayor parte del tiempo permanecieron clausuradas.

Esta condición en que se encontraba la escuela era conveniente para los jefes del ayuntamiento porque en ambos casos, José María Ochoa en Chavinda y Vicente Zamora en Tangamandapio, formaban parte de las familias ricas de su respectiva localidad y su caudal se cimentaba en la producción agrícola y ganadera de sus ranchos y haciendas, estructuras que funcionaban gracias a la mano de obra en la que incluían a infantes en edad escolar. Se desconoce hasta qué nivel los habitantes respaldaron a sus mandatarios, pero también participaron de la resistencia en contra de la escuela, porque arrebataba a sus hijos del trabajo y "afectaba la economía de las familias".[39]

En los diversos distritos de Michoacán se presentaron resistencias cotidianas y simbólicas, como lo propone James C. Scott, viendo los conflictos cotidianos a ras de suelo y no en las grandes revoluciones o debates ideológicos.[40] Estas resisten-

---

[38] Mílada Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato* (El Colegio de México, 2014), 47.

[39] "Instrucción Pública, caja 1, exp. 8, f. 41," Ramo Prefectura, 1870, AHMZ.

[40] Romana Falcón, *El Jefe Político. Un dominio negociado en el mundo rural del Estado de México, 1856-1911* (CIESAS; El Colegio de México; El Colegio de Mi-

cias, surgidas a partir de la Ley de Instrucción Pública de 1870, responden a una lógica recurrente en la historia: la de quienes poseen menos poder, recursos e influencia y, en vez de arriesgarse a una desobediencia abierta o una confrontación directa, negocian el dominio sin desafiarlo directamente.[41]

Para Florencia E. Mallon, las resistencias en las comunidades responden a una estrategia de participación en donde oponerse permite ser tomado en cuenta y fomenta la negociación que permite preservar la autonomía comunal y los intereses particulares. En el caso educativo, los sectores populares excluidos y resistentes participan, aunque no gobiernan; cambian el curso de la historia, pero no definen el resultado.[42]

A partir de la ley de 1870, la escuela pública inició un proceso de expansión en ciudades, pueblos y tenencias donde antes no tenía presencia e incluyó a niños que anteriormente se habían mantenido ajenos a la obligatoriedad de una enseñanza "oficial". Con base en lo anterior, la información contenida en las circulares enviadas por los preceptores y presidentes municipales permite observar las diferentes estrategias que se desarrollaron para impedir que un proyecto educativo se estableciera en las comunidades. La Iglesia católica también buscó debilitar a las escuelas oficiales a través de comentarios y sermones por parte de los sacerdotes, quienes incitaron a no contribuir con el pago de impuestos y a fomentar el miedo a que los hijos se formaran bajo ideas en contra del clero.[43]

La actitud en contra de la instrucción pública por parte de algunos sectores poblacionales y comunidades trajo como consecuencia que la Inspección General de Instrucción Pública exigiera a los ayuntamientos que cumplieran con su obligación de hacer que los padres enviaran a sus hijos a la

choacán, 2015), 34.

[41] Falcón, *El Jefe Político*, 34.

[42] Florencia E. Mallon, *Campesino y Nación. La construcción de México y Perú poscoloniales* (El Colegio de San Luis; El Colegio de Michoacán; CIESAS, 2003), 31.

[43] Bautista García, "La educación privada en Jacona".

escuela (so pena de multa o cárcel), que fundaran escuelas y que las mantuvieran en funcionamiento y que cumplieran con la ley en lo concerniente con el clero. Por su parte, a los directores de escuela se les exigió que se apegaran a las normas y que aquellos que incumplieran con los deberes de su empleo o infringieran lo dispuesto en la ley, sufrirían una multa de cinco a veinticinco pesos, que haría efectiva la autoridad política local.[44]

Los directores que se opusieran al proyecto escolar, o que fueran ineptos, incurrieran en mala conducta política o actuaran inmoralmente, serían considerados indignos de la confianza del gobierno y, en consecuencia, separados de sus cargos e inhabilitados para ocupar el mismo empleo en cualquiera de los establecimientos del Estado.[45]

El objetivo de las autoridades fue crear una red efectiva de vigilancia que permitiera mantener el orden, consolidar el proyecto y atender los problemas de forma rápida y eficaz. En cuanto a la vigilancia, la Ley estableció:

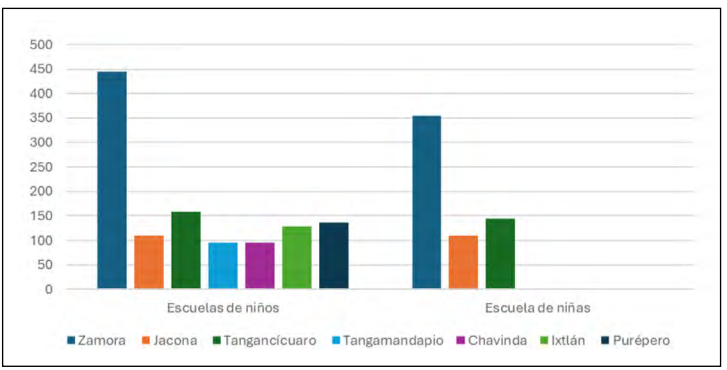
> La vigilancia que la Inspección de Instrucción Pública o las autoridades políticas respectivas, deben tener sobre los establecimientos públicos y privados, se limitará a cuidar de que no se enseñen máximas contrarias a la moral, que inciten a la comisión de algún delito o crimen, que tenga por objeto la perturbación del orden público, así como que los directores observen buena conducta. Si las faltas fuesen de tal gravedad, que constituyan un delito, dichos funcionarios consignarán a los responsables a la autoridad judicial correspondiente para que esta proceda contra ellos conforme a las leyes.[46]

Se creó adicionalmente la figura del visitador y para alejarlo de tentaciones corruptas lo dotó de un pago de dos mil pesos anuales que eran pagados del erario del estado.[47] A pesar

[44] Coromina, *Recopilación de leyes* (1887), 24.
[45] Coromina, *Recopilación de leyes* (1887), 24.
[46] Coromina, *Recopilación de leyes* (1887), 24.
[47] Coromina, *Recopilación de leyes* (1887), 24.

de los esfuerzos de las autoridades, la inestabilidad política y social afectó notablemente el proyecto educativo y los establecimientos de instrucción transitaron en los pueblos y comunidades indígenas entre efímeras aperturas y prolongados cierres. Caso contrario, en la capital y ciudades importantes de Michoacán, la escuela se consolidó, su matrícula creció y se fundaron nuevos centros escolares. El aparente éxito de dichas escuelas fue gracias a la participación de la comunidad, la vigilancia meticulosa y el auxilio económico que el gobierno les proporcionó. Por ejemplo, en el distrito de Zamora, la diferencia de apoyo fue notable entre la ciudad, los pueblos productivos, y los pueblos con una producción limitada. En la figura 3.1 presentamos los apoyos cuatrimestrales a las escuelas de algunos pueblos del distrito de Zamora:

Figura 3.1 Presupuesto para escuelas del distrito de Zamora en 1870



Fuente: AHMZ, Ramo Prefectura, Sección Instrucción Pública

Observamos que las escuelas de Zamora, ciudad importante por su producción agrícola y ganadera, recibieron mayor apoyo económico, lo que se tradujo en estabilidad y crecimiento de los centros de instrucción. Tangancícuaro, Ixtlán y Jacona, sobresalientes por su producción cerealera, recibieron $300 cuatrimestrales menos que Zamora y, aunque sus escuelas tenían problemas, el auxilio económico les permitió

la continuidad. Los más desprotegidos con un presupuesto menor a los $100 fueron Tangamandapio, Chavinda, posteriormente Trabucado, Ario, Patamban, Chilchota, Carapan, Huáncito, Etúcuaro, Pajacuarán, Ocumicho e Ichán. En estas localidades, como en muchas otras de los diferentes distritos de Michoacán, la escuela no logró consolidarse del todo y transitó entre aperturas cortas y cierres prolongados.

El porfiriato y su proyecto educativo

La gubernatura de Rafael Carrillo (1871-1876) heredó el proyecto educativo de Justo Mendoza y aunque emitió algunos reglamentos, estos no fueron lo suficientemente audaces para corregir los problemas escolares, principalmente, en las poblaciones rurales e indígenas. Entre 1871 y 1881 no se presentaron cambios significativos en las leyes de instrucción y eso permitió que las poblaciones entraran en un proceso de adaptación y negociación en torno a la escuela. Por ejemplo, a partir de 1871, se desconoce si por acuerdo escrito, los habitantes de Tangamandapio pactaron con el ayuntamiento que en los lapsos de mayo-junio y diciembre-enero los estudiantes se ausentarían de las aulas para apoyar a sus padres en la siembra y cosecha. Al respecto:

> En el mes de diciembre concurrieron pocos niños a la escuela porque estaban ocupados en la cosecha de maíz, habiendo tenido a bien esta presidencia no impedirles este trabajo haciéndoles que asistieran a la escuela por ser muy pobres; pero, han de asistir todos los niños de este lugar que están ocupados de recibir instrucciones; de manera de que en esta fecha asciende el número a 72.[48]

Además, los padres también negociaron con las autoridades locales, en los diferentes municipios de los distritos, los ho-

[48] "Instrucción Pública, caja 1, exp. 9, f. 51," Ramo Prefectura, 1870, AHMZ.

rarios de asistencia a la escuela; en algunos casos, los niños primero iban al trabajo y después recibían instrucción.

El citado periodo de acuerdos se diluyó en 1882 cuando se nombró a Joaquín Baranda como Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Con Baranda, a la cabeza de la instrucción a nivel nacional, se logró generar una nueva dinámica en la educación primaria.[49] Para Baranda la instrucción pública aseguraba instituciones democráticas, desarrollaba los sentimientos patrióticos y realizaba el progreso moral y material de la patria.[50] Los Congresos Pedagógicos de 1882, 1889 y 1890 sentaron las bases para cambiar el método de enseñanza y se estableció la escuela moderna mexicana, cuyo carácter integral se basaba en el desarrollo moral, físico, intelectual y estético de los escolares.

Cada uno de los Congresos Pedagógicos tuvo su impacto en Michoacán. El de 1882, Congreso Higiénico Pedagógico, como su nombre lo indica, relacionaba el aspecto educativo con el higiénico. Participaron médicos y maestros y discutieron, entre otros temas, sobre las condiciones higiénicas que debían tener las escuelas primarias, cómo debía ser el mobiliario escolar, qué requisitos debían cumplir los libros y los útiles escolares para que no afectaran la salud de los estudiantes. Como resultado de este Congreso, el gobierno del estado dispuso que las escuelas primarias no debían situarse en casas de vecindad, en casonas mal ventiladas ni en estructuras inmediatas a los cementerios. Determinó que se debían construir casas que cumplieran con los requerimientos de tener buenas condiciones, caños abiertos, mingitorios en el zaguán y depósito de basura.[51]

En ese mismo año de 1882, el gobierno de Michoacán emitió un Reglamento de Instrucción que, entre otros temas,señaló la importancia de reforzar la estricta observancia

[49] López Pérez, "Alfabeto y costura en blanco," 233.
[50] Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato*, 17.
[51] Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato*, 22-23.

y cumplimiento de las leyes por parte de los directores y las escuelas. Para ello, encomendó a los prefectos como visitadores para que identificaran a quienes no cumplían. En otras palabras, adquirió facultades que antes eran de los jefes políticos.[52] La medida no causó revuelo. Fue hasta 1888 cuando una nueva reforma a nivel nacional reactivó a la sociedad michoacana.

En mayo de 1888 se publicó la Ley de Instrucción Pública la cual tenía como objetivo poner fin a la desorganización del sistema educativo.[53] A pesar de que la ley no se aplicó en el momento, tuvo el acierto de resumir todas las ideas de la educación que se tenían hasta ese entonces, las cuales se ampliaron al año siguiente con el congreso de instrucción. Esta ley ocasionó que se centralizara la educación, y, aunque dirigida por los municipios, solo el Ejecutivo estaba facultado para formular los programas de enseñanza.[54]

Además de la ley de 1888, en 1889 se celebró el primer Congreso de Instrucción Pública. "Esta vez se reunieron representantes de los estados con el gobierno federal con el objetivo de intercambiar opiniones, pero sobre todo de unificar criterios, ya que la idea predominante era lograr la unidad nacional".[55] Joaquín Baranda exhortó a la unión, pues sostenía que los esfuerzos aislados nunca serían eficaces; proponía la cohesión y la uniformidad. Esto implicaba que la educación debía extenderse a todo el país y sustentarse en los principios de obligatoriedad, laicidad y gratuidad. La uniformidad también se refería a los métodos, procedimientos de enseñanza, textos y sanciones a los infractores. De igual manera, dadas las diferencias lingüísticas de la población mexicana, se estableció que el español fuese el idioma en que se impartiera la instrucción.[56]

---

[52] Coromina, *Recopilación de leyes* (1888), 76.
[53] Ramos, *La educación pública elemental*, 11.
[54] Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato*, 21.
[55] Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato*, 22.
[56] Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato*, 22.

De acuerdo con los lineamientos propuestos por los congresos de Instrucción Pública se expidió por parte del gobierno michoacano el *Reglamento para los establecimientos de instrucción primaria* (27 de diciembre de 1888), con el que se buscaba organizar la instrucción de la entidad de mejor manera. Exigió a los directores que llevaran libros de actas y cuadernos de registros sistemáticos; estipuló las materias a impartir y los ramos en que se dividiría el ramo de la lectura, los años que comprendería la instrucción primaria, los meses que comprendería un ciclo y los horarios que debían cubrir los estudiantes. Fijó también los códigos de vestimenta, la importancia de la higiene, las facultades de las autoridades escolares, los castigos y lo relacionado con los exámenes.[57] El Reglamento buscó uniformar la educación en estructura, métodos e idioma. Se propuso el español como la lengua en que se instruiría a niñas y niños de la entidad, se respaldó la obligatoriedad y se exigió la laicidad en la enseñanza pública.

Estos nuevos lineamientos educativos, sumados a la centralización, uniformidad y a una vigilancia más eficiente por parte de las autoridades, hicieron que se modificaran las dinámicas hasta ese momento aceptadas. Las autoridades estatales y distritales ajustaron el engranaje para que funcionara el sistema educativo aplicando la ley con más determinación. Las multas y sanciones no se hicieron esperar y la sociedad reaccionó. En los pueblos rurales e indígenas reaparecieron con más notoriedad resistencias al sistema educativo, particularmente a la obligatoriedad y uniformidad.

Por ejemplo, en septiembre de 1882, en la escuela de Huacao, municipalidad de Quiroga, distrito de Morelia, el director de la escuela de niños entregó su informe mensual en el que señaló el número de alumnos inscritos: 109; y a 33 de ellos los definió como alumnos con "más o menos pre-

[57] Amador Coromina, *Recopilación de leyes, decretos, reglamentos y circulares que se han expedido en el Estado de Michoacán,* vol. XXIX (Imprenta de la Escuela de Artes, 1893), 112-140.

sencia".[58] El informe señala también que pocos se ausentaban por enfermedad y el resto por ocupación. Un mes después, el director, Jesús Navarro, entregó su relación y señaló la baja de dos niños y 35 estudiantes irregulares. En noviembre de ese mismo año se presentaron 34 irregulares. Los faltistas, como también se les nombraba, llamaron la atención del director y aunque le habían revelado su justificación, la incidencia generó que el profesor se diera a la tarea de investigar y concluir que los padres de familia mentían sobre la condición de sus hijos para no mandarlos a recibir instrucción y ocuparlos en trabajos. De igual forma, refirió que la mayoría señalaba "enfermedad" como justificación, ya que era una de las autorizadas por el gobierno para ausentarse y así evadir las sanciones.[59]

Cabe mencionar que los habitantes de Huacao se inconformaron con el director por la denuncia y comenzaron a escribir al prefecto para que se le separara del cargo. Por su parte, el prefecto no se dejó amedrentar y exigió que se le diera seguimiento puntual; cada ocho días se entregaría una lista de los niños que sin causa legal se ausentaban de la escuela, para así poder proceder contra los padres. La tensión aumentó cuando, considerando que el ayuntamiento y los habitantes podían estar coludidos, el prefecto mandó cambiar a todos los jefes de manzana para que desarrollaran nuevos censos y tener el control de niñas y niños en edad escolar. Los padres infractores, coléricos ante las medidas, se organizaron y suspendieron el pago de sus aportaciones e impuestos, con la finalidad de presionar a la prefectura para entablar nuevos acuerdos y, en caso de no hacerlo, afectar parte del fondo que mantenía a la escuela de la localidad.[60]

En los diferentes distritos de Michoacán se presentaron múltiples casos de resistencias y de manera sistemática. En el

[58] "Fondo Independiente I (1817-1822), caja 138, exp. 12," 1882, Archivo Histórico Municipal de Morelia (en lo sucesivo AHMM).
[59] "Fondo Independiente I (1817-1822), caja 138, exp. 12," 1882, AHMM.
[60] "Fondo Independiente I (1817-1822), caja 138, exp. 12," 1882, AHMM.

distrito de Zamora, en la tenencia de Tarecuato, comunidad indígena, los habitantes se opusieron y no permitieron que el director tomara posesión del establecimiento de instrucción primaria.

El 9 de enero de 1893 el gobierno del estado nombró al profesor Gregorio Baeza director de la escuela de niños de Tarecuato. El prefecto notificó a las autoridades locales para que se hicieran las diligencias pertinentes para que el profesor tomara posesión de la escuela lo antes posible. Todo parecía marchar bien, hasta que los habitantes se percataron de que no hablaba purhé. La inconformidad surgió y éstos notificaron al prefecto que no enviarían a sus hijos a la escuela porque el profesor no hablaba su lengua y no pagarían las aportaciones hasta que se mandara a alguien que sí lo hiciera. El prefecto notificó al encargado de la comunidad que procediera ante los padres, sin embargo, no aparece indicio que refiera que haya hecho algo en contra de sus vecinos. A mediados de 1893, Gregorio Baeza denunció a la prefectura la falta de pago por parte de las autoridades locales de Tarecuato y, semanas después, solicitó su cambio, el cual le fue concedido; en su lugar se quedó interinamente un vecino de Tarecuato que tenía nociones de lectura y escritura.[61]

Como puede observarse, en ambos casos los pobladores se mueven en los límites de lo que les es permitido decir y hacer, se oponen y proponen alternativas para modificar lo que consideran no es adecuado para sus intereses o lo interpretan como un error por parte de las autoridades. En muchas ocasiones logran desajustarlos o recomponerlos. Resalta en esta gama de acciones la supuesta aceptación de jerarquías y orden moral, pero también un incumplimiento soterrado de normas sociales, presencia de provocaciones, amenaza de violencia o de sabotajes.[62]

---

[61] "Instrucción Pública, caja 10, exp. 9, f. 33," Ramo Prefectura, 1893, AHMZ.

[62] James Scott, *Los dominados y el arte de la resistencia: discursos ocultos* (Ediciones Era, 2000), 38-39.

Conclusión

Existen diversos casos que pueden detallar las complicaciones que tuvieron las autoridades para introducir nuevas ideas, métodos y formatos en la Instrucción pública. En Michoacán, desde 1870, con la obligatoriedad, sectores que antiguamente habían quedado al margen del compromiso de instruir a sus hijos, se vieron obligados a hacerlo alterando las dinámicas familiares y sociales de las comunidades. La negación en primer momento fue la alternativa, sin embargo, ante las nuevas estrategias de las autoridades por hacer cumplir las normas, hicieron que los infractores recurrieran a tácticas disimuladas para impedir cumplir con la ley, pero sin ser sancionados.

Es notorio que los habitantes entablaron negociaciones de conveniencia con las autoridades locales y esto trajo como resultado que la ley en los pueblos rurales e indígenas se reajustara y acondicionara a las necesidades y requerimientos de los habitantes. Ante la ruptura de los acuerdos no establecidos de manera evidente, los padres de familia se inconformaban y exigían atención a sus demandas, de lo contrario se organizaban para perjudicar el funcionamiento de los establecimientos escolares u omitían el pago de impuestos que desencadenaba en la retención del salario del preceptor generando inconformidad y la amenaza de clausurar el establecimiento de manera temporal o permanente. Por consecuencia, se detenía el ingreso del preceptor o, en el peor de los casos, se clausuraba la escuela.

Los habitantes eran conscientes de que poseían poder y la comunidad organizada presionó a las autoridades para negociar las normas. El ejercicio de las negociaciones era de ida y vuelta, y esto lo observaremos constantemente de 1870 a 1893, ante los cambios regulatorios que el gobierno realizó en materia de instrucción. En todo momento, las comunidades, de forma organizada y disfrazada, se resistían a las disposiciones y proyectos educativos gubernamentales que considera-

ban afectaban a sus intereses, buscaban que las normas no se cumplieran como se dictaban, sino bajo los términos, condiciones y necesidades de aquellos en quienes recaía la ley.

Archivos

AHMM (Archivo Histórico Municipal de Morelia, Morelia, México). Fondo Independiente I.

AHMZ (Archivo Histórico Municipal de Zamora, Zamora, México). Ramo Prefectura, 1867.

Bibliografía

Ávila, Víctor. "Las elecciones republicanas de 1867 en Michoacán". *Historias,* no. 64 (2006): 85-114.

Bautista García, Cecilia Adriana. "La educación privada en Jacona: una propuesta alterna al proyecto liberal decimonónico". En *Estudios Michoacanos IX,* coordinado por Cecilia Adriana Bautista Rodríguez y Martín Sánchez Rodríguez. El Colegio de Michoacán; Instituto Michoacano de Cultura, 2001.

Bautista García, Cecilia Adriana. "Para el bien de la sociedad e incremento de todas las ciencias... La reforma educativa del clero mexicano en la segunda mitad del siglo XIX". En *Reflexiones sobre la Historia de la educación. Teoría, conceptos e investigación educativa,* coordinado por María Guadalupe Cedeño Pegueros. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2010.

Bazant, Mílada. *En busca de la modernidad: Procesos educativos en el Estado de México 1873-1912.* El Colegio Mexiquense; El Colegio de Michoacán, 2002.

Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato.* El Colegio de México, 2014.

Coromina, Amador. *Recopilación de leyes, decretos, reglamentos y circulares expedidas en el estado de Michoacán.* Tomo XX. Hijos de I. Arango, 1887.

Coromina, Amador. *Recopilación de leyes, decretos, reglamentos y circulares expedidas en el Estado de Michoacán.* Tomo XXVI. Imprenta de I. Arango, 1888.

Coromina, Amador. *Recopilación de leyes, decretos, reglamentos y circulares que se han expedido en el Estado de Michoacán.* Tomo XXIX. Imprenta de la Escuela de Artes, 1893.

Estrada Velázquez, Karen Monzerrat. "La educación primaria laica en el distrito de Morelia, Michoacán. Legislación y administración educativa (1870-1889)". Tesis de maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2016.

Falcón, Romana. *El Jefe Político. Un dominio negociado en el mundo rural del Estado de México, 1856-1911.* CIESAS; El Colegio de México; El Colegio de Michoacán, 2015.

González, Francisco W. *Memoria leída ante la Legislatura de Michoacán.* Imprenta de O. Ortiz, 1869.

Guzmán Ávila, José Napoleón. "La República Restaurada en Michoacán 1867-1876". *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos,* no. 9 (1988): 69-96.

Heredia Correa, Roberto. "La educación en Michoacán, 1831-1861. Datos y cifras III". *Relaciones. Estudios de historia y sociedad,* no. 23 (1985): 29-38.

Hernández Cano, A. T. *De la hoguera inextinguible. Historia de la Congregación de Hermanas de los Pobres, Siervas del Sagrado Corazón.* Congregación de Hermanas de los Pobres, Siervas del Sagrado Corazón, 1978.

López Pérez, Oresta. "Alfabeto y costura en blanco: la educación de mujeres en Morelia durante el porfiriato". En *Estudios Michoacanos XI,* coordinado por J. Luis Seefoó Luján y Luis Ramírez Sevilla. El Colegio de Michoacán, 2003.

López Pérez, Oresta. "Currículum sexuado y poder: Miradas a la educación liberal diferenciada para hombres

y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México". *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* 29, no. 113 (2008): 33-68.

López Pérez, Oresta. *Educación, lectura y construcción de género en la Academia de Niñas de Morelia (1886-1915).* Universidad Nacional Autónoma de México; El Colegio de San Luis, 2016.

Mallon, Florencia E. *Campesino y Nación. La construcción de México y Perú poscoloniales.* El Colegio de San Luis; El Colegio de Michoacán; CIESAS, 2003.

Mateo García, Juan Manuel. "La instrucción pública en el distrito de Morelia 1855-1910". Tesis de licenciatura, UMSNH, 2011.

Nicanor Chamú, Yani. "La instrucción primaria en Morelia durante la República Restaurada, 1867-1876". Tesis de licenciatura, UMSNH, 2008.

Pérez Tajonar, Victoria Eugenia. "Las escuelas lancasterianas en Michoacán y su impacto como educación tradicionalista (1852-1871)". *Rosa de los vientos. Boletín del Archivo Histórico Municipal de Morelia y Museo de la Ciudad* 4, no. 5 (2014): 71-80.

Ramos Fierros, Yaneth. "La educación pública elemental en el municipio de Maravatío (1867-1911)". Tesis de licenciatura, UMSNH, 2012.

Romero Flores, Jesús. *Historia de Michoacán.* Tomo II. Imprenta Claridad, 1946.

Romero Flores, Jesús. *Historia de la educación en Michoacán.* Talleres Gráficos de la Nación, 1950.

Scott, James. *Los dominados y el arte de la resistencia: discursos ocultos.* Ediciones Era, 2000.

Uribe Torres, Dolores. "The National Museum of Pedagogics". *Museum* XV. UNESCO, 1968.

Capítulo 4. Desde el cuerpo: la publicación de diagnósticos y la clasificación de la inteligencia infantil en México (1911-1918)

Diego Álvarez Icaza Vital [1]

Introducción

En este capítulo analizamos dos publicaciones médico-pedagógicas mexicanas entre 1913 y 1918 sobre la infancia "anormal psíquica": el *Informe sobre el estado físico e intelectual de los niños de las escuelas primarias* de Joaquín Cosío (1913) y "Los niños anormales psíquicos" (1918) conferencia de Jesús González. Ambos usaron mediciones corporales (especialmente cefalométricas) como criterio de clasificación. Más que las prácticas diagnósticas en sí, nos interesa cómo estas publicaciones ayudaron a circular, estabilizar y resignificar categorías como "idiota" o "retrasado", anclando la inteligencia en el cuerpo infantil y generando figuras específicas para la intervención educativa. En un contexto de reformas posrevolucionarias, el diagnóstico de la infancia "anormal" no solo respondió a una problemática médica o escolar, sino que constituyó también una forma de producir conocimiento. Publicar no fue un acto neutral: sirvió para validar y operacionalizar categorías diagnósticas en el ámbito educativo, convirtiéndose en un dispositivo que tradujo observaciones locales en nociones generalizables sobre la infancia. El cuerpo infantil (la cabeza como zona de inscripción) se volvió un modelo heurístico, en el sentido de Elizabeth Grosz: una vía para fijar y traducir conceptos científicos en datos observa-

[1] Con asesoría de Dra. Ariadna Acevedo y Dra. Laura Cházaro.

bles. La inteligencia, entendida como capacidad mental medible, se volvió un dato administrable. Esta conversión (de facultad mental a cifra corporal y viceversa) ocurrió gracias a su inscripción en documentos impresos: tablas, cuadros, gráficos y clasificaciones que hacían legible lo anormal. Los textos de Cosío y de González no solo difundieron diagnósticos, sino que ayudaron a estabilizar nociones aplicables por maestros, trasladando el diagnóstico clínico al aula. Siguiendo la crítica de Stephen Jay Gould sobre la medición de la inteligencia, y el efecto de bucle de Ian Hacking, sostenemos que estas publicaciones no solo registraron una diferencia, sino que la produjeron y la volvieron operativa. Publicar, en este sentido, también es clasificar.

El diagnóstico como marco: lo visible, lo medible y lo inteligible

Antes de ordenar la investigación en torno a autores, categorías y archivos, surgió una pregunta formal: ¿cómo puede sostenerse una categoría (la inteligencia) cuando proviene de saberes tan heterogéneos y se aplica a sujetos tan diversos como niños de escuela, enfermos de asilo o reclusos? En los documentos analizados, la inteligencia no aparece como una idea establecida, sino como el resultado de una articulación entre cuerpos y cifras, docencia y medicina, observación visual y estadística. Siguiendo a Foucault, proponemos pensar el diagnóstico más que como instrumento, como un marco: una superficie donde se organizan elementos diversos para hacer visible una diferencia. Tal como expone en Las palabras y las cosas, a partir de Las Meninas, el marco no es un fondo ni un contenedor, es una forma activa de disposición que produce sentido. Allí escribe: "Esta ventana extrema, parcial, apenas indicada, libera una luz completa y mixta que sirve de lugar común a la representación". Podría pensarse que el diagnóstico médico-pedagógico actuaba de manera similar,

pues dispone saberes —antropología criminal, estadística escolar, instrumentos de medición, publicaciones impresas— y hace emerger una figura como el "niño anormal psíquico", que no preexistía como tal. En ese sentido, el diagnóstico, además de agrupar tecnologías, produce lo que observa, lo estabiliza en informes, boletines y conferencias.

El marco funciona visual y discursivamente: organiza miradas, legitima lo observable y define intervenciones. Como en el cuadro de Velázquez, hay entrecruzamientos de miradas: el médico observa al niño y al maestro; el maestro es observador y parte del proceso; el informe se dirige a las autoridades y circula públicamente. Esta interacción compleja produce visibilidad. En *El nacimiento de la clínica*, Foucault describe: "El ojo se convierte en el depositario y en la fuente de la claridad; tiene el poder de traer a la luz una verdad que no recibe sino en la medida en que él la ha dado a la luz; al abrirse, abre lo verdadero de una primera apertura".[2] Publicar, entonces, no es solo difundir: es dar forma ontológica a lo medido. Lo observado debe ser clasificado, graficado, tipificado. Como señala Foucault: "Antes de ser tomada en el espesor del cuerpo, la enfermedad recibe una organización jerarquizada en familias, géneros y especies [...] un 'cuadro' que permite hacer sensible [...] el copioso dominio de las enfermedades".[3] Así, el diagnóstico médico-pedagógico, como cuadro, organiza y jerarquiza lo visible. En los textos de Jesús González, los exámenes médicos y psicológicos determinan la salud y a los niños dentro de una jerarquía mental operativa en el marco escolar y clínico. Diagnóstico, marco y clasificación no son momentos separados, forman una sola operación epistémica que produce y legitima la inteligencia como objeto visible y medible.

---

[2] Michel Foucault, *El nacimiento de la clínica,* trad. Elsa Cecilia Frost (Siglo XXI Editores, 1973), 6.

[3] Foucault, *El nacimiento de la clínica*, 18.

Cuerpos que cuentan: la inteligencia como cuantificación

Uno de los ejes centrales de este capítulo es la hipótesis de que la inteligencia, tal como aparece en los textos de Joaquín Cosío y Jesús González, no es una idea previa que se aplica al cuerpo infantil, es más bien una categoría que se construye desde la medición corporal. En otras palabras: no se mide la inteligencia porque se sepa qué es, sino que se sabe qué es la inteligencia porque se ha medido. Esta inversión, que Gould denomina reificación, convierte una abstracción en una entidad concreta, cuantificable, localizada en el cuerpo. "La desmedida del hombre trata una forma particular de afirmación cuantificada sobre la jerarquización de los grupos humanos: el argumento de que la inteligencia puede ser significativamente abstraída como un solo número capaz de jerarquizar a todas las personas en una escala lineal de valor mental intrínseco e inalterable". Así, medir no solo cuantifica: clasifica, jerarquiza y legitima diferencias. "Este libro —dice Gould— trata de la abstracción de la inteligencia como una entidad única, su localización dentro del cerebro, su cuantificación como un número para cada individuo, y el uso de estos números para clasificar a las personas en una única serie de mérito". Esta operación no se agota en la medición: se consuma en la publicación. La inteligencia se vuelve visible y legítima cuando aparece en tablas, curvas o promedios. En los informes de Cosío y González, lo medido deviene criterio clasificatorio: el cráneo, la postura o el ritmo escolar hacen visible una supuesta capacidad.

"La idea de medir la inteligencia midiendo las cabezas" heredada de Broca, se reproduce en prácticas que convierten el cuerpo infantil en superficie para organizar lo intangible.[4] "Aunque el tamaño global resultase útil y decisivo en términos generales, su medición estaba lejos de agotar el alcance

[4] Stephen Jay Gould, *The Mismeasure of Man* (W. W. Norton & Company, 1996), 178.

de la craneometría. [...] Broca, ya no como craneometrista, sino como médico, realizó su descubrimiento más importante. En 1861 elaboró el concepto de localización cortical de las funciones".[5]

La inteligencia se consolida entonces como entidad observable en el cruce entre técnica, institución y publicación. La lógica medición-publicación-estabilización también atraviesa pruebas escolares o test de lectura, donde lo que se mide se vuelve lo que se cree real. "Ningún número singular puede expresar el valor humano general, y todo el concepto del coeficiente intelectual como una propiedad biológica unitaria resulta un sinsentido";[6] "La ciencia debe entenderse como un fenómeno social, una empresa humana audaz, no como el trabajo de robots programados para recolectar información pura".[7] Esta crítica abre la posibilidad de pensar que nuestras fuentes no necesariamente detectaban una anormalidad intelectual, sino que quizás contribuían a construirla. Cosío lo reconoce: "La asimetría craneana y la pequeñez de la misma cavidad, son las alteraciones más frecuentes. En México no conocemos la media del desarrollo del cráneo en todas las edades y por lo mismo no podemos reconocer las anomalías poco marcadas".[8] La inteligencia necesita cuerpo para volverse medible. González lo ilustra: "Desde un principio manifesté que las anomalías físicas que acabo de señalar [...] no se encuentran exclusivamente en los retardos mentales, sino también en personas de psiquismo bien desarrollado [...] la

---

[5] Gould, *La falsa medida del hombre*, 88.

[6] Gould, *The Mismeasure of Man*, 22. "No single number could possibly express general human worth, and the entire concept of IQ as a unitary biological property becomes nonsense." (TP).

[7] Gould, *The Mismeasure of Man*, 53. "Science must be understood as a social phenomenon, a gutsy, human enterprise, not the work of robots programed to collect pure information." (TP).

[8] Joaquín Cosío, "Informe sobre la organización de las escuelas de retardados", *Anales de Higiene Escolar*, tomo 2, no. 3 (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1913): 166.

mirada y la expresión de la cara indican inteligencia".[9] No hay definición previa, pero la inteligencia emerge como efecto de una tabla o una imagen. Lo que la vuelve visible no es el niño, sino la forma autorizada en que su cuerpo es representado y publicado.

El cuerpo como modelo heurístico

En los textos de Joaquín Cosío y Jesús González, el cuerpo no se estudia como objeto biológico ni como símbolo. Funciona como modelo heurístico: herramienta que permite visibilizar lo intangible —como la inteligencia— sin definirlo. No representa la inteligencia, sino que la hace clasificable. Esta propuesta se inspira en la inscripción de Foucault y se articula con Elizabeth Grosz, quien define el modelo como: "Un modelo es un dispositivo heurístico que facilita cierta comprensión, al resaltar ciertos rasgos mientras disminuye la importancia de otros".[10] Así, el cuerpo infantil se vuelve interfaz técnica entre observación, medición y diagnóstico. No expresa una verdad interior, proyecta lo invisible, como en las tablas de Cosío o los dibujos de González. Estas imágenes no describen individuos, más bien fijan tipos escolares mediante un lenguaje médico: el cuerpo opera como instrumento clasificatorio.

Este modelo se refuerza al entender la inscripción como acto constitutivo. Grosz lo afirma: "Los cuerpos no pueden entenderse adecuadamente como objetos ahistóricos, preculturales o naturales; son productos, efectos directos, de la

[9] Jesús González, *Los niños anormales psíquicos* (Librería de la Viuda de Ch. Bouret, 1918), 134-135.

[10] Elizabeth Grosz, *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism* (Indiana University Press, 1994), 209. "A model is a heuristic device which facilitates a certain understanding, highlighting certain features while diminishing the significance of others". (TP).

propia constitución social de la naturaleza".[11] El cuerpo estabiliza las categorías "inteligencia" o "anormalidad psíquica", que no existían antes más que como efectos de inscripción. El diagnóstico no refleja, produce. Dice Grosz: "La carne, una materialidad corporal cruda y sin forma […], se constituye como un cuerpo distintivo […], marcado, inscrito, por un sello social".[12] El cuerpo no es fuente de conocimiento, es su condición. Tablas y gráficos no expresan la esencia del niño, sino que producen su visibilidad diagnóstica. En este cruce de saber, medición y publicación, el cuerpo materializa el diagnóstico; la inteligencia, su efecto proyectado.

También se vincula con la perspectiva de Ann Laura Stoler sobre los archivos como dispositivos de enunciación. Según Stoler, "el archivo no es la suma de todos los textos [...] sino ese 'sistema de enunciados' [...] que moldean las regularidades específicas de aquello que se puede y no se puede decir".[13] Así, los cuerpos medidos por Cosío o descritos por González son archivos vivientes. Las prácticas antropométricas mexicanas inscriben diagnósticos en el cuerpo infantil y crean categorías como "idiocia" o "microcefalia" con estatus de verdad. Señala Stoler que los archivos "creaban historias a medida que ocultaban, revelaban y reproducían el poder estatal".[14] Al quedar inscritos, los cuerpos se vuelven documentos: formas de gobernar lo visible, lo medible y lo educable. El cuerpo se articula a una racionalidad archivística que estabiliza diagnósticos mediante técnicas de observación y formatos de publicación.

---

[11] Grosz, *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*, 10. "Bodies cannot be adequately understood as ahistorical, precultural, or natural objects, [they] are the products, the direct effects, of the very social constitution of nature itself". (TP).

[12] Grosz, *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*, 118. "Flesh, a raw, formless, bodily materiality [...] is constituted as a distinctive body [...] marked, branded, by a social seal". (TP).

[13] Ann Laura Stoler, "Archivos coloniales y el arte de gobernar", *Revista Historia Crítica* 40 (2010): 475.

[14] Stoler, "Archivos coloniales y el arte de gobernar", 476.

Clasificaciones que producen sujetos: tipos humanos

La obra de Ian Hacking permite pensar cómo las clasificaciones diagnósticas no solo describen sujetos, sino que los constituyen. Su noción de *making up people* plantea: "Nuestras clasificaciones y lo clasificado emergen mano a mano, cada uno incitando al otro".[15] Las etiquetas como "idiota", "débil mental" o "microcéfalo" no nombran individuos previos: producen subjetividades que encarnan el diagnóstico, lo viven y lo reproducen.

Este proceso no requiere que los sujetos resignifiquen conscientemente su clasificación, como en el *looping effect,* sino que antecede a ese momento: nuevas formas de ser surgen con la clasificación científica. En palabras de Hacking: "Davidson no está negando que haya habido personas extrañas en todo momento. Él está afirmando que la perversión, como una enfermedad, y el pervertido, como una persona enferma, fueron creados a finales del siglo diecinueve".[16] La categoría crea tipos humanos al inscribir individuos en matrices históricas e institucionales.

En Cosío y González, esta dinámica aparece en publicaciones donde niños "anormales" se identifican con nombre, edad, medidas y conducta. La clasificación, además de registrar, produce sujetos reconocibles para el sistema médico-escolar. A su vez, estos cuerpos estabilizan parámetros, sirviendo como base para nuevas escalas. Categoría y sujeto se co-construyen.

Esto también transforma el plano institucional. Las publicaciones especializadas crean espacios, prácticas y campos

---

[15] Ian Hacking, *Historical Ontology* (Harvard University Press, 2002), 108. "Our classifications and the classified emerge hand-in-hand, each egging the other on". (TP).

[16] Hacking, *Historical Ontology*, 99-100. "Davidson is not denying that there have been odd people at all times. He is asserting that perversion, as a disease, and the pervert, as a diseased person, were created in the late nineteenth century." (TP).

profesionales, como el Departamento de Psicopedagogía e Higiene en 1925. Escribe Hacking: "Todas las clasificaciones que perduran existen solo dentro de prácticas e instituciones".[17] Publicar podría no haber sido un acto neutral, ya que tal vez contribuyó a validar y operacionalizar categorías diagnósticas en el ámbito educativo: al hacerlo, Cosío y González estandarizan, producen lenguaje operativo y modelan políticas públicas. La clasificación impresa circula, se encarna y retorna como norma.

Este proceso cuestiona la supuesta objetividad del saber científico. Hacking no niega la existencia del cuerpo o la diferencia, pero sí su naturalización. Las publicaciones de Cosío y González, además que informan: instituyen tipos de niño, trayectorias escolares y modos de gestionar la infancia. El diagnóstico publicado no es solo efecto del sistema: es uno de sus motores.

Una propuesta para pensar la clasificación infantil

Lo relevante del informe está en su contenido médico-pedagógico y en su publicación institucional, que le otorga validez. Al publicarse, las observaciones se vuelven normas y las categorías, marcos clasificatorios. Mostraremos cómo este documento articula cuerpo, medición y publicación para estabilizar la inteligencia como cualidad medible. Sostenemos que sirve de espacio de coproducción de saberes médicos, pedagógicos y psicológicos, donde el cuerpo infantil opera como modelo heurístico que organiza el conocimiento, la intervención y la política educativa.

[17] Ian Hacking, "Between Michel Foucault and Erving Goffman: between discourse in the abstract and face-to-face interaction", *Economy and Society* 33, no. 3 (2004): 285. "All classifications that stick exist only within practices and institutions." (TP).

Proponemos un enfoque teórico que analiza cómo ciertas prácticas, al cruzarse con la noción de inteligencia, generan categorías, sujetos e instituciones. Con base en Foucault, entendemos el diagnóstico como un cuadro que articula técnicas, saberes y espacios (como la cefalometría o la escuela) sin requerir una teoría unificada, pero sí una organización histórica. A diferencia de la craneometría racial, la cefalometría que estudiamos es una técnica individualizante que convierte proporciones físicas en indicadores pedagógicos.

Stephen Jay Gould muestra que la cuantificación no es neutral, es un dispositivo de normalización. En nuestras fuentes, la inteligencia no se define: se mide, se grafica y se proyecta sobre el cuerpo como si fuera dato objetivo. Así, la medición actúa como clasificación jerárquica.

Leemos el cuerpo infantil como modelo heurístico, siguiendo a Grosz, quien lo concibe como superficie epistémica que vuelve observables nociones abstractas. Stoler lo extiende al pensarlo como archivo viviente. Hacking aporta la noción de efecto de bucle: las categorías publicadas circulan, se aplican y transforman a los sujetos y a las instituciones que las producen. El diagnóstico no solo define tipos humanos, también reconfigura la escuela, el sistema médico y el lenguaje experto.

Este marco teórico no busca cerrar el sentido de las fuentes, por el contrario, quiere plantear nuevas preguntas sobrelas condiciones que permiten estabilizar la inteligencia y proyectarla sobre cuerpos infantiles. A continuación, analizamos cómo esto ocurre en las publicaciones de Cosío y González.

Primer caso: El informe de Joaquín Cosío y la clasificación de la infancia anormal

La primera fuente que analizamos en este artículo es un informe firmado por Joaquín Cosío y publicado en 1913 en

los *Anales de Higiene Escolar*, órgano oficial del Departamento de Higiene Escolar. Titulado *Informe sobre la organización de las escuelas de retardados*, el documento propone una clasificación y atención específica para los niños "anormales psíquicos" dentro del sistema educativo mexicano. Aunque adopta el tono de una recomendación técnico-pedagógica, el texto funciona también como una pieza de observación médica, estandarización diagnóstica y acto de inscripción institucional que produce al niño anormal como categoría gestionable. En su rol como inspector médico de escuelas (posición que articula medicina higienista, pedagogía moderna y aparato estatal), Cosío integra técnicas antropométricas (especialmente la cefalometría), marcos paidológicos europeos y criterios normativos que no solo describen, sino que jerarquizan cuerpos, prescriben métodos y definen trayectorias escolares.

La antropometría como herramienta diagnóstica y de organización institucional

La lectura detenida del informe publicado por Joaquín Cosío en los *Anales de Higiene Escolar* (1913) muestra que la antropometría, y en particular la medición cefalométrica, es central en una propuesta que busca, además de identificar a los niños anormales, reorganizar el sistema educativo en función de su clasificación. Lejos de ser una técnica auxiliar, la medición opera como base epistemológica, diagnóstica e institucional. Como afirma: "Corresponde al médico hacer el examen físico y funcional de cada niño declarado retardado, para ver si hay alguna causa de debilitamiento o de alguna afección mental intercurrente".[18] Aunque el diagnóstico se estructura en torno a tres exámenes (médico, psicológico y pedagógico), el informe deja en claro que el cuerpo es la superficie privilegiada

[18] Cosío, "Informe sobre la organización de las escuelas", 179.

para leer las funciones mentales: "Hay que tener presente que los estigmas físicos no son constantes, que los signos mentales existen siempre en mayor o menor cantidad o intensidad y que la asociación de las dos clases de signos es de la mayor importancia".[19]

Desde esta concepción, el cuerpo infantil no es un objeto pasivo, sino el modelo a partir del cual se organiza toda una clasificación diagnóstica y pedagógica. La propuesta de Cosío incluye la creación de escuelas especiales, departamentos médico-pedagógicos y protocolos estandarizados de exploración, fundamentados en la evaluación corporal. Esta dimensión organizativa responde a una ausencia institucional, que el informe busca subsanar: "No habiendo pues un lugar para ellos, se les debe de proporcionar, creando escuelas ó por lo menos clases especiales en donde adquieran suficientes conocimientos para que los haga vencer siquiera sea con éxito mediano la lucha por la vida".[20] La medición del cráneo, el peso o la talla se transforman en indicadores de inteligencia y justifican la segregación escolar como forma de intervención. A la vez, Cosío reconoce que la antropometría permite resolver tensiones entre disciplinas: aunque admite que el médico no puede diagnosticar sin la "observación continuada que de cada niño hacen los maestros",[21] ve en la medición una herramienta para estandarizar criterios entre actores institucionales. La medición, así, estabiliza y comunica.

El informe además refleja la circulación y adaptación de modelos diagnósticos europeos (como los de Decroly, De Sanctis o Henrolin) que también articulan cuerpo e inteligencia. Cosío recoge estos enfoques y reorganiza en diálogo con la realidad escolar mexicana. En sus palabras: "Yo tuve ocasión de ver personalmente los procedimientos de examen de los niños retardados en ninguna parte de Italia, pero

[19] Cosío, "Informe sobre la organización de las escuelas", 178.
[20] Cosío, "Informe sobre la organización de las escuelas", 163.
[21] Cosío, "Informe sobre la organización de las escuelas", 250.

pude recoger datos del Profesor De Sanctis, de Roma, quien asistió al Primer Congreso Internacional de Pedología verificado en Bruselas en agosto de 1911. En el Establecimiento médico-pedagógico de Roma, se hace el examen clínico de los niños sospechosos de retardo mental, poco más o menos como en todas partes, pero el examen psicológico tiene algunos detalles especiales: Se toman los siguientes datos".[22] Desde esta perspectiva, el informe no puede leerse solo como documento técnico: es un acto de producción institucional que reconfigura categorías diagnósticas, introduce nuevos actores y organiza el sistema escolar desde el cuerpo como principio clasificatorio.

Clasificación y enseñanza diferenciada: hacia una reorganización del sistema escolar

El informe de Joaquín Cosío propone una reorganización del sistema escolar basada en el diagnóstico médico y pedagógico de la infancia anormal. No se trata únicamente de observar cuerpos desviados, sino de clasificarlos, separarlos y diseñar estructuras institucionales adaptadas a sujetos como los "retardados", "imbéciles" e "idiotas". A partir de una lectura fisiológica del retardo, Cosío justifica la creación de espacios diferenciados, al vincular la debilidad mental con "productos de degeneraciones, vicios" o causas biológicas. Estos niños, señala, deben recibir "una educación adaptada á sus escasas é incompletas facultades".[23] En este marco, la debilidad no solo se define en términos médicos: se convierte en criterio para diseñar un sistema educativo paralelo que permita gestionar la diferencia mediante horarios, métodos y materiales específicos.

---

[22] Cosío, "Informe sobre la organización de las escuelas", 267.
[23] Cosío, "Informe sobre la organización de las escuelas", 164.

La clasificación propuesta no se sustenta en un único indicador clínico, sino en una red diagnóstica articulada entre cuerpo, conducta y rendimiento escolar. El diagnóstico surge de la combinación entre signos físicos visibles, síntomas mentales y observaciones pedagógicas. Como afirma: "Con la descripción de los estigmas físicos y de los signos mentales que acabamos de hacer, se tienen ya algunos datos para poder saber si un niño cabe ó no en el grupo de los retardados ‹anormales de escuela› [...] sólo nos quedará el examen directo y cuidadoso del niño para confirmar o desechar la sospecha del retardo mental".[24] Esta lógica de articulación habilita la intervención diferenciada, al tiempo que expone una omisión institucional relevante: la falta de atención a los niños con retardo leve. En un contexto donde existían instituciones para ciegos, sordomudos o epilépticos, estos niños permanecían fuera del alcance estatal. "Los anormales ó criminales son cuidados ya en todas partes aun en México [...] y solo han quedado afuera [...] los retardados mentales de grado mínimo".[25]

Cosío presenta esta omisión como una deuda institucional que requiere reparación. El informe se posiciona no solo como herramienta técnica, sino como reclamo de justicia educativa y racionalización administrativa. En este sentido, su publicación en un boletín oficial contribuye a estabilizar la categoría del "tipo anormal psíquico" como figura legítima para el diseño de políticas públicas, lo que anticipa la creación del Departamento de Psicopedagogía, en 1925. La clasificación escolar, además de identificar, busca también prevenir errores con efectos materiales. La separación de un niño de la escuela común exige protocolos rigurosos, ya que etiquetar incorrectamente puede perjudicar a todos. Como advierte: "Todas estas precauciones son necesarias porque sería injusto y perjudicial mandar á la escuela ó á la clase especial

[24] Cosío, "Informe sobre la organización de las escuelas", 178.
[25] Cosío, "Informe sobre la organización de las escuelas", 162.

con la norma de retardado, á un niño normal, o [...] retener en la escuela ordinaria á un niño incapaz de aprovecharse".[26] Aquí, la clasificación opera como una tecnología orientada a la organización escolar, bajo una lógica que articula el diagnóstico clínico como una técnica también apropiada por la pedagogía.

Dentro de este dispositivo, el examen médico (en particular, la cefalometría) emerge como herramienta clave para definir qué es la inteligencia y cómo debe ser tratada escolarmente. El cuerpo infantil deja de ser individualidad biológica y se convierte en índice dentro de un sistema de referencias cruzadas entre edad, rendimiento y morfología craneana. "Por más que es tan difícil juzgar de la inteligencia con toda exactitud, se puede, sin embargo, apreciar bastante bien conociendo la situación escolar de un alumno y relacionándola con su edad".[27] Esta lógica transforma la arquitectura escolar: grados, clases especiales y programas adaptados se diseñan según el diagnóstico. Incluso propone un marco comparativo internacional: "nuestros niños normales deben de seguir los mismos pasos en la escuela que los niños franceses".[28] En este modelo, el diagnóstico no se realiza en el hospital, sino en la escuela misma, como en el caso de París, citado por Cosío: "El profesor A. Vaney [...] practica en la citada escuela el examen de los niños que deben pasar a las clases especiales".[29] La clasificación no solo reorganiza la escuela: participa en su producción, con el cuerpo infantil como operador central.

[26] Cosío, "Informe sobre la organización de las escuelas", 179.
[27] Cosío, "Informe sobre la organización de las escuelas", 180.
[28] Cosío, "Informe sobre la organización de las escuelas", 180.
[29] Cosío, "Informe sobre la organización de las escuelas", 189.

Los signos del cuerpo y la inteligencia anormal: estigmas, sospecha y clasificación

En el informe de Joaquín Cosío, el cuerpo no se limita a ser un objeto pasivo frente a la mirada, sino un soporte donde se inscriben signos que permiten anticipar, sospechar o confirmar una patología mental. La figura del estigma físico opera como marcador de alteración psíquica y como tecnología de clasificación. Cosío vincula esta práctica a una genealogía médica: "Seguin, en el Hospital Bicetre, de París, en 1837 y aun antes en los tiempos de Itard y de Esquirol en 1801, ya se conocía la coincidencia frecuente de los llamados estigmas físicos de degeneración con las alteraciones en las funciones mentales".[30] Sin embargo, aclara que esta coincidencia no es una regla: existen "niños con estigmas físicos evidentes pero que no son retardados mentales", y el cuerpo solo proporciona un "dato de probabilidad ó confirmación del trastorno mental". Se activa así un procedimiento clasificatorio donde el cuerpo funciona como modelo heurístico desde el cual se estabiliza la noción de "inteligencia anormal". Publicar estas observaciones en un órgano oficial no es un detalle menor: es parte del proceso que vuelve estas categorías legibles, legítimas y aplicables en el campo educativo.

La medición cefalométrica ocupa un lugar privilegiado dentro del repertorio clasificatorio que Cosío propone. La forma y el tamaño del cráneo permiten distinguir entre tipos definidos de anormalidad: "La asimetría craneana y la pequeñez de la misma cavidad, son las alteraciones más frecuentes. En México no conocemos la media del desarrollo del cráneo en todas las edades y por lo mismo no podemos reconocer las anomalías poco marcadas".[31] A pesar de esta limitación, Cosío insiste en una tipología: "Mongólicos, Microcéfalos, Paralíticos, Meningíticos, Hidrocéfalos. 9% de débiles men-

[30] Cosío, "Informe sobre la organización de las escuelas", 165.
[31] Cosío, "Informe sobre la organización de las escuelas", 166.

tales que tienen estigmas de degeneración correspondientes á alguno de los seis tipos arribas señalados (Vicios de conformación o desarrollo)."[32] Reproduce estándares como los de Ducatte: "todo cráneo que tenga una capacidad inferior á 1150 c.c. y circunferencia menor de 48 centímetros es notoriamente pequeño".

Luego describe:

> Además de la asimetría craneana y de la microcefalia existen otras alteraciones del cráneo y son: la Macrocefalia, por hipertrofia cerebral ó por hidrocefalia; la Plagiocefalia (cráneo oblicuo ovalar, muy asimétrico, teniendo la parte anterior de un lado: la posterior del otro más desarrolladas); la Escafocefalia (cráneo alargado en el sentido antero-posterior, en forma de quilla de buque) Naticefalia (cráneo hundido en el sentido anteroposterior entre los parietales y levantado hacia las partes laterales). Son más raras la Trigonocefalia, la Oxicefalia, la Estenocefalia, ni Ipsicefalia, la Estenocrotapia, la Platicefalia y la Clinocefalia.[33]

Esta gramática del desvío anatómico se complementa con la clasificación de Paget Lapage: "Normales: 3,105 c.c. / Retardados: 2,969 c.c. / Atrasados: 2,723 c.c". Aquí, la inteligencia se ancla en cifras, volúmenes y formas geométricas que solo adquieren sentido dentro de una red médica dedicada a medir, clasificar y proyectar, con el fin de decidir trayectorias escolares.

Sin embargo, Cosío reconoce los límites de esta lectura anatómica. "Las anomalías físicas son mucho más comunes en los imbéciles y sobre todo en los idiotas profundos",[34] lo que permite asociar ciertos cuerpos a grados mayores de anormalidad. Pero frente a los casos leves (que son los más críticos institucionalmente), la certeza se disuelve: "Apenas si podrán deducirse conclusiones para juzgar poco más ó menos

[32] Cosío, "Informe sobre la organización de las escuelas", 166.
[33] Cosío, "Informe sobre la organización de las escuelas", 167.
[34] Cosío, "Informe sobre la organización de las escuelas", 166.

en algunos casos verdaderamente extraordinarios. Se sabe en efecto que las anomalías craneanas son más frecuentes si se estudian en un grupo de niños retardados que en otro de niños normales y que los estigmas de degeneración tienen las mismas relaciones de frecuencia, pero nada se puede deducir caso en particular si no es por el examen directo del estado mental y por los datos suministrados por los que observan a los niños detenida y continuadamente. Ya veremos que la opinión que se tiene respecto a los servicios que el médico pueda prestar, no es uniforme en todas partes".[35] El cuerpo es un modelo heurístico que no funciona aislado: requiere de una red de validación donde intervienen médicos, maestros, publicaciones y protocolos. Es en esa red donde se estabiliza la noción de inteligencia anormal, y donde la publicación oficial del informe convierte la clasificación en una herramienta operativa. La inteligencia, en este marco, se vuelve gobernable: se inscribe, se mide y se administra desde el cuerpo infantil.

Cosío y el Congreso de Pedología

El informe publicado por Joaquín Cosío en *Anales de Higiene Escolar* no debe leerse como una producción aislada, sino como parte de una red diplomática, médica y pedagógica impulsada por el Estado mexicano. Su participación en el Congreso Internacional de Pedología de Bruselas en 1911, junto con visitas a colonias escolares y escuelas especiales, se enmarca en una estrategia de vinculación internacional orientada a adaptar modelos sanitarios y educativos centrados en la infancia.

Esta estrategia fue posible gracias a una invitación diplomática gestionada por el gobierno. Como consta en fuentes oficiales (*Diario Oficial de la Federación, La Patria y El Diario del*

[35] Cosío, "Informe sobre la organización de las escuelas", 251.

Hogar), Cosío viajó como delegado técnico a diversos congresos europeos, entre ellos los de Tuberculosis en Roma y Pedología en Bruselas. No fue un simple observador, fue un actor que articuló vínculos entre saberes pedagógicos y médicos.

A su regreso, elaboró una trilogía de informes para la Secretaría de Instrucción Pública, publicada parcialmente en el *Boletín de la Secretaría* y en los *Anales de Higiene Escolar*.[36] La publicación de estos documentos propicia un lenguaje clasificatorio que articula el diagnóstico médico, la pedagogía especializada y la gestión escolar. En sus propias palabras:

> teniendo que rendir á la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes otro informe relativo á la organización de escuelas para niños retardados [...] trato sin embargo los dos asuntos por separado, para hacer resaltar más la importancia de ambos y para que el informe en conjunto no resulte demasiado largo.[37]

El Congreso, dirigido por Ovide Decroly, funcionó como un espacio de socialización científica. Cosío, en contacto con Sante De Sanctis, Alfred Binet y Adolphe Ferrière,[38] recoge en su informe la siguiente afirmación: "Si el siglo XIX fue el siglo de la ciencia, el siglo XX debe considerarse como el siglo del niño".[39] Uno de los temas centrales fue la Pedología, concebida como ciencia de síntesis. Cosío anota "debe enseñar la Pedología á los futuros médicos y maestros y hace notar que desde hace 14 años ella misma enseña la Pedología en la Universidad de Bruselas y anexa al curso de psicología experimental".[40]

Durante su visita al Laboratorio de Pedología en Amberes, observó instrumentos usados simultáneamente para

---

[36] Joaquín Cosío, "Informe sobre el Congreso Internacional de Pedagogía de Bruselas y visitas a colonias escolares", *Boletín de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes* (1911): 345.
[37] Cosío, "Informe sobre el Congreso Internacional de Pedología", 345.
[38] Cf. Joaquín Cosío, "Informe sobre el Congreso Internacional de Pedología".
[39] Cosío, "Informe sobre el Congreso Internacional de Pedología", 250.
[40] Cosío, "Informe sobre el Congreso Internacional de Pedología", 365.

diagnosticar anomalías físicas y mentales.[41] La pedología se le presenta como una técnica de intervención institucional que articula al maestro, al médico y al Estado mediante rutinas, dispositivos y registros.

El documento de Cosío también recoge las tensiones entre la psicometría y la antropometría. Entre las posturas en conflicto, se discutió el enfoque de Galton, basado en las "pruebas mentales": "tendrá mejor organización mental, aquel que tenga mayor agudeza sensorial. Esta visión fue cuestionada por Charles Spearman, quien, "resulta, según Spearman, una generalización absurda, porque se basa en la correlación de las aptitudes, que sin embargo no puede demostrarse".[42]

Se destacó el papel de la estadística como herramienta clave "sólo la estadística que desprecia los casos individuales caprichosos y se ocupa únicamente de la tendencia general, puede resolver el problema, y se ha hecho á últimas fechas una arma indispensable para el psicologista experimental".[43]

Aun así, se señalaban límites técnicos: "esta medida está basada en distribuciones normales, que se encuentra rara vez". Y errores comunes en la medición corporal: "hay errores serios, si no se toman los datos á las medidas con toda exactitud, ó que se consideran, por ejemplo, edades diferentes".[44]

Cosío no toma una postura única. Al documentar los aparatos de medición corporal y las discusiones estadísticas, propone una articulación crítica de métodos. En el ámbito educativo mexicano de la época, la psicometría y la antropometría fueron consideradas, en distintos momentos, herramientas útiles para pensar la clasificación infantil.

---

[41] Cosío, "Informe sobre el Congreso Internacional de Pedología", 264-265.
[42] Cosío, "Informe sobre el Congreso Internacional de Pedología", 320.
[43] Cosío, "Informe sobre el Congreso Internacional de Pedología", 364.
[44] Cosío, "Informe sobre el Congreso Internacional de Pedología", 321.

Segundo Caso: Jesús González: *el médico que enseñó a clasificar*

En 1918, el médico Jesús González publicó Los niños anormales psíquicos, derivado de una conferencia dirigida a maestras en León, Guanajuato. La obra fue editada, junto con la reedición de Higiene escolar (1913), por la Librería de la Viuda de Ch. Bouret. Esta doble aparición muestra el cruce entre formación docente, intervención médica y circulación editorial. González presenta el texto como parte de un curso libre en la escuela Normal de León.[45] Se identifica como profesor, miembro de varias sociedades científicas, y agradece en el prólogo a Raúl Mille y Salvador Cordero por su apoyo editorial.

Este episodio se inserta en un momento cuando la medicina comenzaba a intervenir en la definición escolar de la infancia. Como oculista inspector y especialista en neurología, González ocupaba un espacio donde se articulaban cuerpos, clasificaciones y saberes escolares. Desde 1908, con *Parálisis transitoria reincidente*, obtuvo reconocimiento entre colegas. En el homenaje póstumo se afirmaba que "le abrió ampliamente las puertas de la Academia Nacional de Medicina".[46]

El mismo boletín añadía que "en 1918 aparecen simultáneamente 'los niños anormales psíquicos' y su tratado 'Higiene escolar'".[47] Más que describir trastornos, se proponía ofrecer herramientas para que las maestras pudieran identificar, manejar y clasificar estos casos en el aula. La conferencia puede entenderse como un acto donde el saber médico

[45] Dada la época, es probable que se refiera al proyecto de la Escuela Granja, que no llegó a consolidarse.

[46] "Boletín de la Sociedad Mutualista Médico-Farmacéutica de Guadalajara, exp. Jesús González," 1933, Biblioteca y Archivo Histórico de la Academia Nacional de Medicina de México.

[47] "Boletín de la Sociedad Mutualista...," 1933.

se articula con lo pedagógico y el maestro se convierte en operador técnico de una clasificación clínica.

En esa articulación, el cuerpo infantil se presenta como soporte visible de la anormalidad. El diagnóstico no se limitaba a pruebas abstractas, sino que implicaba una mirada entrenada sobre el cuerpo: su cráneo, postura, mirada, lenguaje, expresión. Técnicas como la cefalometría operaban como instrumentos y como modelos heurísticos; es decir, formas de fijar y estabilizar la noción de inteligencia a partir de su asociación con la forma física. En su versión escrita y divulgada, este modelo anticipaba cómo debía observarse el cuerpo infantil en las aulas.

El impacto de sus obras no se restringe al plano científico. Fue descrito como alguien que "no [se concebía] como entidad separada y distinta que se encastilla en su torre de marfil para darse al placer egoísta de elucubraciones científicas, [...] sino como parte integrante del todo social, con quien le ligan los sagrados vínculos de la solidaridad humana".[48] Esa perspectiva parece haber orientado prácticas escolares que buscaban formar, clasificar y proteger a la infancia desde el aula.

Como Oculista Inspector de las Escuelas de León, González podía observar, clasificar y derivar casos, y mantenía contacto con una red de docentes con quienes compartía conferencias y proyectos. En la Escuela Normal de León impartía psicología pedagógica, historia y literatura. Su figura fue reconocida más allá del ámbito médico: "por encima de todos los títulos anteriores tuvo otro para mí: fué el Maestro".[49]

La conferencia y su publicación no parecen responder a hechos aislados, sino formar parte de una exploración orientada a producir categorías escolares de anormalidad y dotarlas de cierta estabilidad. En esa operación, el texto de González configura un tipo de sujeto clasificable desde su descripción

[48] "Boletín de la Sociedad Mutualista...," 1933.
[49] "Boletín de la Sociedad Mutualista...," 1933.

corporal. Aunque no puede afirmarse que esta intervención haya producido un efecto de bucle en sentido pleno, sí puede pensarse, en términos de Ian Hacking, como una práctica que intenta generar una subjetividad diagnóstica asociada al cuerpo y a una noción específica de inteligencia. Fue, en ese sentido, una forma de experimento sobre el cuerpo infantil.

Degeneración, estigmas y ciencia italiana: la frontera entre lo humano y lo anormal

Para comprender cómo se despliega la exploración del cuerpo como objeto clínico en su función escolar diagnóstica, es necesario observar el modo en que Jesús González introduce la medición de la cabeza como vía para configurar las facultades mentales. Esta operación clasifica y asocia cada cuerpo infantil con una ubicación escolar y una función productiva. La cefalometría aparece en su obra como una técnica que permite establecer tipos de inteligencia desde una lógica visual y antropométrica. Entre los distintos criterios que utiliza para el "reclutamiento de niños anormales", la medición cefalométrica remite a referencias tomadas del médico italiano Enrico Morselli, uno de los médicos que participaba en la formulación de los llamados estigmas de degeneración, una noción que formaba parte del repertorio médico-científico de su tiempo.

Tanto en González como en Morselli aparece la noción de "estigmas degenerativos", entendidos como "anomalías anatómicas" presentes en niños con deficiencias mentales, especialmente en rostro y cráneo. Aunque se advierte que no todos los trastornos mentales implican "deformidades somáticas o corporales", también se afirma que quienes las presentan son "inevitablemente víctimas de alguna deficiencia mental". En este sentido, se cita: "Cuanto más profunda es la anormalidad mental, tanto más se acompaña de alguna anomalía física". Esta lógica de degeneración hereditaria estructura la clasificación de niños anormales en ambos autores.

Lo que se produce a partir de esta métrica es una clasificación del cuerpo como umbral de aptitudes. La medición del cráneo (entendida como una disección profunda) convierte al cuerpo en corte epistémico. Cada medida genera un sujeto diferenciado, un tipo de niño anormal vinculado a una capacidad de escolarización y a una potencialidad productiva futura. A mayor profundidad de la deformidad, menor será su posibilidad de educarse y contribuir al cuerpo social. Desde esta perspectiva, la cefalometría no opera solo como un instrumento médico, sino como una tecnología para vincular el cuerpo con su destino pedagógico.

En esta lógica, la noción de degeneración adquiere un papel central. Aunque en la literatura médica mexicana del siglo XIX aparece la referencia a Benedict Morel, el médico leonés apenas lo menciona y solo para describir una forma específica de oreja. En cambio, el término "estigmas de degeneración" o "carácter de la degeneración" lo toma directamente de Morselli. Estos signos se convierten en uno de los parámetros principales para establecer el grado de profundidad de la anormalidad psíquica. Así aparece en la clasificación de González sobre el "imbécil" cuyo origen es designado como "degenerativo", al indicar claramente "diversos estigmas de degeneración; anomalías o defectos de desarrollo físico y del lenguaje, déficit intelectual y perturbaciones afectivas de la voluntad".[50] A este signo lo denomina la "quinta demostración" dentro del diagnóstico del imbécil.[51]

La relación entre cuerpo, degeneración y clasificación no es superficial. Como muestra González, los signos pueden localizarse no solo en el cráneo, también en las glándulas y órganos internos. Por ejemplo, describe al cretinismo como "una forma endémica de idiotez a diversos grados de intensidad, con signos de degeneración más o menos acentuados, acompañada o no de bocio en el mismo individuo; pero debi-

[50] González, *Los niños anormales psíquicos*, 134.
[51] González, *Los niños anormales psíquicos*, 140.

da siempre a un bocio o degeneración de la glándula tiroides en los ascendientes".[52] Aquí, lo anatomo-patológico aparece como evidencia de degeneración hereditaria, inscribiendo lo mental en una materialidad biológica.

Una posible clave para entender el enfoque de González se encuentra en el campo editorial e institucional en el que se desenvolvía Enrico Morselli. Patrizia Guarnieri[53] ha mostrado cómo Morselli participó activamente en la consolidación de una psiquiatría médica y antropológica en Italia. Desde 1872 realizó estudios de medición craneana en Lunigiana y Garfagnana junto a Cesare Lombroso, y en 1874 trabajó en el manicomio de Reggio Emilia con Carlo Livi. En 1875 fundó, junto con Augusto Tamburini, la revista *Rivista sperimentale di freniatria e di medicina legale delle alienazioni mental*,[54] más conocida como *Rivista di Freniatria.* En esta publicación aparecieron artículos clave como "La mano", del Dr. E. Audenino, donde se analiza la mano como espacio diagnóstico de anomalías mentales.

González retoma varios artículos de esta revista, entre ellos el de Emilio Rivas, "Idrocefalo Interno ed Esterno", y el de Aldo Bertolani, "Contributo allo studio dell'infantilismo sessuale dovuto a lesioni cerebrali", ambos publicados en 1908. También cita a Sante De Sanctis en "Il Mongolismo", publicado en la *Revista de patología nerviosa y mental*, dirigida por Morselli, Tamburini y el Dr. Tanzi. Incluso hace referen-

---

[52] González, *Los niños anormales psíquicos*, 187.

[53] Cf. Patrizia Guarnieri, "Morselli, Enrico", *Dizionario Biografico degli Italiani,* vol. 77 (Istituto della Enciclopedia Italiana, 2012), https://www.treccani.it/enciclopedia/enrico-morselli_(Dizionario-Biografico)/.

[54] Por ejemplo, puede consultarse el artículo de Audenino, *Rivista sperimentale di Freniatria* 33, (1907): 416. Así como el estudio de De Sanctis en la *Rivista di patología nervosa e mentale* 13, (1908). Otros artículos como los publicados por Masini y de Albertis pueden leerse en [http://digitale.bnc.roma.sbn.it/tecadigitale/giornale/TO00217311/1908/unico]. También es relevante Enrico Morselli y Augusto Tamburini, "Contributo allo studio sperimentale delle degenerazioni fisiche e morali dell'uomo. I. Idioti", *Rivista sperimentale di freniatria e di medicina legale in relazione con l'antropologia e le scienze giuridiche e sociali* 1 (1875-1876).

cia indirecta a Lombroso, citando artículos como "Un Microcephalo", de De Blasio (1907), y "Ossicraniosi in un amorale", de E. Masini y M. de Albertis (1908), publicados en *Archivio di Psichiatria, Scienze Penali e Antropologia Criminale,* también editado por Lombroso. Estos documentos, reproducidos por González en su obra, demuestran una apropiación consciente de saberes producidos en revistas especializadas italianas.

El uso de estas fuentes muestra que González no solo reproduce un lenguaje médico, también participa activamente de una comunidad de interpretación transnacional. Sus referencias permiten trazar una genealogía de saberes italianos que circulan en México por medio impreso. En particular, lo que propone a los normalistas de León es una pedagogía del diagnóstico clínico: la posibilidad de usar la mirada antropométrica como herramienta escolar. En ese traslado, el saber médico se convierte en técnica educativa, y el aula se transforma en laboratorio clasificatorio.

Aunque resulta evidente su familiaridad con las publicaciones de Morselli y su entorno, llama la atención que González omita textos fundamentales, como el artículo fundacional de 1875 en el que Morselli y Tamburini analizan la degeneración física en el idiota, citando obras como *L'Ordre des Primates,* de Broca, o el estudio de Lombroso sobre "un idiota de Urbino". Aun así, su selección revela una apropiación activa, posiblemente mediada por congresos como los de París (1910) o Búfalo (1913), en los que González afirma haber participado. En este movimiento, la cefalometría se configura como diagnóstico médico y como una técnica pedagógica que redefine los límites entre lo normal y lo anormal, entre lo humano y lo animal.

La Quinta Conferencia: cuerpos y tipos, la producción escolar del niño anormal psíquico

El momento más visible y operativo de la clasificación médico-pedagógica ocurre cuando los diagnósticos se encarnan en cuerpos concretos, observables, medidos, fichados y finalmente publicados. En la quinta conferencia de *Los niños anormales psíquicos*, Jesús González presenta cinco estudios de caso que corresponden a una tipología completa de anormalidades mentales infantiles. Cada niño funciona como modelo cuantificable de una categoría diagnóstica. El impreso se dirige a las maestras normales asistentes, buscando "imprimir y fijar un saber clasificatorio que circule en el campo escolar".

En el primer caso, el diagnóstico de "débil mental de tipo mixto" articula cuerpo, historia médica y desempeño escolar. González escribe: "La primera (...), débil mental de tipo mixto, apático e inquieto, es alumna de una de nuestras escuelas públicas, tiene trece años de edad y estudia tercer año, lo que contrasta con el hecho que una hermanita de 11 años, inteligente y simpática, estudia quinto año". El juicio clínico se refuerza con elementos físicos: "Tiene antecedentes morbosos hereditarios (específicos); en sus antecedentes patológicos personales hay (aun en sus primeros años de la vida) aun presenta las cicatrices de los ganglios supurados del cuello y actualmente es anémica, debilucha y padece un ataque de queratitis intersticial"; y también: "Su cráneo es plagiocéfalo, la cara un tanto asimétrica, la columna vertebral con ligera curvatura en el dorso". Su rendimiento se cuantifica: "Retardo en la lectura: 4 años. Retardo en cálculo: 4 años. Retardo en ortografía: 5 años. Retardo global: 4 años, 4 meses. Tanto por ciento de conocimientos: 75%. Sinodal examinador: Manuel González Rivera".[55]

[55] González, *Los niños anormales psíquicos,* 124-150.

El retraso en lenguaje se convierte en eje diagnóstico: "empezó a hablar después de los dos años y a andar después de los cuatro; a los siete años aún no se le entendían las palabras y todavía ahora pronuncia la "r" como si fuera j francesa fuerte, y cuando habla de prisa suprime algunas sílabas". González afirma que "tiene inteligencia poco desarrollada". El cuerpo, en tanto superficie, permite proyectar el diagnóstico como pronóstico. La observación escolar, agrega: "no sobresale en ninguna de las asignaturas, con excepción de las labores de manos, para las que presenta mucha inclinación y rara habilidad, siendo, en cambio, muy torpe para la Aritmética"; asimismo, señala que "a ratos parece atender en clase, pero siempre contesta mal cuando se le interroga sobre lo explicado". El cuerpo tiene "un modo de andar un poco torpe. No presenta otras anomalías anatómicas o funcionales". La forma craneana fija el tipo: "el cráneo plagiocéfalo".[56]

El segundo caso, "idiota tipo apático", se diagnostica aunque "su aspecto exterior […] nada presenta de anormal". Anota: "El segundo (...), idiota tipo apático también, es un alumno de una de nuestras escuelas públicas, tiene catorce años y apenas estudia segundo año de primaria: es, pues, un retrasado escolar". El desfase entre edad, conducta y nivel escolar permite clasificar. La diferencia entre lo que logra solo y su fracaso ante el examinador confirma la condición.[57] González concluye: "Tiene, pues, un visible retardo en el desarrollo mental (su inteligencia corresponde a la de un niño de 7 años), y como se cansa fácilmente, es no sólo un retardado, sino un verdadero débil mental, tipo muy frecuente en nuestras escuelas".[58]

---

[56] González, *Los niños anormales psíquicos*, 124-150.

[57] "Cosa digna de notarse: él cree que el cálculo se le facilita, y en efecto, cuando se le deja practicar solo las operaciones, presenta bien resueltos, sin una sola equivocación, cuatro problemas correspondientes a las cuatro operaciones; pero cuando le pido repetir cada operación en mi presencia, a pesar de tener el problema resuelto, se equivoca a cada paso". González, *Los niños anormales psíquicos*, 124-150.

[58] González, *Los niños anormales psíquicos*, 124-150.

En el tercer caso, González parte de la herencia: "El cuarto es un imbécil. Tiene catorce años, y aunque está de interno en una escuela y sus profesores tienen empeño en su enseñanza, apenas cursa primer año; pero con ningún aprovechamiento". Añade: "Hijo de padre subnormal y de madre neurópata, sufrió ella, antes del nacimiento del joven, penas muy profundas. Ambos padres eran consanguíneos en tercer grado". La morfología define: "Es de buen desarrollo físico: su estatura es superior a la media de los niños de su edad; su cráneo es clinocéfalo; el paladar es muy ojival; sus dientes implantados muy irregularmente". La gestualidad lo refuerza: "siempre con la boca abierta, con la mirada fija o agitados los párpados por un parpadeo excesivo". El examen escolar cierra la clasificación: "No lee, apenas conoce la i; no escribe; no puede hacer el más sencillo de los cálculos, ni con objetos materiales", y luego: "Retardo en lectura: 8 años. Retardo en cálculo: 8 años. Retardo en ortografía: 8 años. Retardo global: 8 años. Tanto por ciento de conocimientos: 0%. Sinodal examinador: Manuel González Rivera". Aunque muestra cierta respuesta sensorial, González lo restringe: "Parece poco educable: aunque bien pudiera dedicarse a trabajos manuales. Después de algunos ejercicios de educación de los sentidos, empieza a clasificar los colores, distingue a las personas por el timbre de la voz".[59]

En el quinto y último caso, el diagnóstico de "idiota del tipo que se ha llamado mongólico" condensa cuerpo, raza y pedagogía. González afirma: "Ved su actitud: sentado por largo rato sin deseo de movilidad. Su cráneo es regular; pero aún no se cierran las fontanelas. Su cara es característica: palidez amarillenta de la piel, ojos oblicuos (a la mongólica, de donde esta variedad de idiotez toma su nombre); epicanto notable, nariz plana, boca entreabierta y lengua casi siempre de fuera". Esta figura se estabiliza en lo visual. A ello se suma: "Manos anchas y acolchonadas por una infiltración blanda de

[59] González, *Los niños anormales psíquicos*, 124-150.

la piel, dedos medios y anular cortos. Flexibilidad notable de las coyunturas, de tal modo que las piernas pueden cruzarse sobre la espalda, así como lo hicieran los brazos sobre el pecho".[60] Esta forma del cuerpo no acompaña el diagnóstico: lo constituye.

González anota: "No anda. Su mentalidad está tan obtusa, que apenas tiene mirada voluntaria: ríe pocas veces". Incluso con intervención médica, la categoría no se transforma. Dice: "Le he administrado tiroidina y en 4 meses ha aventajado física y mentalmente: empieza a andar y a hablar; sonríe, da la mano cuando se le pide y da muestras de entender algunas órdenes".[61] La mejoría no elimina el diagnóstico, lo reconfigura como funcional. Y cierra: "Ya veis en este nuevo caso: ninguna palabra; mentalidad algo menos que rudimentaria, aspecto de estupidez e inconsciencia; se inicia una deambulación torpe y vacilante: la decadencia física y la deficiencia mental son evidentes".[62] Aquí, el cuerpo impreso y enseñado se convierte en patrón clasificatorio: lo "mongólico" no es ya un sujeto, sino un tipo humano reconocido, reproducible, racializado y pedagógicamente útil.

Conclusión

Entre 1911 y 1918, la publicación de diagnósticos funcionó como un acto de estabilización de saberes. Lejos de ser simples informes administrativos, los textos de Cosío y González consolidaron categorías como "niño anormal" al transformar observaciones clínicas en herramientas normativas de clasificación. Publicar, además de nombrar una condición, la hacía transmisible y usable por docentes, médicos e inspectores.

[60] González, *Los niños anormales psíquicos*, 124-150.
[61] González, *Los niños anormales psíquicos*, 124-150.
[62] González, *Los niños anormales psíquicos*, 124-150.

Esta dimensión epistémica convirtió a la publicación en una tecnología de gobierno del cuerpo infantil.

El cuerpo, en estos diagnósticos, no fue un dato neutro, fue un modelo heurístico que volvió visible la mente. La medición craneana, la observación anatómica y la inscripción escolar produjeron una corporalidad legible, donde lo mental se proyectaba como forma. Así, el cuerpo infantil se convirtió en la condición de posibilidad para definir la inteligencia como algo cuantificable, observable y, por tanto, gobernable.

Esta operación articuló medicina y pedagogía en un mismo régimen clasificatorio. La antropometría, y en especial la cefalometría, permitió a la escuela hablar el lenguaje del diagnóstico. El maestro se transformó en agente de observación y la escuela, en un espacio de evaluación constante. El cuerpo medido justificaba trayectorias diferenciadas y formas específicas de escolarización.

A su vez, estos saberes circularon internacionalmente. Los informes se inscriben en redes transnacionales donde técnicas, autores y conceptos se adaptaron a contextos locales. Las publicaciones mexicanas, a la vez que respondieron a un problema nacional, insertaron a México en una conversación científica global sobre el gobierno de la infancia.

Finalmente, la inteligencia no fue definida como una capacidad abstracta, sino como un efecto de inscripción corporal. Lo cognitivo se ancló en lo somático; lo mental, en lo visible. Esta construcción sirvió para justificar políticas educativas, formar profesionales y producir una pedagogía científica que clasificaba tanto cuerpos como mentes. En otro momento, este desplazamiento se seguirá desde el cuerpo hacia la mente, a través del análisis del trabajo de Rafael Santamarina y de la consolidación de un nuevo régimen psicopedagógico de clasificación.

Bibliografía

Archivio di Psichiatria, Scienze Penali e Antropologia Criminale. 1907-1908. Torino: Fratelli Bocca Editori.

Biblioteca y Archivo Histórico de la Academia Nacional de Medicina de México.

Cosío, Joaquín. "Informe sobre el Congreso Internacional de Pedología de Bruselas y visitas a colonias escolares". *Boletín de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes* (1911): 345-347.

Cosío, Joaquín. "Informe sobre la organización de las escuelas de retardados". En *Anales de Higiene Escolar,* tomo II, núm. 3. Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1913.

Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas. Traducido por Elsa Cecilia Frost.* Siglo XXI Editores, 1966.

Foucault, Michel. *El nacimiento de la clínica.* Traducido por Elsa Cecilia Frost. Siglo XXI Editores, 1973.

González, Jesús. *Los niños anormales psíquicos.* Librería de la Viuda de Ch. Bouret, 1918.

Gould, Stephen Jay. *La falsa medida del hombre.* Traducido por Horacio Pons. Ediciones Muy Interesante, 1981.

Gould, Stephen Jay. *The Mismeasure of Man.* W. W. Norton & Company, 1996.

Grosz, Elizabeth. *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism.* Indiana University Press, 1994.

Guarnieri, Patrizia. "Morselli, Enrico". En *Dizionario Biografico degli Italiani,* vol. 77. Istituto della Enciclopedia Italiana, 2012. https://www.treccani.it/enciclopedia/enrico-morselli_(Dizionario-Biografico)/.

Hacking, Ian. *Historical Ontology.* Harvard University Press, 2002a.

Hacking, Ian. "Dynamic Nominalism". En *Historical Ontology.* Harvard University Press, 2002b: 100-120.

Hacking, Ian. "Between Michel Foucault and Erving Goffman: Between Discourse in the Abstract and Fa-

ce-to-Face Interaction". *Economy and Society* 33, no. 3 (2004): 277-302.

Rivista sperimentale di freniatria e di medicina legale delle alienazioni mentali. 1907-1908. Tip. Zamorani e Albertazzi.

Stoler, Ann Laura. "Archivos coloniales y el arte de gobernar". *Revista Historia Crítica* 40 (2010): 467-488.

Tamburini, Augusto y Morselli, Enrico. "Contributo allo studio sperimentale delle degenerazioni fisiche e morali dell'uomo. I. Idioti". R*ivista sperimentale di freniatria e di medicina legale in relazione con l'antropologia e le scienze giuridiche e sociali* 1 (1875-1876).

Capítulo 5. Del Colegio Civil Rosales a la creación de la Escuela Normal en Sinaloa (1874-1910)

Mónica Adriana Quiroz Romero

Introducción

En este estudio analizamos la conformación y el funcionamiento administrativo y pedagógico de la Escuela Normal de Sinaloa entre 1885 y 1910, con especial atención en los procesos de formación de preceptores, desde la fundación de la institución hasta el ejercicio de su labor docente. Valoramos responder las siguientes preguntas: ¿Cuál fue el interés del Estado en la formación de maestros? ¿Cuál era el perfil y la formación de los maestros de las escuelas primarias en Culiacán, y cómo se relacionaba esto con los principios positivistas?

En un primer inciso, abordamos aspectos generales; para ello fue necesario conocer los periodos de gobierno, la división distrital del estado y el volumen poblacional. Retomamos trabajos de carácter particular que permitieron crear un panorama de los cambios que ha experimentado la educación en Sinaloa. Por consiguiente, centramos la atención en las instituciones educativas en el contexto estatal: El Colegio Rosales y la escuela normal. Esta información nos permitió hacer una valoración más completa de las condiciones de la educación en el distrito de Culiacán al inicio del gobierno de Francisco Cañedo, así como explicar los cambios y permanencias en la formación académica de profesores.

Fue necesario el trabajo archivístico, consultamos el Archivo Histórico del Estado de Sinaloa, específicamente el *Periódico Oficial del Estado de Sinaloa,* el Archivo Municipal de Culiacán, las actas de cabildo, el Archivo de la Facultad de Historia, la prensa de la época de *El Correo de Occidente 1885-1891,* el Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Sinaloa, el *Anuario de títulos de licenciatura,* y la Hemeroteca Nacional Digital de México. La consulta y el análisis de la bibliografía especializada complementó de manera fundamental a las fuentes primarias.

Aspectos generales

El porfiriato en México tuvo como antecedente político el triunfo de la revolución de Tuxtepec, puesto que el gobernador interino del estado, Jesús Ramírez Terrón, llamó a elecciones para gobernador el 15 de abril de 1877. El Coronel Francisco Cañedo participó como candidato a la gubernatura, contendió con Andrés L. Tapia. Al resultar favorecido en la elección, tomó posesión como encargado del ejecutivo el 4 de julio del mismo año. Así inició una etapa de vida local con profundas transformaciones en el aspecto político, económico y social, por un lapso de tres décadas.

Se ha considerado que Francisco Cañedo fue uno de los gobernantes con mayor popularidad en Sinaloa; en la mirada extranjera, se le vinculó con un notable adelanto material e intelectual del estado. Sin embargo, Ríos Treviño propone una mirada crítica a la administración de Cañedo, en contraste con la que generalmente se lee en la historiografía relacionada con el contexto social de la entidad. Señala que el gobernante tuvo un breve periodo, entre 1896 y 1908, en el que ejerció un control importante en la política estatal, tiempo durante el cual logró disminuir la presión que constantemente ejercían sus opositores políticos y de algunas publicaciones de la pren-

sa local.[1] Hacia finales de 1880 concluyó el primer gobierno de Cañedo y fue sucedido por el ingeniero Mariano Martínez de Castro. El nuevo gobernador fungió como regidor y prefecto del distrito de Culiacán, además había formado una carrera política que le permitió obtener la confianza de Porfirio Díaz y de su sucesor, el general Manuel González.[2]

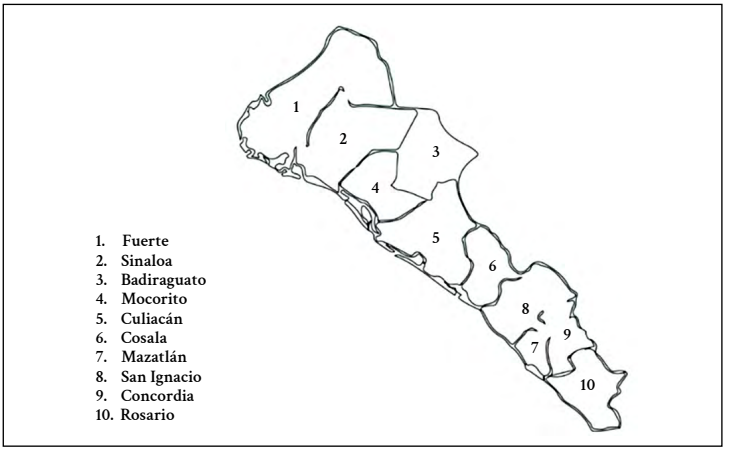
Durante el gobierno de Martínez de Castro, Cañedo ejerció como senador por el estado de Sonora, puesto que le posibilitó estrechar aún más sus lazos de amistad y compadrazgo con Porfirio Díaz y con políticos y empresarios importantes como Diego Redo, el gobernador de Sonora, Ramón Corral, el diputado federal José Yves Limantour.[3]

A lo largo de este periodo el estado de Sinaloa estuvo dividido en diez distritos (ver figura 5.1). 1. El Fuerte; 2. Sinaloa; 3. Badiraguato; 4. Mocorito; 5. Culiacán; 6. Cosalá; 7. Mazatlán; 8. San Ignacio; 9. Concordia; 10. Rosario,[4] estos se subdividían en 20 Directorias Políticas, 23 Alcaldías, y 568 Celadurías. Hubo algunos años en los que Badiraguato no aparecía con la categoría de distrito. En el artículo 51 de la Constitución política local, reformada el 29 de octubre de 1880, se establecía: "El territorio del estado continuará por ahora dividido en nueve distritos".[5]

---

[1] Juan Luis Ríos Treviño, "Sociabilidad y cultura política en Mazatlán 1877-1909" (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa, 2015).
[2] Ríos Treviño, "Sociabilidad y cultura política en Mazatlán 1877-1909".
[3] Ríos Treviño, "Sociabilidad y cultura política en Mazatlán 1877-1909".
[4] Araceli Santiago, "Propiedad de la tierra en Sinaloa 1900-1910" (Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Sinaloa, 2008).
[5] Gustavo Aguilar, Azalia López y Rigoberto Román, *Historia de Sinaloa*, tomo II (COBAES-DIFOCUR, 1997).

Figura 5.1 División distrital de Sinaloa



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos en Carrillo Rojas (1991)

El ingeniero Mariano Martínez de Castro, luego de asumir la gubernatura, promovió que se considerara nuevamente a Badiraguato como distrito, lográndolo con la ley número 20 de diciembre de 1880.[6]

En el periodo de 1873 a 1910 la población de Sinaloa aumentó un 92%, un promedio anual de 1.8%, el crecimiento fue producto de la tasa de natalidad y hubo un mayor número de nacimientos en comparación a las defunciones.[7] Con relación al índice de alfabetismo, se encontró que en 1895 la población alfabeta fue de 51.636 personas, esto representaba el 22%, mayor de diez años. Para 1910, el porcentaje incrementó al 33% con un total de 70.850 alfabetas.[8] Consideramos necesario apuntar a que la participación de las niñas y

[6] Aguilar, *Historia de Sinaloa.*

[7] Rigoberto Arturo Román Alarcón, "La población de Sinaloa durante el porfiriato: crecimiento, distribución y características socioeconómicas," en *Nuevas miradas historiográficas sobre el porfiriato en Sinaloa* (Academia de Historia, 2017).

[8] Román Alarcón, "La población de Sinaloa durante el porfiriato: crecimiento, distribución y características socioeconómicas".

mujeres que sabían leer y escribir aumentó del 47% de 1895 a un poco más del 50%.

El municipio se conformaba por una alcaldía central, alcaldías foráneas y celadurías, como lo eran: Abuya, Aguaruto, Altata, Bachimeto, Culiacancito, Imala, Quilá, San Lorenzo, San Pedro, Sataya, Tapias, Tepuche. Celadurías: Alcoyonqui, Bachigualato, Barrio, Bledal, Las Flores, La Higuera, Las Milpas, Mojolo, Oso, Tacuichamona, Trancas. La estructura del Ayuntamiento de Culiacán estaba constituida por las siguientes posiciones: por elección ciudadana, regidores propietarios y suplentes, prefecto propietario y suplente, y director político. En materia educativa, el prefecto tenía la responsabilidad de visitar las escuelas del distrito e informar al gobierno sobre las condiciones en que se encontraban, remitiendo un acta de la visita e indicando las medidas que fuesen oportunas; asimismo, debía prestar a los inspectores el auxilio necesario para el desempeño de sus obligaciones.[9]

En lo que respecta a las facultades y obligaciones del Ayuntamiento en materia de instrucción pública, correspondía cuidar la construcción y el mejoramiento de los edificios destinados a escuelas, así como proporcionarles nuevos locales si los hubiere. Con base en el artículo 55, habría tres inspectores de instrucción primaria nombrados por el gobernador, de los cuales dos serían pagados por los Ayuntamientos y uno por el Gobierno del Estado.

La población de la ciudad se movió de la siguiente forma: en 1877 existían 8.000 habitantes; en 1895 se reflejó un incremento a 10.487; en 1900 la demografía descendió ligeramente a 10.380; y en 1910 aumentó a 13.527.[10] En cuanto a la participación laboral, para 1895 se identificaron 131 tipos de empleo (abogados, agentes de negocios, dentistas, farmacéuticos, ingenieros, médicos, parteras, notarios, agri-

[9] Gobierno del Estado de Sinaloa, *Memorias generales de la Administración Pública* (México, 1896-1902).

[10] Secretaría de Economía, Dirección General de Estadísticas Sociales del Porfiriato, 1877-1910 (Talleres Gráficos de la Nación, 1956).

cultores, profesores, religiosos).[11] La ocupación con mayor volumen fue la agricultura con 8.429 individuos dedicados a dicha actividad (peones, agricultores, jardineros, hortelanos, administradores y dependientes del campo).[12]

En cuanto a la industria en Culiacán, se registraban una fábrica de hilados, una de cigarros, cinco talleres de zapatos, cuatro talabarterías. En el ámbito agroindustrial destacó el ingenio azucarero La Aurora.[13] Hacia el sur del distrito se concentraron propiedades desde 1856, dedicadas al cultivo de maguey para la producción del aguardiente, así como de ixtle y de algodón para la fábrica de hilados El Coloso.[14] Con base en ello, puede afirmarse que la mayor parte de la población habitaba en poblados rurales y se dedicaba principalmente al cultivo de maíz, frijol, azúcar, legumbres, frutas como mangos y naranjas, además de madera para la construcción.

En el apartado de instrucción pública se abordará la subvención que tuvieron las escuelas mixtas ubicadas en las celadurías, la asistencia de alumnos y el rendimiento escolar en el contexto rural.

La educación a nivel estatal: Instituciones educativas

El estado tuvo un proceso educativo y cultural marcado por instituciones oficiales sostenidas por fondos públicos: En el puerto de Mazatlán existían dos colegios profesionales: La Escuela Secundaria y el Colegio Náutico Mercantil.

---

[11] Cinthia Jorquera Núñez, "La transformación de la vida cotidiana en Culiacán durante la época del Cañedismo 1877-1909." (Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Sinaloa, 2017).

[12] Jorquera Núñez, "La transformación de la vida cotidiana en Culiacán durante la época del Cañedismo 1877-1909."

[13] Víctor Hugo Aguilar, *Las familias poderosas del Cabildo de Culiacán 1870-1910* (Universidad Autónoma de Sinaloa, 2004).

[14] Francisco Padilla Beltrán, *Historia de los empresarios en Sinaloa 1880-1920* (Cuadernos de investigación, 1994).

La Compañía Lancasteriana como asociación privada.[15] En la ciudad de Culiacán, El Colegio Civil Rosales y La Escuela Normal.

El 17 de diciembre de 1871 la legislatura decretó la apertura del Liceo Rosales en la capital de la entidad, que en este año se encontraba en Mazatlán. Inaugurado el 5 de mayo de 1873, funcionaba como escuela secundaria. A finales de 1873, el gobernador Eustaquio Buelna decretó que la capital sinaloense fuese la ciudad de Culiacán. Por tanto, en 1874 se estableció en este distrito la institución educativa más importante en el estado, que incidió en la formación de maestros, ingenieros y abogados, y en la conducción de la enseñanza primaria en los diez distritos.[16]

El 13 de enero de 1874 quedó integrada la Junta Directiva de Estudios con base en las formalidades de ley por el gobernador constitucional. Su primer presidente, señor Castelazo; vicepresidente, Dr. Ramón Ponce de León; prosecretario, José María Gaxiola; vocal honorario, Dr. Mariano de la Cuesta.[17] Instalada la junta se acordó que se formase el plan de estudios y la designación de agentes para cada distrito. La inscripción de alumnos se inició el 15 de enero y terminó el 23 de agosto con 34 alumnos.[18]

En marzo de 1874, la Junta Directiva de Estudios presentó el Plan del Estado de Sinaloa, que organizó todos los niveles de educación en la entidad. Así se definían los libros de texto y reglamentos escolares.[19] Esta organización tuvo como objetivo apoyar a los ayuntamientos en la creación de escuelas primarias; consultar las mejoras en el ramo de Instrucción

---

[15] José Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México* (Miguel Ángel Porrúa, 1875).

[16] Lourdes Cueva Tazzer, *La Educación Socialista en Sinaloa (1934-1940)* (Universidad de Occidente, 2001).

[17] Héctor R. Olea, *Eustaquio Buelna, fundador de la Universidad Autónoma de Sinaloa* (Universidad Autónoma de Sinaloa, 1987).

[18] Olea, *Eustaquio Buelna.*

[19] Dina Beltrán, *Escuela Normal de Sinaloa. Una visión histórica* (Escuela Normal de Sinaloa, 1998).

pública, y en la expedición de títulos.[20] Seis años después de su creación, el gobernador Mariano Martínez de Castro expresaba la designación de los directivos: "De conformidad con lo dispuesto en la ley del 16 de diciembre de 1880 y en el Título IV capítulo VIII de la ley de Instrucción pública vigente, este Ejecutivo ha designado, año por año, el personal de la Junta Directiva de Estudios, eligiéndolo entre los profesionales idóneos más ilustrados y amantes de la instrucción".[21]

El Liceo cambió su nombre con base en la Ley de Educación del Estado a Colegio Rosales, inaugurándose el 10 de marzo de 1874. El primer director del Colegio, y presidente de la Junta de Estudios, fue el señor Castelazo. La institución se estableció en casa, en la esquina sureste del cruce de calles Comercio Ángel Flores y Avenida Morelos en la ciudad de Culiacán.[22]

Con base en la Ley de Instrucción Pública, los alumnos del Colegio se dividieron en internos y externos; los primeros se subdividían en pensionistas por el Gobierno y pensionados por los municipios. Los pensionistas eran alumnos que vivían en las habitaciones de la institución, cubrían una pensión de 180 pesos anuales por alimentos, luz, servicio de limpieza y lavandería.[23]

Por otra parte, la Institución enfrentó poca población y falta de preparación académica. Ante esto, el gobernador consideró como base para la prosperidad educativa la enseñanza primaria conforme a la ley; quedó establecido que esta quedaba a cargo de los ayuntamientos y debía impartirse completamente gratuita y obligatoria. Disposición que tuvo como objetivo reducir el analfabetismo.[24]

---

[20] Jorge Luis Sánchez Gastélum, "Sociedad y Educación en Sinaloa. 1874-1918: El Colegio Rosales" (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1998).
[21] Gobierno de Sinaloa, *Memorias...* (1896-1902).
[22] Olea, *Eustaquio Buelna.*
[23] Gobierno de Sinaloa, *Memorias...* (1896-1902).
[24] Olea, *Eustaquio Buelna.*

En 1883, durante la administración del gobernador, ingeniero Mariano Martínez de Castro, la Junta Directiva de Estudios, en consideración a la afluencia de alumnos procedentes de las ciudades de Durango, Álamos, La Paz y Tepic, determinó llamarlo Colegio Nacional Rosales. Martínez de Castro impulsó la educación primaria, al terminar su gestión en la capital del estado funcionaban nueve escuelas subvencionadas, entregando al General Francisco Cañedo el gobierno, como gobernador electo para el cuatrienio.[25]

Para 1885, El Colegio Nacional Rosales ya ocupaba varios edificios en la ciudad de Culiacán, lo que refleja la creciente cantidad de alumnos que estudiaban en dicha institución. En la XII Legislatura se decretó la siguiente ley: "(...) que autoriza al Ejecutivo para que destine el edificio del Colegio Nacional Rosales a la residencia de los supremos poderes del Estado y adquiera otro local para establecer dicho colegio".[26]

En suma, esta casa de estudios captaba alumnos de su entorno inmediato, que comprendía además del propio estado de Sonora. Se enseñaba instrucción preparatoria, profesional para las carreras de Ingeniero, Topógrafo e Hidrógrafo, Ensayador, Separador de metales, Farmacéutico, Abogado, Notario y Tenedor de libros. Las clases eran impartidas por varones, quienes en algunas ocasiones trabajaban en la Escuela Normal anexa y estuvieron a cargo de la dirección de las escuelas municipales. Los profesores que impartieron clases entre 1895-1903 fueron Ruperto Paliza, Epitacio Osuna, Pedro Zevada, Luis F. Molina y Julio G. Arce. La tabla 5.1 contiene información sobre algunas asignaturas y profesores que las impartieron. En la tabla 5.2 presentamos las cátedras abiertas que ofrecía el Colegio al público con la finalidad de escolarizar al grueso de la población culiacanense.

---

[25] Olea, *Eustaquio Buelna.*

[26] "Decreto 50", *Periódico El Estado de Sinaloa,* tomo XIII, no. 28, 29 de junio de 1885.

Tabla 5.1 Cuerpo docente del Colegio Rosales 1895-1896

Asignaturas	Profesores
Física experimental y Medicina legal	Dr. Ruperto L. Paliza
1.° y 2.° cursos de matemáticas	Sr. Epitacio Osuna
Lógica, psicología y moral	Pedro Zevada
Perfeccionamiento de lectura y Gimnasia	Manuel M. Marín
Perfeccionamiento de escritura	Juvencio Torero
Química, pedagogía e higiene	Dr. Ramón Ponce de León
3.er curso de matemáticas y mecánica	Ing. Antonio Moreno
Cosmografía y Geografía	Ing. Luis F. Molina
Economía política y sociología	Ing. Francisco Sosa y Ávila
Nociones de Química e Historia Natural	Prof. Julio G. Arce

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos en *Memoria General* (1896-1902)

Tabla 5.2 Cátedras abiertas del Colegio Rosales

Cátedras abiertas al servicio público en el año escolar de 1894-1895	
1.°, 2.°, 3.° Curso de Matemáticas	Nociones de Química e Historia
1.°, 2.°, 3.° Curso de Español	Natural
1.°, 2.° Curso de Francés	Psicología
1.°, 2.° Curso de Inglés	Lógica
1.°, 2.° Curso de Alemán	Moral
1.°, 2.° y 3.° Curso de Latín	Pedagogía
Raíces Griegas	Higiene
Dibujo natural, de paisaje y lineal	Economía Política
Cosmografía	Sociología
Geografía	Historia General y Patria
Física y nociones de Mecánica	Derecho civil, militar y minero
Mecánica elemental	Procedimientos civiles 1.° y 2.° curso
Perfeccionamiento de lectura y escritura	Derecho penal
Química general	Procedimientos penales
Nociones de ciencias físicas y naturales, bajo la forma de lecciones de cosas	Derecho Constitucional Derecho Mercantil
	Gimnástica

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos en *Memoria General* (1896-1902)

Poseía una biblioteca con aproximadamente 3.016 volúmenes (ver tabla 5.3), con secciones de matemáticas; ingeniería; física, química e historia natural; medicina; jurisprudencia y legislación; filosofía; filología; literatura; economía política; miscelánea; en esta última se encontraban libros de línea educativa.

Tabla 5.3 Inventario de Biblioteca del Colegio Rosales

Obra	Autor	Año de publicación
Education e Instruction	Otc Greard	1887
Pedagogía cristiana	M. Romero	1887
L Enseignement de la lecture	F. Delezé	1890
Educación popular	Pedro P. Ortiz	1877
Dirección de escuelas	J. Baldwin	1892
Manual de la escuela	J. A Márquez	1874
La enseñanza científica	Paul Bert	1892
Programa de enseñanza para las escuelas primarias de Alemania	Información no disponible	1879
Colegio Progreso	n/d	1879
Colegio de Instrucción Primaria y Secundaria de Álamos	n/d	1895
Colegio Rosales	n/d	1891
Ley que reglamenta y organiza la Instrucción Pública del Estado de Sinaloa	n/d	1896

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos en *Memoria General* (1896-1902)

La creación de esta notable biblioteca proviene del plan de trabajo que tuvo el gobierno de Eustaquio Buelna quien consideró la importancia de los servicios de una sala de lectura con colecciones indispensable para apoyar a los profesores y estudiantes en sus tareas cotidianas de enseñanza y aprendizaje.[27] La información sobre los libros indica el interés por la educación que hubo en el colegio, obras con temas relacionados a la instrucción primaria, a textos de programas de

[27] Leonel Rodríguez Benítez, "La biblioteca del Colegio Rosales: un espacio cultural y educativo en Sinaloa. Su formación y operación inicial, 1874-1885", en *Nuevas miradas historiográficas sobre el porfiriato en Sinaloa,* coord. Academia de Historia de Sinaloa (Academia de Historia de Sinaloa, 2017).

enseñanza, manuales de escuela, pedagogía cristiana, se percibe la influencia de instituciones educativas de países desarrollados, por ejemplo, Francia y Alemania.

Es importante mencionar que parte del alumnado que acudía al Colegio pertenecía a las familias de notables. Esto indica que, desde su creación, fue aceptada por las clases sociales que detentaban el poder económico y político en Sinaloa. Para 1888, el Gobernador Francisco Cañedo, invitado por el Director y Secretario de esta Institución con el objetivo de informarle sobre la organización del plantel, opinaba sobre la administración:

> Las cátedras están en lo general bien servidas concurriendo a ellas los alumnos con entera puntualidad, y adquiriéndose sin cesar nuevos elementos para la enseñanza, como aparatos, libros, etc. Los catedráticos se esmeran por llenar fielmente su cometido; el buen orden y la vigilancia reinan en todas partes y se ve que los alumnos no sólo reciben conocimientos científicos, sino también buenos modales y cultura social. La alimentación que se les da es nutritiva y sana. Los padres de familia pueden enviar a sus hijos al primer plantel de enseñanza del Estado, seguros de que allí saldrán útiles a la familia, a la sociedad y a la patria.[28]

Con base en el presupuesto de egresos de instrucción pública, en la partida 13 correspondiente al Colegio Rosales, ese año se destinaron $8,200 al servicio de cátedras y al pago de sueldos del director, prefectos, tesorero, bibliotecario, mayordomo y portero. Además, se asignaron $10,125 para alimentos, destinados a diez becas de 50 centavos diarios cada una, así como al sostenimiento del mayordomo, el portero y demás servidores del Colegio durante las vacaciones, a juicio de la Junta Directiva de Estudios.

Consideramos conveniente revisar la mirada de la prensa, por una parte la oficialista y, por otra, la de los periódicos

[28] *Periódico Oficial del Estado de Sinaloa,* Culiacán, tomo XVI, 4 de febrero de 1888, 1.

locales de la época, sobre el Colegio Rosales. En el periódico oficial del Estado de Sinaloa lo describen como:

> Importante plantel, donde se formó la juventud que más tarde se encargase de dirigir los asuntos públicos, en el cual se graduaron algunos profesores en diversos ramos e inculcó en un gran número de alumnos que asistió a las aulas, las ideas de moralidad y patriotismo en que se basó el sistema republicano. Sugiriendo se abandonase la rutina que durante siglos petrificó la sabiduría humana, se han planteado allí los métodos modernos, uniformando el criterio científico del establecimiento, fomentando la unidad filosófica de los textos, en tanto lo permitió el estado en vigencia de la enseñanza superior en el mundo.[29]

Por otra parte, la editorial de *El Correo de Occidente* cuestionó los resultados del nivel académico de los profesionistas egresados de esta Institución educativa:

> Un colegio no da resultados sólo por los que obtienen títulos profesionales; su principal ventaja consiste en enseñar métodos exactos para discurrir en todos los negocios de la vida, y estos se adquieren antes de que los jóvenes adquieren su título, que, en último análisis sólo sirve para certificar que se ha concluido el estudio conforme al plan adoptado: la aptitud por la capacidad de racionar lógicamente se obtiene desde que se ha roto el velo de la ignorancia.[30]

La información registrada en periódicos y revistas de este periodo de estudio ha sido útil para nuestro análisis. En 1890 se informaba que el Colegio Rosales cambiaba a Instituto Científico y Literario. Sin embargo, desconocemos si existió algún decreto sobre el cambio de nombre. Para matricularse, se necesitaban los siguientes requisitos:

---

[29] *Periódico Oficial del Estado de Sinaloa* (Culiacán), tomo XVI, 29 de julio de 1888, 1.

[30] *El Correo de Occidente,* 6 de abril de 1888, 1.

1. Edad de 12 años por lo menos, acreditada con una copia del acta de nacimiento del Registro Civil, legalmente autorizada.
2. Instrucción completa en los ramos de la instrucción primaria; lo que se comprobará con el certificado respectivo.
3. Buena salud, reconocida por el médico del Establecimiento.
4. Solicitar de la Dirección ser inscrito, designado en esta Capital el padre o tutor.
5. Los pensionistas pagarán 180 pesos anuales, por tercios adelantados; asegurando el pago a satisfacción de la Dirección.
6. Los normalistas no podrán ser admitidos sin tener dieciséis años cumplidos.[31]

Escuela Normal de Preceptores

Anexa al Colegio Nacional Rosales se encuentra la Escuela Normal de Profesores. El 11 de mayo de 1881 el gobernador en turno, Mariano Martínez de Castro, publicó un decreto por medio del cual se creó una Escuela Normal de Preceptores al interior de la citada institución. La iniciativa fue de Ramón Ponce de León, presidente de la Comisión de Instrucción Pública del Congreso, con especial énfasis en la incompetencia de las personas que se desempeñaban como preceptores de primeras letras.[32]

Con la creación de la Escuela Normal se buscaba mejorar la formación de los maestros, la enseñanza y mayor cuidado a los infantes, así como evitar caer en vicios. El 20 de diciembre de 1881, el gobernador publicó la Ley que organiza y reglamenta la Instrucción Pública, en la que se ratifica que la instrucción primaria quedaba a cargo de los ayuntamientos y la profesional, del gobierno.[33] La disposición solicitaba que la

[31] *Periódico Oficial del Estado de Sinaloa,* 13 de octubre de 1890, 4.

[32] Jorge Luis Sánchez Gastélum, "Sociedad y Educación en Sinaloa. 1874-1918: El Colegio Rosales" (Tesis de doctorado, UAS/Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1998).

[33] Dina Beltrán López y Marco Antonio Berrelleza Fonseca, *Escuela Normal de Sinaloa, una visión histórica* (Escuela Normal de Sinaloa, 1998).

dirección de las escuelas se les ofreciera a maestros titulados, en caso de no encontrarlos, se recomendaba a los ayuntamientos buscar personas que reunieran aptitud, moralidad y buenas costumbres. No obstante, algunos profesores fueron removidos de su empleo por considerarlos inconvenientes. Consideramos oportuno agregar las siguientes descripciones:

> Deciden la destitución del preceptor de la escuela de Culiacancito José Leonardo Rivas, por no cumplir con los deberes de su cargo a causa del vicio de la embriaguez.[34]
>
> Por considerarlo inconveniente en este cargo, el alcalde de Bachimeto removió a Leonardo González del empleo de preceptor de la escuela y en su lugar nombró a Santos Sánchez el pasado 9 de noviembre. A petición de los padres de familia, remueven a Leonardo González del cargo de preceptor de la escuela de Culiacancito establecida el pasado 16 de diciembre, y en su lugar es nombrado Isaac Flores.[35]

El 17 de noviembre de 1885 el gobernador de la entidad, Francisco Cañedo, decretó que los ayuntamientos del Estado contribuirían al sostenimiento de la Escuela Normal de Preceptores con veinte pesos mensuales cada uno, cantidad que sería entregada por los respectivos tesoreros con toda exactitud a la recaudación de rentas del distrito, a partir del 10 de enero del próximo año de 1886.[36]

La Ley de 1881 propuso el cambio de denominación oficial para quienes desempeñaban la tarea de enseñar a leer, escribir y las cuentas a los niños sinaloenses. Si recordamos el plan que presentó la Junta Directiva de Estudios en 1874, eran considerados profesores; a partir de esta disposición de

---

[34] "Acta de cabildo, 1 de agosto de 1885, caja 2, vol. 10, doc. 29, ff. 71-75," AHMC.

[35] "Acta de cabildo, 9 de enero 1886, caja 2. vol. 11. doc. 4, ff. 7-11", AHMC.

[36] *Periódico Oficial del Estado de Sinaloa* (Culiacán), tomo XIII, no. 52, 23 de noviembre de 1885.

1881, comenzaron a nombrarse preceptores. Sin embargo, en la cotidianeidad se les llamaba indistintamente.[37]

Dentro del Reglamento Económico de la Escuela Normal, publicado en julio de 1881, se reconocía profesores o preceptores, su ocupación se expresaba como carrera profesional, que se impartía en el Colegio y para ingresar a ella no se necesitaba estudiar la preparatoria.[38] Es importante reconocer que esta Normal se estableció seis años antes que la Escuela Normal de Profesores del Distrito Federal, que se inauguró el 24 de febrero de 1887. Sin embargo, las asignaturas que se impartían en ambas escuelas eran diferentes, en la de la capital del país se consideraban materias de pedagogía, tecnología, lecciones de cosas, esta última de corte positivista (ejercicios sobre objetos y fenómenos que rodeaban al niño), lo que actualmente equivaldría a las ciencias naturales y física.[39] El origen de su desarrollo en México es europeo. Así, el conocimiento de estos métodos permitía que el futuro maestro se fuera introduciendo en diversas teorías pedagógicas. Lecciones de cosas estaba de moda en Alemania y Francia, mientras que en Inglaterra y Estados Unidos se conocía con el nombre de *enseñanza objetiva*.[40] En las tablas 5.4-5.5 presentamos el primer plan de estudios de la Normal, el segundo plan de estudios con base en la Ley de Instrucción Pública.

---

[37] Sánchez Gastélum, *"Sociedad y Educación"*.

[38] Sánchez Gastélum, *"Sociedad y Educación"*.

[39] Guadalupe González Santiago y Santos Guzmán Jiménez, "El fin material, formal e ideal como bases fundamentales de la enseñanza en la época del Porfiriato", en *Las disertaciones, certificar y titular al alumnado de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, 1890-1911,* coord. María del Socorro García García; Julieta Arcos Chigo y Diana Karent Sáenz Díaz (Universidad Veracruzana, 2022).

[40] Luz Elena Lafarga Galván, "Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921)", *Historia de la educación* 16, no. 38 (2012): 49-50.

Tabla 5.4 Plan de estudios de la carrera de preceptores de primeras letras de 1881-1895

Primer año		
Plan de estudios	**Cursos por año**	**Profesor**
Perfeccionamiento de lectura y escritura	1.er año de lectura	Manuel M. Marín
Aritmética	1.er año de escritura	Manuel M. Marín
Gramática española	1.er año de dibujo natural	Santa Ana Almada
Gramática general	Geografía	Ing. Luis F. Molina
Dibujo natural	Aritmética y álgebra	
Geografía Universal		Ing. Luis F. Molina
Segundo año		
Plan de estudios	**Cursos por año**	**Profesor**
Perfeccionamiento de lectura y escritura	2.° año de lectura 2.° año de escritura	Manuel M. Marín Juvencio Torrero
Dibujo natural	2.° año de dibujo natural	Santa Ana Almada
Geografía		Ing. Luis F. Molina
Historia patria	Historia patria	Lic. Herlindo Elenes Gaxiola
Estadísticas patrias		

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos en José Luis Sánchez Gastelum (1998), y *Memoria general* (1896-1902)

Para 1896, dentro de la Ley de Instrucción Pública, el plan de estudios se modificó, la carrera profesional se impartiría en cuatro años, en el tercer y cuarto año se cursarían las asignaturas de pedagogía e higiene escolar.

Tabla 5.5 Plan de estudios de la carrera de preceptores de primeras letras de 1896

Primer año
- Perfeccionamiento de Lectura y Escritura, Aritmética y Algebra
- 1.er Curso de Francés
- 1.er Curso de Español (Analogía y Ortografía, ejercicios de recitación, descripción, narración y composición)
- Dibujo lineal

Segundo año
- Geometría plana y del espacio
- 2.° Curso de Francés
- 1.er año de nociones de ciencias físicas y naturales
- Geografía y Elementos de Cosmografía
- 2.° Curso de Español (Sintaxis y Prosodia, ejercicios de análisis y composición; lectura de autores clásicos)
- Dibujo de paisaje
Tercer año
- 3er curso de Español (nociones de Literatura y Gramática general ejercicios de recitación, composición y declamación)
- 2.° Año de nociones de ciencias físicas y naturales
- Lógica y Moral Universal
- 1.er Curso de Pedagogía (Metodología general y especial)
- 1.er Curso de Inglés
- Historia general
- Instrucción Cívica y Nociones de Economía política
- Dibujo natural
Cuarto año
- 2.° Curso de Pedagogía (organización y régimen de las escuelas)
- 2.° Curso de Inglés
- Historia Patria
- Nociones de ciencias físicas y naturales, aplicadas a la agricultura y a la industria
- Teneduría de libros
- Higiene escolar

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos en *Memoria general* (1896)

El plan de estudios representó un avance importante para la formación del magisterio. Es importante destacar que incluía la asignatura de Pedagogía, es decir, el profesor debía conocer los métodos y las técnicas para enseñar. Las nociones físicas y naturales se impartieron bajo la forma de lecciones de cosas y en relación con la antropología pedagógica.[41] Terminados los estudios, los alumnos realizarían una práctica de seis meses en una escuela oficial, antes de presentar su examen de recepción. Durante este tiempo recibirían una gratificación

[41] Gobierno del Estado de Sinaloa, *Memoria general de la Administración Pública del Estado, presentada a la H. Legislatura por el Gobernador Constitucional General Francisco Cañedo el 16 de marzo de 1895* (1896).

de veinte pesos mensuales que pagaría la Tesorería General del Estado.

Con relación a la asignación de becas a estudiantes de la Escuela Normal, desde 1881 se acordó publicar anuncios para convocar a concurso a los jóvenes interesados en la ley que obligaba a los ayuntamientos a enviar al Colegio Rosales, para estudiar en la Escuela Normal de Preceptores, un alumno de su distrito cuya colegiatura sería pagada con fondos municipales.[42] El objetivo era formar profesores idóneos para hacerse cargo de los establecimientos de enseñanza:

> El Colegio Rosales anuncia que se encuentra vacante la beca del alumno que corresponde a esta municipalidad, ya que no se admitirá en aquel establecimiento al joven José O. Sepúlveda por haber sido reprobado en todos sus exámenes.
>
> Severo Arce Arenas se hace acreedor de la beca correspondiente a esta municipalidad para ingresar a la Escuela Normal de Preceptores, en el Colegio Rosales

Al ser nombrado alumno, se liberó orden al tesorero municipal para pagar $30 al joven Severo Arce Arenas, que es el costo de muebles y útiles que utilizaría durante sus estudios en la Escuela Normal de Preceptores. En contraste con el entusiasmo del Colegio Rosales hacia la Escuela Normal, hubo renuncias de alumnado a estudiar la carrera de profesor, así lo comunicaba la Junta Directiva de Estudios:

> La Junta Directiva de Estudios del Estado: Comunica haber admitido al alumno Sr. Severo Arce Arenas la renuncia que hizo ante ella, para no seguir en la Escuela Normal a fin de que se nombre a otro joven que lo sustituya. La Corporación decide pedir al profesor Adolfo Romero que presente una terna de sus discípulos más avanzados para elegir a uno que sustituya al joven que renunció.[43]

---

[42] "Acta de cabildo, 4 de junio de 1881, caja 1, vol. 7. doc. 24 ff. 55-58", AHMC.

[43] "Acta de cabildo, 16 de febrero de 1886, caja 2, vol. 11. doc. 10, ff. 20-23", AHMC.

La obtención de una beca no garantizaba el aprovechamiento académico de los estudiantes becados. Aunque representó un incentivo importante, se registraron casos de alumnos que reprobaron los exámenes y causaron baja definitiva, lo que obligó a buscar un nuevo becario. Como ejemplo, citamos el siguiente caso: "El director del Colegio Rosales comunica haberse enterado de que le fue concedida a Armando Castaños la beca que disfrutaba Francisco Gastélum en la Escuela Normal de Profesores".[44] Observamos cómo el alumno Francisco fue sustituido por Armando Castaños, el cambio se debió a que el primero no presentó calificación aprobatoria en sus exámenes. Por consiguiente, se ordenó al tesorero municipal la mensualidad al alumno normalista Castaños, becario del Colegio.[45]

Ante esta problemática, el director del Colegio Rosales solicitó que se le informara si el estudiante Armando Castaños debía seguir disfrutando de la beca que la Corporación municipal le concedió.[46]A partir de las descripciones de los informes se evaluaba el desempeño del becario, sus calificaciones, asistencia a clases. Por su parte, el estudiante pidió que se le siguiera otorgando la beca de gracia para estudiar.[47] La petición fue valorada, se consideró que se continuaría pagando la beca, en virtud de que el estudiante presentaría los exámenes correspondientes al año escolar, comprometiéndolo a que entregase a la brevedad la constancia sobre los resultados de estos en cuanto los obtuviera.[48]

---

[44] "Acta de cabildo, 17 de septiembre de 1902, caja 11, vol. 31, doc. 38, ff. 1-2", AHMC.

[45] "Acta de cabildo, 27 de enero de 1903, caja 11, vol. 32, doc. 6, ff. 23-32", AHMC.

[46] "Acta de cabildo, 8 de septiembre de 1903, caja 11, vol. 32, doc. 34, ff. 233-241", AHMC.

[47] "Acta de cabildo, 8 de septiembre de 1903, caja 11, vol. 32, doc. 34, ff. 233-241", AHMC.

[48] "Acta de cabildo, 8 de agosto de 1905, caja 12, vol. 35, doc. 32, ff. 264-270", AHMC.

Sobre este caso podemos decir que la intención de otorgar becas fue buena. Sin embargo, no garantizó que tuviesen estudiantes con disciplina, vocación y conocimientos. La necesidad los ponía como solicitantes de una beca, para luego ejercer un empleo como maestros.

Consideramos contrastar este caso con el de un estudiante que solicitó la beca y ejerció como preceptor: "Habiendo concluido todos los cursos de instrucción primaria, Francisco Medina pide al Ayuntamiento se le conceda la beca correspondiente a este municipio para asistir a la escuela normal de preceptores anexa al Colegio Rosales".[49] Al alumno se le otorgó la beca correspondiente a este municipio para que asistiera a la escuela normal anexa al Colegio Rosales.[50]Al concluir su carrera, fue nombrado segundo ayudante de la escuela de varones número uno, con un sueldo de 20 pesos mensuales.[51]

En nuestro análisis sobre la formación de preceptores, la prensa de la época es esencial para contrastar la información descriptiva de las actas de cabildo de Culiacán. *El Correo de Occidente* fue un periódico político, independiente, estadístico, noticioso y de variedades, fundado para promover el adelanto del estado de Sinaloa. Publicaba notas de opinión que llegaban a su editorial, se trataba de columnas con críticas hacia el estado de la educación, consideramos agregar la siguiente descripción sobre los exámenes a estudiantes normalistas:

> Los jóvenes Miguel Gutiérrez y Miguel Higuera, presentaron examen como profesores de primeras letras, y obtuvieron sus respectivos títulos. Ambos demostraron aprovechamiento, pero se nota en cada examen de éstos, deficiencia en los méto-

[49] "Acta de cabildo, 25 de octubre de 1894, caja 8. vol. 19, doc. 35. ff. 70-72", AHMC.
[50] "Acta de cabildo, 10 de noviembre de 1894, caja 8. vol. 19, doc. 38. ff. 74-77", AHMC.
[51] "Acta de cabildo, 23 de enero de 1896, caja 10. vol. 21, doc. 4. ff. 12-15", AHMC.

> dos, y falta de tiempos; algunos de los tratados que se ponen en manos de los normalistas son tan rudimentarios que apenas, y difícilmente llenarían, las exigencias de un educando de primeras letras. En el actual plan de estudios se exigen solo dos años de estudios para todas las materias que debe conocer un profesor de pedagogía y con solo ver cuáles son las asignaciones comprende cualquiera, lego o no, que no es posible que se aprendan bien. Si la ley relativa no se modifica podemos tener la seguridad plena, de no recibir un solo profesor que sepa lo que debe.[52]

Se puede leer una crítica hacia la formación de preceptores en cuanto al plan de estudios de la licenciatura. La carrera de preceptor se cursaba en dos años, en el segundo año se impartía la asignatura de pedagogía, lo que significaba que el maestro debía conocer los métodos y las técnicas para enseñar. Sin embargo, el programa académico carecía de materias que tuviesen una línea científica o práctica, como las clases de cosmografía, economía política e higiene doméstica.

> Se ocupa de una reforma a la ley de Instrucción pública, en lo que atañe a la Escuela Normal de profesores. Opinamos esta vez como la instrucción que se da a los que deben ejercer la noble carrera del profesorado, es enteramente deficiente, y muchos jóvenes se reciben, pero pocos servirán para el objeto a que se dedican. Propone un plan de estudios que quizá después de una discusión fundada en la práctica del profesorado, tuviera que sufrir algunas reformas y fuera una de ellas, colocar el estudio de la *cosmografía* en años avanzados y cuando el alumno poseyera mayor desarrollo intelectual a fin de que no quisiera entregar a la memoria la relación de fenómenos que deben entender con claridad; pero en lo general las materias para formar el caudal de conocimientos que debe poseer un profesor, a fin de no sujetarse a enseñarse a los alumnos el *a b c d*, como se enseña a un perico a pedir chocolate.[53]

[52] *El Correo de Occidente*, viernes 11 de mayo de 1888, no. 32, 3.
[53] *El Correo de Occidente,* "La opinión", junio de 1888, 3.

Con relación a la Ley de Instrucción Pública sobre la formación de profesores y directores de escuelas, estipulaba ciertos requisitos que necesitaban cumplir para ejercer como maestros. No se trataba de usar el nombre de la Escuela Normal y aprobar a personas deseosas de ejercer el profesorado, sino de establecer qué requisitos como mínimo debían reunir:

1. Ser profesor titulado.
2. Haber cumplido veintiún años o diez y ocho en caso de casado.
3. Ser de conducta moral intachable y maneras cultas.
4. Otorgar la protesta de ley ante la autoridad política respectiva y, además, de cumplir y hacer las leyes, reglamentos y demás disposiciones gobernativas acerca de la enseñanza primaria; y la de desempeñar el cargo conferido, de la manera más adecuada al progreso y moralidad de los alumnos.[54]

Anteriormente se mencionó que no fue necesario cursar la preparatoria para ingresar a la Escuela Normal: "El preceptor de la Escuela Municipal de niños presenta la terna compuesta por Francisco Pérez, Manuel Amarillas y Estevan Sumuano con los alumnos en aptitud de ingresar a la escuela normal de preceptores, anexa al Colegio Rosales".[55]

Desde 1887 la Escuela Normal anexa al Colegio Rosales venía utilizando como escuela práctica a la Escuela Modelo del distrito de Culiacán. La escuela Modelo en México tiene su origen en Orizaba, Veracruz —llamada Cuna de la Reforma Escolar de la República Mexicana—, en 1883 y a cargo del maestro alemán Enrique Laubscher. Esto con el objetivo de servir de guía de cómo debía de ser la educación en México bajo los principios pedagógicos de la enseñanza objetiva; reflejó prestigio como resultado del alcance de sus objetivos

[54] *Memoria de Administración Pública*, presentada a la 17ª Legislatura, 16 de marzo de 1895.
[55] "Acta de cabildo, 18 de marzo de 1886, caja 2, vol. 11, doc. 13, ff. 27-30", AHMC.

para que los profesores adquirieran el conocimiento práctico de la enseñanza y se ejerciera en todas las escuelas de Instrucción Primaria.[56] "Aceptan que el alumno normalista Jesús Guerrero ingrese a la Escuela Modelo del Distrito para hacer su práctica profesional".[57] (Ver tabla 5.6)

En 1896, el gobernador Francisco Cañedo expresaba la necesidad de la fundación de un segundo plantel de Escuela Modelo:

> Existía en esta ciudad, de mucho tiempo atrás un solo establecimiento educativo para niños, que fue al fin, insuficiente para contener el número de alumnos que asistían. Se impuso la necesidad de fundar otra escuela primaria y, como el Ayuntamiento del Distrito se encontraba en circunstancias difíciles, este Ejecutivo tomó a su cargo el establecimiento de un plantel, al que ha sostenido hasta la fecha.
>
> El establecimiento fue montado con la debida propiedad, para lo cual se compraron muebles, libros, útiles y cuanto podía exigirse en un establecimiento "Modelo".
>
> Cuenta el plantel con magníficas colecciones de mapas, con muy buenos cuadros murales para la enseñanza de las ciencias naturales y con una escogida biblioteca para los maestros. Está dotado, además, de excelente mobiliario, de gran número de fusiles de madera para la enseñanza de ejercicios militares, y de los más modernos aparatos para los ejercicios de gimnástica escolar.[58]

Incluimos el inventario de la escuela modelo para ejemplificar cómo se utilizó la obra pedagógica en las prácticas escolares: manuales de enseñanza, guías metodológicas. Podemos observar la presencia de libros sobre *lecciones de cosas* y el método Rébsamen.

---

[56] González Santiago y Guzmán Jiménez, "El fin material, formal e ideal".

[57] "Acta de cabildo, 6 de noviembre de 1906, caja 11, vol. 31, doc. 44, ff. 16-18", AHMC.

[58] *Memoria General*, 15.

Tabla 5.6 Inventario de los útiles y enseres de la escuela modelo Porfirio Díaz

Cantidad	Libros	Salón Dirección
4	*Historia pedagógica por Compayré*	
3	*Uso pedagogía por Compayré*	
1	*Guía metodológica Historia Rébsamen*	
3	*Historia General, J. Sierra*	
1	*Método Rébsamen*	Estante Núm. 2
1	*Lecciones de cosas*	
1	*Lecciones de cosas*	Estante Núm. 3
1	*Método Rébsamen*	
2	*Libros Método Rébsamen*	Estante Núm. 4
54	*Cartones de Lecciones de Cosas*	Inventario de lo que existe en la sala de 4.º año

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de *Memoria general* (1896-1902)

El gobernador Francisco Cañedo expresaba que la mencionada institución no había dado los resultados deseados en virtud de que una buena parte de los alumnos que enviaban los Ayuntamientos, una vez recibidos de profesores, seguían otra carrera que mayores posibilidades de éxito les presentara. A fin de que los Ayuntamientos pudiesen aprovechar los servicios de los alumnos a quienes pensionaban, el Ejecutivo se propuso reformar la Ley de la materia, en el sentido de que los estudiantes de la Escuela Normal sostenida por los municipios tuviesen obligación de servir dos años, por lo menos, en las escuelas oficiales, después de obtener sus títulos.[59] Por consiguiente, se solicitó a profesores de las Escuelas Normales de Ciudad de México y Jalapa, algunos de los cuales estuvieron al frente de importantes establecimientos, tal fue el caso del Prof. Carlos Flores de Ciudad de México, contratado como primer ayudante de la Escuela Modelo del distrito, se envió un presupuesto de $200 como gastos de viaje, en el entendido de que la mitad por concepto de subsidio extraor-

[59] *Memoria General de Administración Pública por el General Francisco Cañedo 1896-1902,* tomo I, 16.

dinario y los restantes $100 correspondían a un mes de anticipo de su sueldo, en mensualidades de $25.[60]

La creación de la Escuela Normal significó la capacitación de un cuerpo especializado en la docencia, posibilitando con ello difundir los mismos contenidos. En la tabla 5.7 presentamos información de los preceptores titulados a partir de 1875 al año 1895. En 1900 el título de primeras letras cambia a Instrucción primaria (ver tabla 5.8).

Dentro de la literatura de historia de la educación en México se apunta a que el normalismo tuvo rostro de mujer, en virtud de la feminización que hubo de esta orientación profesional. En 1900 se estimó que el 91% de los y las estudiantes de la normal en el país eran mujeres; para 1907 de los 15.525 profesores y profesoras, solo el 23% eran varones. En menos de 20 años la profesión se había convertido en una actividad predominantemente femenina.[61] En contraste con este balance, basándonos en los cuadros anteriores, podemos observar que en Sinaloa, de 1874 a 1911, se tiene noticia de 53 profesores titulados, de los cuales 37 eran hombres y 16 eran mujeres. Por tanto, se trató de una situación distinta a la del centro del país. A partir de 1917 aparece el grado de profesora normalista con Emilia Obeso y Agustina Achoy. Con base en el anuario de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en 1927 se reflejó un despunte en la participación de mujeres en la profesión normalista.

[60] "Acta de cabildo, 24 de diciembre de 1901, caja 11, vol. 30, doc. 47, ff. 51-55", AHMC.

[61] Norma Gutiérrez Hernández, "Acciones pioneras del profesorado porfirista en Zacatecas y el establecimiento de sociedades pedagógicas", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* 3, no. 2 (2023): 4.

Tabla 5.7 Títulos expedidos por el Colegio Rosales a preceptores de primeras letras

Personas que obtuvieron título profesional de preceptores en el Colegio Rosales con expresión de la fecha de obtención de 1875-1895

Nombre	Profesión	Fecha de recepción
José M. Bernal	Preceptor de 2° Clase de primeras letras	29 de enero de 1875
Margarito Díaz	Preceptor de 1° clase de primeras letras	10 de febrero de 1875
Luis G. Torres	Preceptor	29 de septiembre de 1876
Teresa Ibarra	Preceptor	8 de octubre de 1877
Micaela de la Herrán	Preceptor	9 de octubre de 1877
Francisca Izabal	Preceptor	11 marzo de 1878
Feliciano Medina	Preceptor	19 de julio de 1879
Cándido A. Espinoza	Preceptor	2 de diciembre de 1879
Rosario Baro	Preceptor	16 de enero de 1880
Mariana Valdez	Preceptor	23 de julio de 1880
Leonardo Barraza	Preceptor	15 de noviembre de 1882
Guillermo Valencia	Preceptor	17 de noviembre de 1882
Hilario Millán	Preceptor	12 abril de 1883
Francisco de P. Vega	Preceptor	15 de junio de 1886
Gilberto Mondaca	Preceptor	22 de agosto de 1887
Miguel Gutiérrez	Preceptor	27 de abril de 1888
Miguel Higuera	Preceptor	7 de mayo de 1888
Mariano Álvarez	Preceptor	24 de agosto de 1892
Herminia Híjar	Preceptor	21 de junio 1893
Jorge Mussot	Preceptor	22 de agosto de 1893
Rosario Avilez	Preceptor	23 de mayo de 1894
Tomasa Ruíz	Preceptor	28 de mayo de 1894
Carmen Sosay Salazar	Preceptor	30 de mayo de 1894
Paula R. Vidales	Preceptor	1 de junio de 1894
Úrsula Estrada	Preceptor	4 de junio 1894
Ramón Favela	Preceptor	15 de agosto de 1894
Manuel Buelna	Preceptor	15 de agosto de 1894
Ignacio Guzmán	Preceptor	15 de agosto de 1894
Ignacio Vizcarra	Preceptor	15 de agosto de 1894
Delfina Arizpalo	Preceptor	12 de septiembre de 1894
Trinidad Dórame	Preceptor	6 de noviembre de 1894
Hortensia Colorado	Preceptor	7 de diciembre de 1894
Juana Bustamante	Preceptor	15 de diciembre de 1894
Dolores Vega	Preceptor	11 diciembre de 1894
Arturo Bastidas	Preceptor	1 de febrero de 1895

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos en *Memoria general* (1896), 176-177

Tabla 5.8 Títulos expedidos por el Colegio Rosales a preceptores de Instrucción Primaria

Personas que obtuvieron título profesional de preceptores en el Colegio Rosales con expresión de la fecha de obtención de 1901-1911

Nombre	Profesión	Fecha de recepción
Modesto G. Rolland	Prof. de Inst. Primaria	23 de enero de 1901
Carlos Cota Jr.	Prof. de Inst. Primaria	2 de agosto de 1901
Manuela Ibarra	Prof. de Inst. Primaria	6 de diciembre de 1902
Margarita Bell	Prof. de Inst. Primaria	6 de diciembre de 1902
Julián Chávez	Prof. de Inst. Primaria	16 de diciembre de 1907
Armando M. Castaños	Prof. de Inst. Primaria	16 de diciembre de 1907
Rosendo Vega	Prof. de Inst. Primaria	30 de diciembre de 1907
José Luis Valencia	Prof. de Inst. Primaria	26 de agosto de 1908
Concepción Ocarranza	Prof. de Inst. Primaria	18 de noviembre de 1908
Francisco Gastélum	Prof. de Inst. Primaria	8 de agosto de 1911

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos en Anuario 1950-1951, Archivo de la Universidad Autónoma de Sinaloa

Desempeño en la enseñanza

Con relación a las aptitudes y habilidades de los preceptores, la corporación de escuelas expedía exámenes a manera de evaluación con el fin de determinar si el preceptor o preceptora se encontraba en condiciones de desempeñar su empleo: "Expiden a Ignacio Hernández el nombramiento de preceptor de la escuela de El Barrio, quien, según dictamen del comisionado de escuelas, no posee los conocimientos de un profesor titulado, pero puede confiársele el establecimiento escolar mencionado".[62] En contraste a este caso, se encontró el de un preceptor que se consideró no apto para impartir clases: "El comisionado de Escuelas hace saber que Juan N. Franco no está apto para desempeñar el puesto de preceptor,

[62] "Acta de cabildo, 27 de noviembre de 1889, caja 2, vol. 14, doc. 35, ff. 99-103", AHMC.

por lo que se rechaza la propuesta hecha por el alcalde de Las Tapias".[63]

Al aprobar el examen se expedía un certificado en el cual se les facultaba para practicar en el magisterio. Con base en la información proporcionada por las actas de cabildo, observamos la petición de profesores a ocupar un cargo en las escuelas del distrito. Sin embargo, al no aprobar la evaluación requerida por La Corporación de escuelas, las solicitudes eran rechazadas. Como el siguiente caso: "Manuel Cota solicita el puesto de preceptor de la escuela de Las Tapias: La Corporación lo insta a que se presente ante el comisionado de Escuelas, para que éste le haga un examen y dictamine su aptitud para el cargo que demanda: La Corporación rechaza petición de Manuel Cota para que se le dé el cargo de preceptor de la escuela de Las Tapias".[64]

La falta de conocimientos pedagógicos y de las materias fue evidente, en algunos casos se les consideraba personas ignorantes, por lo que surgió un desprecio por parte de la población. Hemos mencionado que por el bajo número de preceptores titulados fue necesario recurrir a profesores improvisados, al igual que propiciar su "mejoramiento profesional" y la preparación de los futuros maestros debía ser cercana a la realidad del municipio de Culiacán.

> […] Estas escuelas están encargadas por lo común a preceptores ignorantes y algunos viciosos en extremo hasta el escándalo; y escasamente dotados con gravámenes de los vecinos de dichas rancherías, algunos pobres de solemnidad, los que, al no poder satisfacer sus respectivas cuotas, debido a extrema miseria, tienen que sufrir unos días de arresto en la cárcel por su falta de cumplimiento, atribuida a desobediencia.[65]

[63] "Acta de cabildo, 9 de enero de 1890, caja 3, vol. 15, doc. 3, ff. 3-5", AHMC.
[64] "Acta de cabildo, 5 de febrero de 1890, caja 3, vol. 15, doc. 8, ff. 15-21", AHMC.
[65] *El Correo de Occidente*, 9 de noviembre de 1888, no. 58.

Figura del preceptor

Al interior del espacio escolar se encontraba la figura del maestro, desprovisto de útiles escolares, libros de texto, con carencias de mobiliario, escuelas en mal estado, sueldos precarios, motivo principal de renuncia al cargo de preceptor y cierre de planteles. Ante la falta de condiciones pedagógicas, los preceptores impartían clases, la gran mayoría no contaba con título; en las escuelas municipales foráneas bastaba con tener conocimientos de lectura y escritura para ofrecer la enseñanza, en casos específicos se trató de personas de la comunidad, encargadas de atender al alumnado.

Obligaciones de los preceptores

1. Presentarse vestidos con el aseo que exige la docencia.
2. Cuidar que los niños se presenten al establecimiento con todo el aseo que sea posible, según sus circunstancias.
3. Cuidar el aseo del establecimiento, así como de la conservación del aparato, útiles y demás objetos pertenecientes a él.
4. Ser puntual en las horas de asistencia y procurar que los alumnos lo sean.

Prohibiciones impuestas a los preceptores

1. Exceptuados del servicio de las armas los profesores titulados de Instrucción primaria, sin necesidad de un pago por esta excepción, salvo el caso de guerra extranjera.
2. Practicar actos inmorales en presencia de los alumnos.
3. Imponer a estas penas infamantes o tratarlos habitualmente con aspereza.
4. Enseñar alguna religión o establecer prácticas de cualquier culto en la escuela.

Premios

El profesor de escuela oficial que hubiere llenado su cometido satisfactoriamente, distinguiéndose por su dedicación y buen aprovechamiento de sus alumnos, obtendría como premio a sus méritos y servicios:

1. Una medalla de bronce al terminar diez años de trabajos escolares.
2. Una medalla de plata al terminar veinte años.
3. Una medalla de oro, si aun después de jubilado contiene diez años más prestando sus servicios con un buen resultado en las escuelas oficiales del Estado.

En el camino del profesorado, lo que importaba era tener a preceptores que mostraran un comportamiento ejemplar; debían tener un trato afable, sin faltar al respeto a los alumnos, para que los niños vieran en el maestro a un amigo y no a un ser que intimidara. El personal de las escuelas incluía a un preceptor, que en la mayoría de los casos fungía como director; a uno o más ayudantes y un portero.

En contraste a este ideal de maestro, existió comportamiento inadecuado de preceptores, por tanto, analizamos la situación que vivieron estos actores sociales dentro y fuera del espacio escolar. Proponemos los siguientes casos, destitución de maestros por tener faltas a la moral en las escuelas mixtas, ubicadas en áreas rurales del distrito:

> Deciden la destitución del preceptor de la escuela de Culiacancito José Leonardo Rivas, por no cumplir con los deberes de su cargo a causa del vicio de la embriaguez.[66]
>
> Aviso de que el preceptor de la escuela de Culiacancito, Alejandro Avilez, fue expulsado de su empleo por faltas que

[66] "Acta de cabildo, 1 de agosto de 1885, caja 2, vol. 10, doc. 29, ff. 71-75", AHMC.

> cometió en estado de embriaguez en aquel pueblo, lo cual ocasionó su arresto.[67]
>
> Expulsan al preceptor de Oso, quien fue señalado por el director político de Quilá de mantenerse ebrio y de querer sacar la música por las calles. El celador cerró la escuela por órdenes del jefe político.[68]

En el tercer caso, el ayuntamiento se retractó de la decisión de separar a Leopoldo Fuentes del cargo de preceptor de la escuela de Oso, esto como consecuencia de la expresión de apoyo de varios vecinos de aquella celaduría a favor del señor Fuentes. Es así como el escándalo y el orden público son enemigos: el escándalo, de un hecho real o falso, interpone entre los ciudadanos una agitación contraria a su reposo. En el fondo, lo importante en este procedimiento amigable es, sin duda, la fama sobre la cual la comunidad, en este caso la celaduría de Quilá, se apoyó o se agitó:

> El Ayuntamiento se retracta de la decisión de separar a Leopoldo Fuentes del cargo de preceptor de la escuela de Oso, ello como consecuencia de la expresión de apoyo de varios vecinos de aquella celaduría a favor del señor Fuentes.[69]

División social del trabajo

En el grupo socio profesional de mujeres preceptoras se observa que estas impartían clases en escuelas para niñas. El artículo 40 estipulaba que las mujeres podrían ejercer el magisterio, considerándolas con preferencia en las escuelas mixtas que se establecieran en los pueblos y rancherías, en las que por falta de recursos no fuese posible tener escuelas sepa-

[67] "Acta de cabildo, 19 de diciembre de 1885, caja 2, vol. 10, doc. 56, ff. 149-154", AHMC.
[68] "Acta de cabildo, 26 de marzo de 1892, caja 6, vol. 17, doc. 10, ff. 25-28", AHMC.
[69] "Acta de cabildo, 5 de abril de 1892, caja 6, vol. 17, doc. 11, ff. 28-32", AHMC.

radas para niños y niñas.[70] Esta situación estuvo amparada en que las profesoras hacían honor a su caracterización de género, no alteraban el orden social, al contrario, lo naturalizaban porque eran las formadoras de personas.[71] Por tanto, durante este periodo existieron escuelas para varones, escuelas para niñas y escuelas mixtas, las cuales se ubicaban en zonas rurales, a las que solo podía asistir un preceptor o preceptora por falta de presupuesto. En el turno matutino asistían los niños, en el vespertino las niñas. En este sentido, existió una diferenciación en la educación con base en el sexo, tanto en la práctica como en el saber pedagógico. Sirvan de ejemplo las siguientes descripciones:

> La Prefectura del Distrito comunica que nombró a Rosario Flores para que cubra la vacante temporal que dejó el ayudante de la escuela de varones número dos, Gilberto Ruiz. Se le contesta que al Ayuntamiento no le parece propio el nombramiento que confirió a la señorita Flores por razón de su sexo, además que la ley establece que para esos empleos se prefiera a profesores titulados. La Corporación pide a la Prefectura que retire el nombramiento.[72]
>
> La Prefectura del Distrito comunica que nombró preceptora de la escuela mixta de Imala a María Hidalgo, con la dotación de 30 pesos mensuales, en sustitución de Francisco Villanueva, quien renunció a ese empleo.[73]

Conclusión

Hemos presentado la conformación de la Escuela Normal de Preceptores; ha sido importante el análisis de la formación de los profesores de primeras letras y primaria elemental. La

[70] *Memoria de Administración Pública del Gobierno de Francisco Cañedo*, 1896, 215.
[71] Norma Gutiérrez Hernández, "Acciones pioneras del profesorado", 4.
[72] "Acta de cabildo, 28 de octubre de 1893, caja 6, vol. 18, doc. 33, ff. 93-98", AHMC.
[73] "Acta de cabildo 31 de mayo de 1894, caja 8, vol. 19, doc. 20, ff. 35-37", AHMC.

revisión de los programas de estudio ayudó a evidenciar la relación entre los poderes civiles, el establecimiento, y administración de la enseñanza. Consultar las leyes de instrucción pública permitió comprender las orientaciones gubernamentales de Porfirio Díaz con respecto a la educación elemental y la aplicación de estas en Sinaloa. Por ejemplo, en Culiacán se adoptó el método de enseñanza mutua, mientras que en el Distrito Federal este se abolió en 1890, optando por el método Rébsamen para enseñar a leer y escribir, publicado por primera vez en 1889. Se implementó la pedagogía moderna, cuyo carácter principal se basaba en el desarrollo moral, físico, intelectual y estético.

En este sentido, dentro del inventario de libros de la Escuela Modelo Porfirio Díaz encontramos información de ejemplares del método Rébsamen y guía metodológica Historia Rébsamen como referente de la pedagogía moderna y su extensión en los estados de la República. En el aspecto de preceptores titulados, uno de los objetivos principales del Gobernador Francisco Cañedo, la obtención de un título no garantizaba ni mayores sueldos ni mejores oportunidades para este grupo social. Por ende, se buscaba que tuvieran obligación de servir dos años, por lo menos, en las escuelas oficiales.

La formación de los preceptores fue una de las dificultades que enfrentó el gobierno del estado, a pesar de que cada ayuntamiento municipal enviaba a un estudiante a formarse como preceptor en la Escuela Normal, en la mayoría de los casos las señoritas que eran enviadas a impartir instrucción carecían de título. Era tal la exigencia y atención a la necesidad de contar con un personal docente apto que se solicitaron profesores de las Escuelas Normales de México y Xalapa. Los ayuntamientos de Sinaloa contribuyeron en el sostenimiento de la escuela normal de preceptores, establecida en el Colegio Rosales. En lo que respecta a la legislación educativa moderna del Porfiriato representó una propuesta muy elabo-

rada basada en una realidad idealizada, pues la educación no llegó a la mayor parte de la población.

Bibliografía

AHMC (Archivo Histórico Municipal de Culiacán, Sinaloa, México).

Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el Porfiriato.* El Colegio de México, 2006.

Beltrán López, *Dina. Escuela Normal de Sinaloa. Una visión histórica.* Escuela Normal de Sinaloa, 1998.

Chaoul Pereyra, María Eugenia. "La escuela nacional elemental en la ciudad de México como lugar, 1896-1910". *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales* 9 (2005): 145-176.

Cueva Tazzer, Lourdes. *La educación socialista en Sinaloa (1934-1940).* Universidad de Occidente, 2001.

Ducoing, Patricia. "Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México". *Perfiles educativos* (2013): 149-168.

Farge, Arlette. *La vida frágil.* Instituto Mora, 1986.

García, José Félix. "La escuela Lancasteriana en México y en América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la Iglesia". *Boletín Virtual* (2015): 52-53.

Gobierno del Estado de Sinaloa. *Memorias generales de la Administración Pública.* México, 1896-1902.

González Santiago, Guadalupe de los Ángeles, Santos Guzmán Jiménez y Elvia Vergara Álvarez. "El fin material, formal e ideal como bases fundamentales de la enseñanza en la época del porfiriato". En *Las disertaciones, certificar y titular al alumnado de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, 1890-1911,* coordinado por María del Socorro García García, Julieta Arcos Chigo y Diana Karent Sáenz Díaz. Universidad Veracruzana, 2022.

Gutiérrez Hernández, Norma. "Acciones pioneras del profesorado porfirista en Zacatecas y el establecimiento de sociedades pedagógicas". *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* 3, no. 2 (2023): 4.

Mimiaga Padilla, Ricardo. "Fichas para la historia legislativa de Sinaloa. El porfiriato-Cañedismo 1877-1910". En *Nuevas miradas historiográficas sobre el porfiriato en Sinaloa.* Academia de Historia de Sinaloa A. C., 2017.

Newland, Carlos. "La educación elemental en Hispanoamérica. Desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales". *The Hispanic American Historical Review* 1, no. 2 (1991): 335-364.

Olea, Héctor R. *Eustaquio Buelna, fundador de la Universidad Autónoma de Sinaloa.* Universidad Autónoma de Sinaloa, 1987.

Periódico El Estado de Sinaloa. "Decreto 50". Tomo XIII, no. 28, 29 de junio de 1885.

Román Alarcón, Rigoberto. "La población en Sinaloa durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX". En *Historia temática de Sinaloa: Región, población y salud,* coordinado por Arturo Román Alarcón y Rafael Valdez Aguilar. Instituto Sinaloense de Cultura, 2015.

Sánchez Gastélum, Jorge Luis. "Sociedad y Educación en Sinaloa. 1874-1918: El Colegio Rosales". Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1998.

Santiago, Araceli. "Propiedad de la tierra en Sinaloa 1900-1910". Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Sinaloa, 2008.

Tamez Leyva, Brianda. "Del oficio a la profesión: La formación de las enfermeras sinaloenses 1877-1977". Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa, 2016.

Capítulo 6. La formación de profesoras en una normal privada y católica en Aguascalientes: el Instituto Guadalupe Victoria

Emilia Recéndez Guerrero

Introducción

La historia se teje engarzando hilos de un color y otro, pueden ser imágenes, diarios, cartas, documentos oficiales, reseñas, memorias, entre otros. En este trabajo nos proponemos valorar el modelo de mujeres-profesoras-maestras, formadas en un colegio católico de la ciudad de Aguascalientes, el Guadalupe Victoria, instituido por las religiosas de la Compañía de María o de la Enseñanza, orden fundada por Juana de Lestonnac.[1] El modelo educativo fue traído a Nueva España por Josefa de Arloz, y el ideal de mujer y maestra católica que se formaba en dichos colegios se fue configurando y modificando según las circunstancias desde el siglo XVIII, a lo largo del XIX y el XX, hasta llegar al XXI.

Valentina Torres Septién indica que las religiosas de la Compañía de María tuvieron pocas Escuelas Normales, apenas diez en todo el país; sin embargo, su labor educativa

[1] Juana de Lestonnac (1556-1640) fundó la Compañía de María Nuestra Señora, con la asesoría de algunos integrantes de la Compañía de Jesús y gestiones ante la diócesis de Burdeos y el Papa. La orden fue autorizada el 7 de abril de 1607. Se trataba de una propuesta novedosa que fusionaba la vida activa y la contemplativa sin que las religiosas tuvieran que abandonar la clausura; de este modo, se adaptaba el modelo educativo jesuita para ser aplicado, ahora, a las mujeres.

fue importante en la preparación de las mujeres.[2] Por ello, se eligió estudiar este microcosmos como representativo de la formación impartida en el resto de escuelas normales de las religiosas, considerando que la mayoría trabajó de la misma forma gracias a sus constituciones, organización, reglamentación y la buena recepción que tuvieron entre las familias católicas practicantes, poseedoras de recursos económicos que las apoyaron. Nos proponemos reescribir la historia de las mujeres que, por propia voluntad, necesidad o imposición, optaron por el magisterio en una escuela normal católica.

La investigación que da origen a este capítulo se ubica en el campo de la historia social, acudiendo específicamente a la historia de la educación y la historia de las mujeres. Las fuentes que lo sustentan son documentos oficiales de la institución, la producción historiográfica sobre el tema, así como las memorias y vivencias de dos exalumnas,[3] en un ejercicio de autorreflexión sobre la formación docente. Este ensayo complementa un artículo publicado en 2024 en la *Revista Anuario Mexicano de Historia de la Educación*,[4] en el cual privilegiamos la revisión y el análisis del funcionamiento de la institución, así como las estrategias implementadas por las religiosas para subsistir por más de un siglo, aun con los obstáculos que el Estado efectuó para controlar y deshacerse de las escuelas privadas católicas.

En esta ocasión, nos enfocamos en las mujeres como sujetas sociales de su formación en tanto profesoras de educación básica, dentro de un modelo católico que les proporcionó una identidad y, a algunas, movilidad educativa, social y económica. El trabajo se inscribe también en el proceso de

---

[2] Valentina Torres Septién, *La educación privada en México 1903-1976* (El Colegio de México; Universidad Iberoamericana, 2004), 294.

[3] Atala Alba Román y Emilia Recéndez Guerrero.

[4] En algunas partes del presente trabajo se aludirá a pasajes escritos en Emilia Recéndez. "Resistiendo el control estatal: el Instituto Guadalupe Victoria de Aguascalientes, Institución formadora de maestras católicas y urbanas", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* 4, no. 1 (2024): 51-61. necesarias para la comprensión del actual.

feminización del magisterio como una tarea autoreflexiva, parafraseando a Torres Septién, cargada de historicidad y de historiografía.[5]

La raíz católica de la educación del género femenino en México

Históricamente, la educación de las nuevas generaciones fue una tarea regular o secular, desempeñada por el clero. En el caso de Nueva España, la evangelización realizada por las órdenes religiosas conllevaba una doble actividad: el conocimiento de la nueva lengua y la enseñanza de las letras, pues había que enseñar a leer a fin de que la doctrina fuera mejor comprendida y se extendiera entre los indígenas; en un primer momento, las mujeres quedaron al margen. Sin embargo, a medida en que los religiosos comprendieron que las mujeres eran pilares importantes en la trasmisión de conocimientos a las nuevas generaciones, en 1529 se abrieron dos recogimientos para niñas nobles indígenas, donde se les enseñaba a hablar español y a leer, a fin de que aprendieran los principios de la religión católica y los difundieran en sus familias.

Uno de los grandes problemas en la educación femenina fue la falta de personal docente, ya que desde el principio se decidió que esta enseñanza fuera impartida y dirigida por mujeres; por lo cual, esta carencia constituyó una limitante durante el siglo XVI. Además, tanto la Corona como la Iglesia asumieron que la educación de las niñas quedaba totalmente bajo la vigilancia de esta última, que seleccionaría a las posibles maestras "de acuerdo con un concepto de moral: matronas de buena vida y ejemplo, no se buscaba a las mujeres más sabias, sino a las capaces de dar, en la convivencia colegial,

[5] Torres Septién, *La educación privada.*

ejemplo de vida cristiana a las niñas".[6] Se reafirmaban así, en el imaginario social, las cualidades del género femenino aptas para el magisterio, estableciendo un modelo que perduraría a través de los siglos: por su inclinación a la bondad, a la comprensión, a la ternura y a la amabilidad, ellas eran consideradas las mejores maestras no solo de la enseñanza, sino de vida.

Y si bien los humanistas españoles se preocuparon por la educación de las mujeres, desde el principio esta se planeó diferenciada: para los varones, el conocimiento del latín, de las ciencias, las matemáticas, la filosofía; para ellas, todo lo relacionado con la administración de la casa y las labores mujeriles: coser, bordar, encarrujar, remendar y, por supuesto, el catecismo y la memorización de rezos y cantos. Esas enseñanzas se replicaron en Nueva España para las niñas.[7] En el siglo XVII, en las principales ciudades de Nueva España, proliferaron conventos y colegios para niñas y jóvenes a fin de preservarlas en las virtudes cristianas. Entre los más destacados estaba el colegio de la Caridad, que atendía solamente a las hijas de familias de prestigio en la capital y el de Belem, que atendía a niñas de otras calidades.[8]

Así, durante la etapa virreinal, la educación de ambos géneros estuvo principalmente en manos de la Iglesia; los religiosos establecieron sus colegios y aquellos que se dedicaron principalmente a la educación, como los jesuitas, ganaron terreno e instauraron centros de enseñanza en las principales ciudades de Nueva España. Además, al lado de cada parroquia se fundaron escuelas con la intención de afianzar la religión y la lengua. Para entonces, ya había maestros de primeras letras integrados en los gremios y podían tener sus propias

---

[6] Josefina Muriel, *La sociedad Novohispana y sus colegios de niñas* (Universidad Nacional Autónoma de México, 1995), 76.

[7] Amplia y detallada información sobre la educación femenina novohispana en Josefina Muriel, *La sociedad Novohispana y sus colegios de niñas.*

[8] Muriel, *La sociedad Novohispana y sus colegios de niñas,* 111.

escuelas, siguiendo la reglamentación, así como las escuelas de amigas para las niñas y los niños menores.[9]

En el siglo XVIII se abrieron otros colegios para niñas como el Convento y Colegio del Pilar o de la Enseñanza y el de las Vizcaínas. En estos colegios también había internados para las niñas huérfanas o para quienes vivían alejadas de la ciudad. Ambas instituciones constituyeron un parteaguas en la educación femenina por las innovaciones que introdujeron. En este trabajo, por cuestión de espacio, solo abordaremos el primero. Otras escuelas para niñas eran las de "amiga", atendidas por mujeres seglares y en donde los conocimientos eran más limitados que en los colegios y conventos.[10] De manera que, durante la etapa novohispana, la preparación escolar de las mujeres, en la mayor parte de los casos, se limitó al aprendizaje necesario para que tomaran estado: el matrimonio, el ingreso al convento como religiosas o permanecer en casa solteras.

Con la llegada de las ideas ilustradas a mediados del siglo XVIII se introdujeron innovaciones en la educación, principalmente del género masculino, que cristalizarían en el XIX con pequeñas modificaciones en la educación femenina. Dorothy Tanck da cuenta de las modificaciones y cambios introducidos en ese periodo, entre los que menciona el surgimiento de escuelas públicas y seculares financiadas por los ayuntamientos, en ciudades como San Luis Potosí, México, Mérida, Guanajuato, Salamanca, Zacatecas, Guadalajara y Chihuahua.[11] Así, la educación fue dejando de ser un ámbito exclusivo de la Iglesia, iniciándose el proceso de seculariza-

---

[9] Sobre el tema de los maestros agremiados, su organización, legislación, y decrecimiento, ver Dorothy Tanck, *La educación Ilustrada 1786-1836* (El Colegio de México, 1999).

[10] Esta es una breve reseña, hay estudios muy destacados y amplios sobre la educación femenina Novohispana, como los de Muriel, *La sociedad Novohispana*; Tanck, *La educación Ilustrada*; y Pilar Gonzalbo, *Historia de la educación en la Época Colonial. La educación de los criollos y la vida urbana* (El Colegio de México, 1999).

[11] Tanck, *La educación Ilustrada.*

ción, que se acrecentó después de la Independencia con la introducción de la escuela lancasteriana, la cual se afirmó a mediados del siglo XIX.

Las religiosas de la Compañía de María y sus colegios de la Enseñanza

Pilar Foz, una de las principales historiadoras de la Compañía de María, señala que desde 1650, en Barcelona, el colegio convento de las religiosas de la Compañía de María fue llamado de la Enseñanza; desde entonces, todas las nuevas fundaciones fueron conocidas con ese nombre, incluso en Nueva España.[12] La autora narra las vicisitudes que atravesó la institución para consolidarse como una de las principales opciones educativas femeninas en Nueva España, la importancia que cobró el colegio en la ciudad de México y su posterior expansión a otros lugares: Toluca, Puebla, Irapuato, Celaya y, en 1807, llegaron a Aguascalientes, fundando un colegio para atender a niñas pobres, que más tarde incorporaría a otros sectores sociales. Las religiosas de la Enseñanza fueron innovadoras en la educación de las mujeres, ya que, además de las labores mujeriles, hicieron obligatorias la lectura, la escritura y los números. Su modelo educativo se basaba en las Constituciones jesuitas, en la *Ratio Studiorum*, bajo la concepción de una escuela donde se impartiera educación integral, se trataba de "unir la virtud y la ciencia, la piedad y las letras".[13]

En cuanto a la organización del tiempo y el espacio, también hubo innovaciones: las discípulas de Lestonnac dividieron desde el principio los espacios físicos; las religiosas tenían su propia casa, con su capilla y practicaban la clausura.

[12] Pilar Foz, *Revolución pedagógica de la Nueva España (1754-1820)* (Publicaciones del Instituto Gonzalo Fernández de Oviedo, 1981).
[13] Gonzalbo, *Historia de la educación*, 133.

En esos espacios no podían ingresar alumnas ni padres de familia, solamente el capellán, que daba la misa diariamente. Adjunto, o en otra casa, estaba el internado o pensionado, ya que ellas consideraron la importancia de tener alumnas internas, que vivían fuera de la ciudad, y externas o alumnas locales, que solamente requerían la enseñanza. En los internados también había niñas huérfanas que, por lo regular, se encargaban de realizar las tareas domésticas y estudiar. Y, finalmente, el espacio físico o colegio donde se impartían las clases era otro, por lo regular, adyacente al convento o al internado, allí se trasladaban las profesoras religiosas para realizar sus labores educativas.

Otra de las innovaciones fue dividir a las educandas en grupos según sus edades o conocimientos. Además, "abrieron en la ciudad de México una escuela pública gratuita para niñas pobres, una novedad para la época y que provocó la multiplicación de establecimientos de este tipo".[14] En la medida en que la población aumentó, esos colegios y escuelas dejaron de ser gratuitos; los padres de familia debieron cooperar para el sostenimiento, principalmente en el caso de las niñas internas, con lo cual los colegios de la Enseñanza se volvieron un tanto selectivos.[15] Adicionalmente, las religiosas utilizaron las tácticas empleadas por los jesuitas de establecer redes de amistad, protección y tutelaje con los poderosos de las ciudades donde establecieron sus colegios. Torres Septién señala que: "La realidad mexicana polarizada en estratos sociales unos con altos recursos económicos y otros con pocos o muy pocos se ha visto (y se sigue viendo) reflejada en la educación privada, sea católica o no".[16]

Ahora bien, aunque se decía que la educación impartida por las religiosas de la Enseñanza era innovadora, no se

---

[14] Tanck, *La educación Ilustrada*, 194.

[15] Un tanto, ya que siguieron recibiendo niñas de escasos recursos económicos, como becarias, aquellas que demostraran inteligencia y dedicación y contribuyeran en las labores domésticas.

[16] Torres Septién, *La educación privada,* 32.

perdía de vista que la principal función de todo colegio era formar mujeres con principios católicos que imitaran a la Virgen María como modelo de mujer. Ella, la madre abnegada, era y es la patrona de los colegios de las religiosas de la Compañía de María, por lo cual las educandas debían prepararse para alcanzar ese estándar de madre-esposa ejemplar. En consecuencia, la preparación religiosa prevalecía sobre la académica, la formación de la mujer cristiana era prioritaria y estaba por encima de la mujer instruida.

La fundación de las Escuelas Normales: públicas y privadas

Los antecedentes más remotos del magisterio en México pueden localizarse desde los tiempos prehispánicos, si nos referimos a aquellos que se dedicaban a la enseñanza de habilidades y conocimientos para la vida. En la etapa novohispana, los primeros maestros fueron los evangelizadores franciscanos, que se preocuparon por encontrar medios para enseñar a los indígenas el castellano y, posteriormente, la lectura y la escritura. Estos profesores se formaron en la práctica cotidiana y se las ingeniaron para encontrar las formas adecuadas de enseñar lo que consideraban necesario e importante. Al respecto, Pilar Gonzalbo señala:

> La educación formal e institucionalizada, originada en el ámbito eclesiástico y característica de nuestro mundo moderno, fue también importante en el México colonial, pero no la única ni la más generalizada. Convivían las formas de educación tradicional, perpetuadas en proverbios, gestos, actividades y habilidades ancestrales, con las nuevas formas impuestas por el dominio español y por la nueva religión.[17]

[17] Pilar Gonzalbo, *La Educación popular de los jesuitas* (UIB, Departamento de Historia, 1989), 3.

En ese contexto, las órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza, tanto de varones como de mujeres, fueron preparando a sus integrantes para la ejecución de las tareas pedagógicas sin que hubiese escuelas para formar profesores y profesoras. Es el caso de las religiosas de la Compañía de María, cuya principal labor es la enseñanza, se preocuparon por preparar dentro de los propios conventos a quienes estarían al frente de los grupos y de los colegios. Recibían jóvenes novicias con pocos estudios o con educación primaria. Si aportaban la dote correspondiente, podían aspirar a ser profesoras, primero como ayudantes de las religiosas que tenían asignado un grupo, a la vez, estudiaban la secundaria; una vez terminada, las integraban como profesoras en los primeros grados, donde suponían que se requerían menos conocimientos; cuando adquirían experiencia y saberes, podían atender los grados de 4.º, 5.º y 6.º de primaria. Aquellas que no podían aportar la dote o ingresaban con pocos estudios, eran destinadas a realizar las labores domésticas o como cocineras, aquí se observa cómo el estatus socioeconómico era determinante en la vida de las mujeres, aun siendo religiosas.

En la medida en que los colegios se consolidaban y las alumnas se multiplicaban, las religiosas que atendían las labores pedagógicas no fueron suficientes, por lo que incorporaron mujeres seglares, que no tenían intención de abrazar la vida religiosa. Estas se seleccionaban entre las exalumnas más destacadas de sus colegios y debían reunir ciertos requisitos que se mantuvieron vigentes hasta el siglo XX: ser solteras, aunque podían aceptarse viudas; de preferencia jóvenes; mostrar religiosidad; modestia en el vestir; ser disciplinadas; tener un trato agradable; ser obedientes; no protestar; poseer conocimientos enciclopédicos y mostrar buen carácter.[18]

[18] En el anterior trabajo se enlistaron los requisitos que debían cumplir en el siglo XX y XXI, quienes aspiraran a ser profesoras en los colegios privados y católicos, por falta de espacio ahora no se adjuntan.

Ahora bien, desde el inicio de la vida independiente se entreveía la necesidad de mejorar la educación de toda la población mexicana, para lo cual se debía organizar y dar mejor preparación a los maestros que ya se encontraban en servicio y preparar nuevos. Era necesario crear una institución formadora de profesores; así se planeó la primera Escuela Normal Lancasteriana, abierta en 1823, en la cual se les enseñaría en poco tiempo el método de enseñanza mutua. Tanck señala que no tuvo éxito y solo se preparó a media docena de profesores.

El proyecto de fundar la Escuela Normal iniciado por Santa Anna fue continuado por Valentín Gómez Farías, basado en "la ley sobre las escuelas de enseñanza primaria de 26 de octubre de 1833 [que] preveía en sus artículos primero y segundo el establecimiento de una Escuela Normal para hombres y otra para mujeres".[19] Como se lee, esta ley seguía contemplando una educación diferenciada por género: los conocimientos científicos para ellas eran mínimos, lo importante en su educación era las labores mujeriles, la economía doméstica o la administración de la casa. Tanck indica que, durante el gobierno de López de Santa Anna, se fundó la primera Escuela Normal el 3 de septiembre de 1835, destinada a mejorar la preparación del ejército. Por su parte, los maestros, ante la necesidad de mejorar su práctica pedagógica, fundaron el Colegio Académico de Enseñanza con el fin de "uniformar el método, socorrerse mutuamente y vigilar el ejercicio de la profesión, encargándose de examinar a los aspirantes al magisterio".[20]

En cuanto a las escuelas normales en el interior del país, algunos autores afirman que en Zacatecas se estableció la primera en 1825;[21] al respecto, Contreras señala:

---

[19] Tanck, *La educación Ilustrada*, 140.

[20] Tanck, *La educación Ilustrada*, 142.

[21] Hay otros estudios que señalan la Normal de Guanajuato como la primera, se recomienda ver el capítulo 1 del presente libro.

> Dicho plantel vendría a ser la Normal Lancasteriana o de la 'Constitución', nombre que se le dio por haber sido aprobado el decreto de su creación el mismo año de 1825, cuando se votó la primera Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Zacatecas. La institución abriría sus puertas hasta el siguiente año.[22]

El autor añade que la duración de esta escuela fue breve, y, en 1831, se estableció una nueva y permanente. En otros sitios también hubo intentos de fundar Escuelas Normales a partir de 1824, es el caso de Oaxaca y Guadalajara. Guzmán, en un trabajo reciente[23] da cuenta de esos intentos y de los lugares donde sí se concretaron las fundaciones entre 1826 y 1830, así como de las imprecisiones que aún existen sobre la fundación de las primeras Escuelas Normales en los estados del país.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX se inició lo que puede llamarse la segunda etapa de creación de escuelas normales. En 1849 se estableció la Escuela Normal de San Luis Potosí para varones y, en 1868, la Normal para profesoras, bajo la iniciativa de la profesora Josefina Negrete. En 1876 se reorganizó la Escuela Normal para varones en Zacatecas y, en enero de 1877, se estableció la Escuela Normal para señoritas, a cargo de la profesora Ambrosia Zacarías. En 1878 se creó la Escuela Normal de Aguascalientes, conocida como "Liceo de niñas", que ofrecía educación superior para mujeres en el estado. Aunque Sara Sofía Calvario indica que desde 1863, en Aguascalientes, "funcionaba una Escuela Normal donde se formaban preceptores de primer y segundo orden".[24] Hay

---

[22] Leonel Contreras, "Entre lo viejo y lo nuevo de la mano de la ilustración: sinopsis de las escuelas de primeras letras en Zacatecas, 1785-1834", en *Historia de la educación en Zacatecas: problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX,* coord. René Amaro Peñaflores y María del Refugio Magallanes Delgado (UPN, 2010), 54.

[23] José Elías Guzmán, "Las preceptoras guanajuatenses y la Cátedra Normal: un intento de profesionalización (1824-1831)", págs. 15 a 39 más arriba.

[24] Sara Sofía Calvario, "El impulso de la secularización e instrucción pública en Aguascalientes: formación de preceptoras de primeras letras (1860-1867)," *Caleidoscopio,* no. 40, (2019): 25.

que subrayar que las escuelas para niñas y niños continuaban separadas, si bien las públicas empezaban a ser mixtas, las privadas continuaban con espacios y contenidos diferenciados para cada uno de los géneros. Para ellas los conocimientos se mantenían reducidos, centrados en la formación para la vida matrimonial; se creía que si había buenas madres habría buenos ciudadanos. Lo anterior es muestra del imaginario social de los hombres sobre el poder y de la continuidad de la idea de ilustrar e instruir a las mujeres para que cumplieran bien su función de servir y ayudar a los otros, no de que se educaran por y para ellas. Los indicios sobre la diferenciación entre la preparación del género femenino con el masculino se observan cuando, en 1890, se decretó que la escuela secundaria fundada en 1867 para el sexo femenino se convirtiera en la Escuela Nacional de Profesoras.[25]

Con anterioridad, en 1886, se fundó en Xalapa, la Escuela Normal Veracruzana, que sería el modelo para seguir por otras; sus fundadores, Enrique Laubsher y Enrique Rébsamen, trajeron las innovaciones educativas que predominaban en Europa, principalmente en Francia: la escuela activa y la enseñanza objetiva e intuitiva se fueron estableciendo y, sobre todo la materia de pedagogía, fue reafirmada a través de la organización de los Congresos Pedagógicos que se realizaron en muchas entidades del país. Al principio, pocas mujeres ingresaron a la Normal de Xalapa, pero en el siglo xx se incrementó la matrícula. Las autoridades consideraron que este fenómeno era una amenaza, ya que las mujeres podían desplazar a los hombres; para evitarlo, limitaron su acceso.

En 1887 se fundó la hoy Benemérita Escuela Nacional de Maestros, que, en pocos años, pasó a ser mixta. Así, en las últimas décadas del siglo XIX "gracias al magisterio, las mujeres ingresaron a la vida laboral e inclusive el propio Estado

[25] Lourdes Alvarado, "De Escuela Secundaria para señoritas a Normal de Profesoras, 1867-1890," en *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*, coord. Luz Elena Galván y Oresta López (Publicaciones de la Casa Chata, 2008), 113.

definió el magisterio como la profesión eminentemente femenina".[26] Asimismo, debido a los postulados de pedagogos como Pestalozzi, Decroly y Spencer, se afirmaba que, por naturaleza, las mujeres tendían a la maternidad, y por ser graciosas, dulces, afectuosas y puras eran aptas para la educación de los infantes, tendían menos a la intelectualidad y por eso, no les era necesaria tanta preparación. Ese imaginario sobre las mujeres se mantuvo desde el siglo XIX hasta bien avanzado el XX. Además, emplear a más mujeres en la educación de los niños generó ahorro para el propio Estado y para los propietarios de escuelas privadas, ya que los salarios de las maestras fueron siempre inferiores a los de los profesores.

El establecimiento de una Escuela Normal privada y católica para mujeres

Respecto a las escuelas normales privadas y católicas, entre las que se ubicaron los colegios de las religiosas de la Compañía de María o de la Enseñanza, podemos decir que se fundaron tarde, hasta las dos primeras décadas del siglo XX, y se vieron expuestas a muchos avatares y conflictos con el Estado mexicano. Como se dijo, ejemplificamos con el Colegio Guadalupe Victoria de Aguascalientes, sin olvidar que, en otros lugares del país, enfrentaron las mismas dificultades en esos tiempos de cierres y aperturas, algunos clausurando definitivamente, como en Celaya e Irapuato.

Sobre la fundación de las Escuelas Normales privadas y católicas, Torres Septién indica que ante "la falta crónica de personal docente, las escuelas particulares decidieron crear sus propias normales. Desde 1925 existían en el país

[26] Luz Elena Galván y Oresta López, *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras* (CIESAS; Ediciones de la Casa Chata, 2008), 13. Indudablemente, las mujeres ya estaban en la vida laboral desde siglos atrás, pero de otras formas, las autoras aquí lo plantean desde el espacio de la profesionalización.

siete normales pertenecientes a particulares",[27] no todas de filiación católica, pues las había también de protestantes. Se puede decir que eran pocas las Escuelas Normales oficiales o públicas, apenas 12, en las que se preparaba a ambos géneros. En la etapa posrevolucionaria se consideró necesario promover la educación a fin de superar el atraso social, económico y cultural, implementando la creación de escuelas de todos niveles. Nuevamente, los pocos recursos del Estado para asumir la tarea facilitaron el crecimiento de las escuelas privadas. En Aguascalientes se dio una etapa positiva para las escuelas católicas: se establecieron varias escuelas parroquiales y "se fundó la Liga de Maestros, de filiación católica, que defendió a dichas escuelas de las políticas anticlericales".[28] En ese contexto, el colegio de las religiosas de la Enseñanza prosperó y se afianzó como una buena opción para los padres de familia que tenían recursos económicos y deseaban una mejor educación para sus hijas.

No obstante, los tiempos posrevolucionarios fueron difíciles para toda la sociedad mexicana, la desestabilización ante los desacuerdos entre los grupos políticos, que pretendían hacerse del poder, llevó al gobierno a emplear mano férrea durante la presidencia de Plutarco Elías Calles. La rigurosa aplicación de los artículos 3, 27 y 130 constitucionales propició nuevos conflictos entre el Estado y la Iglesia.

En 1940, al inicio de la presidencia de Manuel Ávila Camacho, se hicieron reformas a partir del plan sexenal, buscando la conciliación entre los diversos sectores sociales a fin de favorecer el nacionalismo, la democracia y el desarrollo personal, con miras al progreso de la nación. Volvió a considerarse a la educación como un elemento primordial para alcanzar esos objetivos. Se reformuló el artículo 3 constitucional y se nombró a Jaime Torres Bodet como secretario de Educación, quien se preocupó por mejorar la prepara-

[27] Torres Septién, *La educación privada*, 294.
[28] Salvador Camacho y Yolanda Padilla, *Vaivenes de utopía. Historia de la Educación en Aguascalientes en el siglo xx* (IEA; SEP; UAA, 2004), 89.

ción de los maestros creando el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), a fin de nivelar a todas y todos los profesores que no tenían un título. Además, se inició una política de conciliación y respeto a las escuelas privadas y particulares católicas, que volvieron a fortalecerse.

En esa tesitura, se consideró importante y necesario reforzar el magisterio con la fundación de nuevas escuelas normales estatales urbanas y rurales; algunas específicamente para mujeres, como la de Cañada Honda (entre Zacatecas y Aguascalientes), ya que para entonces el magisterio se había feminizado y las maestras rurales eran importantes en el proceso de alfabetización del país. Asimismo, se apoyó el mejoramiento de las normales ya establecidas. Bajo esa pauta, las normales privadas aumentaron y se fortalecieron con el apoyo de la iniciativa privada, la Iglesia católica y los padres de familia que tenían recursos económicos y deseaban una educación "apropiada" para sus hijas, es decir aquella que siguiera formando a las jóvenes para ser "el ángel del hogar". Asunción Lavrin señala que:

> Aunque el concepto de "género" se supone moderno en los planes e ideas sobre la educación, en el siglo XX se empleaba una fuerte división sexual del trabajo y la noción de que existía un rol social apropiado para cada sexo. El concepto fundamental de las "aptitudes propias del sexo" raramente dejó de figurar en las propuestas incluso de las personalidades más dispuestas a remodelar el papel de la mujer por medio de la educación.[29]

Torres Septién informa sobre ese incremento y mejora de las escuelas privadas católicas, que "llegaron a ser más numerosas que las normales rurales o estatales: en 1950 eran solamente 16 en todo el territorio nacional, para 1952 aumentaron a 30 y en 1956 rebasaron a las oficiales que eran

[29] Asunción Lavrin, "Recuerdos del siglo XX. La participación de las mujeres en la educación", en *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras,* coord. Luz Elena Galván y Oresta López (CIESAS; Ediciones de la Casa Chata, 2008), 423.

33, mientras que las privadas llegaron a 35".[30] Entre las causas de ese crecimiento estaban la preocupación de la iniciativa privada ante la difusión de las ideas "comunistas-socialistas", propagadas desde las normales rurales, y el aumento de las escuelas privadas de primaria y secundaria, que venían en aumento y demandaban maestras católicas seglares que coadyuvaran con las y los religiosos en la educación básica.[31]

Sin embargo, aunque el número de normales católicas era mayor que el de las públicas, las profesoras que egresaban eran menos, porque los grupos eran reducidos, entre 20 y 30 alumnas y un solo grupo por grado; en cambio, en las públicas, los grupos eran numerosos y dos o tres por grado. El ejemplo del Colegio Guadalupe Victoria reafirma lo expuesto: ahí nunca hubo más de un grupo por grado con 20 o 25 alumnas y era la única escuela particular en el estado de Aguascalientes donde se formaban maestras católicas y urbanas, quienes, al egresar, encontraban trabajo en las propias escuelas privadas de la ciudad, en algunos de los municipios más importantes, o bien, ingresaban al gremio de profesoras estatales o federales.

Torres Septién señala que "en 1968 las órdenes femeninas sostenían 22 escuelas en Aguascalientes; era uno de los lugares donde había más escuelas particulares, aparte del Distrito Federal".[32] En aquellos momentos, también la Escuela Normal del Estado ubicada en la ciudad de Aguascalientes, había ganado prestigio en la formación de maestras urbanas, con orientación secular. La diferencia entre una y otra era que la normal del Estado era matutina y la del Colegio Guadalupe Victoria era vespertina. Para las mujeres que trabajaban y deseaban continuar sus estudios, el Colegio fue una buena opción.

En 1942, después del último cierre del Colegio, las religiosas de la Compañía de María volvieron a abrirlo, gracias

[30] Torres Septién, *La educación privada*, 294.
[31] Torres Septién, *La educación privada*, 298. Los entrecomillados son del autor, y en el presente trabajo no hay espacio para aclaraciones sobre ideologías.
[32] Torres Septién, *La educación privada*, 295.

al apoyo de los padres de familia que donaron una casa en la calle Allende núm. 90, en el centro de la ciudad, la cual fue adaptada y ampliada. Para 1948, contaban con 90 alumnas que estudiaban educación básica, la institución llevaba entonces el nombre de Colegio Hidalgo; posteriormente se llamó Instituto Guadalupe Victoria, en consonancia con la reglamentación de antaño: toda institución educativa llevará el nombre de algún héroe mexicano o personaje destacado. El crecimiento de la población estudiantil en el Colegio continuó; para 1950 se contaba con primaria y secundaria, posteriormente preescolar y comercio; una academia que llevó en principio el nombre de Greeg se fusionó con el nombre de Instituto Guadalupe Victoria;[33] y en tiempos de mayor auge llegó a tener más de 550 alumnas, considerando todos los niveles y turnos.

Siguiendo las pautas del secretario Torres Bodet, de fundar el IFCM para profesionalizar a las y los maestros, se propuso que en el Guadalupe Victoria se instituyera una secundaria nocturna para las profesoras católicas que ejercían en las escuelas parroquiales, la cual tuvo buena aceptación. Después, en 1954, el obispo Salvador Quezada Limón apoyó a las religiosas para el establecimiento de su Escuela Normal, donde no solo se prepararían las religiosas y maestras seglares que ejercían la profesión sin título, sino también a jóvenes egresadas de secundaria que desearan formarse como maestras católicas.[34]

Para cumplir con la curricula que fijaba la SEP, las religiosas solicitaron el apoyo de algunos sacerdotes a fin de impartir las clases de filosofía, lógica, ética, sociología, materias a través de las cuales se reforzaban los principios y la ideología católicos; en otros casos, recurrieron al apoyo de padres de familia que eran contadores o profesionistas.[35] Otra medida para allegarse docentes preparadas y con perfil católi-

[33] Folleto de publicación del propio Instituto, 2018.
[34] Atala Alba Román, entrevista en línea por Emilia Recéndez, 31 de julio de 2024. Zacatecas/Aguascalientes
[35] Alba Román, entrevista.

co, fue motivar a las alumnas que egresaban de la normal a continuar su preparación, estudiando una especialidad en la Normal Superior Nueva Galicia,[36] con la que se crearon vínculos, se establecieron redes académicas y de fortalecimiento entre escuelas particulares. Así, las jóvenes que estudiaban una especialidad regresaban a impartir clases en la Normal del Guadalupe Victoria, estableciendo un círculo de retroalimentación favorecedor a todos: alumnas, profesoras, religiosas y padres de familia. La institución se mantenía vigente, con etapas de prosperidad y crecimiento, como ocurrió en las décadas de los sesenta y hasta los noventa.

Las columnas en la formación de las maestras en los colegios de la Enseñanza

La formación de las niñas y jóvenes era muy semejante en los colegios de la Enseñanza, había reglamentos generales que se aplicaban en todos con especificidades dependientes del lugar. Estos se fueron modificando en concordancia con los cambios sociales, guardando principios fundamentales en la organización, que eran irrenunciables y mantenían el orden, la rigurosidad y la permanencia de la institución.[37] Su objetivo fue conservar los principios de la religión católica a través del sostenimiento de valores y principios establecidos en las constituciones. Estos principios se afirmaban por medio de prácticas religiosas y devociones que se mantenían con el rezo diario al iniciar la jornada escolar, las pláticas so-

[36] La Normal Superior Nueva Galicia se fundó en 1940 por la orden de los hermanos maristas, junto con las hermanas del Verbo Encarnado, en Guadalajara, con el objetivo de preparar maestros/as con especialidad en cada una de las materias —matemáticas, español, inglés, etc.— para impartirlas en sus colegios. Primero en secundaria, luego en normal y más tarde en bachillerato. Esto lo digo desde la memoria de quien escribe y cursó la especialidad en historia en dicha Normal Superior.

[37] Foz, *Revolución pedagógica.*

bre las vidas ejemplares de las santas —entre las que figuraba la fundadora de la orden—, la celebración de las festividades religiosas con especial atención las dedicadas a la virgen María,[38] la frecuencia de los sacramentos: confesión y comunión, y, por supuesto, el famoso catecismo del padre Ripalda. Estas prácticas cotidianas fueron pilares fundamentales en la formación de profesoras devotas, responsables, dedicadas y entregadas a su profesión, quienes habían introyectado la vocación de servicio como parte del deber ser mujer y profesora.

En cuanto a la organización académica, con la intención de evitar problemas con el Estado, las religiosas de la Enseñanza respetaron la mayor parte de las disposiciones establecidas por la SEP. Los planes y programas de estudio se actualizaron en la medida que se hicieron las reformas educativas de las décadas de los setenta, ochenta y noventa, cumpliendo los parámetros fijados. En la tabla 6.1 se presenta el currículo oficial de la formación de profesoras en las décadas de los sesenta y setenta. En otros trabajos se ha documentado que las escuelas privadas, a fin de mantenerse como una mejor opción educativa, ofertaban actividades extracurriculares y un horario extendido con clases de inglés o francés, talleres de música, canto, danza o pintura. Esas opciones se mantuvieron y se agregaron aquellas que iban resultando emergentes, como computación.

[38] El 15 de mayo se celebraba, año con año, la fiesta de la Niña María. Se realizaba una misa especial a media mañana en la catedral de Aguascalientes, oficiada casi siempre por el obispo en turno, ubicada a tres cuadras del edificio colegial. Se llevaba la imagen de la Niña María en una procesión, las alumnas iban formadas llevando en la mano una flor y cantando alabanzas a la Niña María. Esta es nota procede de la memoria de quien ahora escribe y le tocó realizar dichas prácticas.

Tabla 6.1 Tira de materias curriculares

Primer año de normal	Segundo año de Normal	Tercer año de normal
Problemas Económicos de México	Didáctica	Pedagogía
Lógica	Psicología educativa	Psicología infantil
Español	Matemáticas	Historia de la Educación
Antropología	Ciencias de la Educación	Historia universal
Psicología general	Educación de la salud	Técnicas y métodos de enseñanza
Ética	Sociología	Prácticas escolares
Observación Escolar	Técnicas de la enseñanza	Métodos de investigación
Economía Doméstica	Prácticas escolares	Ciencias naturales
Educación musical	Educación musical	Educación musical
Dibujo	Dibujo	Dibujo
Baile	Baile	Baile
Educación física	Educación física	Educación física

Fuente: Elaboración de la autora con datos de sus boletines de calificaciones 1968-70

Perfil de las educandas

Los grupos eran heterogéneos. Las alumnas provenían de diversos sectores socioeconómicos y, por lo regular, en todo grupo de 1.º, 2.º o 3.º de Normal, asistían de entre tres y cinco religiosas, ellas eran profesoras de grupo de primaria, en el mismo colegio o en otros.[39] También se integraban diez o doce mujeres de mediana edad, con estudios de comercio, que habían cursado la secundaria vespertina, trabajaban

[39] Las religiosas de la Enseñanza tuvieron dos colegios en Aguascalientes: el Guadalupe Victoria en el centro de la ciudad, objeto de estudio del presente trabajo y el Colegio Lestonnac, ubicado, en aquellos momentos, en la periferia de Aguascalientes, donde solo había primaria.

como secretarias en oficinas o en algún banco y ahora estudiaban para ser profesoras; ellas encarnaban el deseo de superación de las mujeres y la oportunidad que les brindaba el colegio. Había además quienes estudiaban la Normal y trabajaban como maestras en las escuelitas parroquiales de las colonias periféricas de la ciudad. Finalmente, se encontraba un grupo de diez o doce jóvenes de entre 15 y 18 años, egresadas de la secundaria diurna del colegio, que habían elegido estudiar para ser maestras o cuyos padres así lo habían decidido, ellas gozaban de una situación socioeconómica desahogada, algunas eran hijas de empresarios aguascalentenses. Todas, indefectiblemente, debían cumplir con el reglamento y el programa de trabajo. La religiosa María Villalobos Revilla, directora de la Normal y del turno vespertino de secundaria, llamada cariñosamente "madre Villalobos", señalaba que: "toda joven debía estudiar para maestra, como preparación previa para el matrimonio, ya que esta era la profesión más apta para ellas".[40] Lo anterior da cuenta de cómo se perpetuaba el imaginario social colectivo de la maestra como substituta de la madre biológica.[41]

Con todo y la prolongación de los estereotipos de género, el colegio Guadalupe Victoria fue una buena opción para la educación femenina, gracias a las oportunidades que brindaba con el turno vespertino. La preparación en el Colegio permitió a muchas mujeres tener movilidad educativa, ya que posteriormente podían estudiar una especialidad en la Normal Superior Nueva Galicia, y, con ello, tener la posibilidad de mejorar también económicamente; en algunos casos, la profesión de maestras les permitió ingresar a la universidad.

En cuanto a la regulación y organización interna, en todos los colegios de la Enseñanza se llevaba un registro meticuloso del desempeño escolar, mediante el boletín de califi-

[40] Desde la memoria de quien ahora escribe

[41] Sonsoles San Román, *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España* (Ariel, 1998), 185.

caciones, un cuadernito de a cuarto que en sus primeras dos páginas contenía el reglamento sintetizado en siete puntos: 1. Conducta: respeto a superiores y compañeras; 2. Aplicación: cumplimiento en el trabajo; 3. Urbanidad; 4. Aseo y uniforme; 5. Disciplina: orden; 6. Cooperación social; 7. Retardos: puntualidad. En las siguientes páginas se desglosaban las calificaciones de estos siete aspectos, semana por semana y mes por mes, de septiembre a diciembre. A la mitad del cuadernito, ocupando dos páginas, se anotaban las calificaciones de las materias que se cursaban anualmente[42] (ver la tabla 6.1). Los lunes se entregaban los boletines a las alumnas para la firma de padres o tutores y debían regresarse los martes o miércoles. De esta manera se llevaba el control de la disciplina, las actividades y las calificaciones de las alumnas. El boletín era para todos los niveles de estudio, desde primaria hasta normal, aun cuando las estudiantes, en muchos casos, eran adultas. Las cuatro siguientes páginas estaban destinadas a las calificaciones semanales de los meses desde enero hasta junio, en las dos últimas páginas venía la explicación sobre los premios o reconocimientos que se entregaban a fin de año.[43] Por su importancia en la formación de las jóvenes maestras es oportuno dedicar breves comentarios a algunos de esos puntos. Destacan el 1 y el 5: si bien la conducta es difícil y subjetiva de calificar, se establecieron parámetros que permitían hacerlo, porque a través de ellos se ejercía el control y la autoridad; se disciplinaban los cuerpos y se manifestaba la obediencia:

> En esta calificación se sanciona la actitud de la alumna en el colegio, en el camión, en sus relaciones con sus profesoras, vigilantes, compañeras u otras personas. Se consideran como faltas de conducta demostrar desagrado cuando se haga alguna advertencia, faltar al respeto a las profesoras, trato poco fino con sus compañeras o molestarlas de alguna manera. Un cero

[42] En el trabajo anterior, se hizo un análisis de los contenidos del plan de estudios y de la importancia de las prácticas pedagógicas de las normalistas, que no se reitera aquí por la falta de espacio.

[43] Que también ya fueron explicadas en "Resistiendo el control estatal".

> en conducta se sanciona con la separación de la alumna durante la semana, la reincidencia se castigará con separación de 15 días y si se repite por tercera vez, amerita la separación definitiva. Las faltas de respeto y obediencia a los superiores y maestros son sancionadas con expulsión temporal o definitiva, según el caso.[44]

El espacio no permite comentar cada uno de los rubros; sin embargo, su enunciación permite identificar de qué trataban. Las mujeres que estudiaban la Normal no cuestionaban dichas prácticas; las mayores, que trabajaban, buscaban culminar los estudios y obtener su título; mientras que las estudiantes jóvenes eran quienes más violaban algunas reglas y lo hacían como un juego. Por supuesto, este tipo de educación no favorecía el razonamiento ni el cuestionamiento: privilegiaba la obediencia y la memorización.

Los internados en los colegios de la Enseñanza

Como hemos mencionado, en los colegios de la Enseñanza hubo internados desde su fundación. Al principio, para albergar a niñas huérfanas y pobres y, en la medida en que las religiosas acreditaron sus colegios, concurrieron cada vez más niñas y jóvenes de diferente condición socioeconómica. Ante las carencias materiales para el sostenimiento que implicaba el alojamiento y la alimentación, las religiosas aceptaron con más frecuencia las donaciones de los padres de familia. A inicios del siglo XX, los espacios para las huérfanas desaparecieron, los internados fueron ocupados por niñas y jóvenes que vivían fuera de la ciudad, deseaban estudiar y contaban con el apoyo económico de sus padres. Así, el sostenimiento de las estudiantes quedó a cargo de sus familias, que pagaban por la instrucción recibida y por el espacio que ocupaban en el internado.

[44] Instituto Guadalupe Victoria. "Boletín de calificación", 1968, 2-3.

En los colegios de la Enseñanza también había alumnas beneficiadas con una beca sencilla o doble. Las primeras se otorgaban a las alumnas que, viviendo en la ciudad, sus padres no podían pagar la mensualidad; si además eran alumnas estudiosas y dedicadas, se les concedía la beca. Las foráneas podían aspirar a dos becas y eximirse del pago mensual de colegiatura y de la mensualidad en el internado, siempre y cuando demostraran inteligencia, talento, obediencia y cumplimiento de lo estipulado, y además colaboraran en las labores cotidianas de limpieza de los espacios que les fueran designados. Los internados tuvieron sus propios reglamentos con el mismo objetivo: formar mujeres católicas, maestras que reprodujeran los principios religiosos y morales, así como las devociones cristianas, y que también fueran aptas para la vida matrimonial. De tal forma que en estos colegios, tanto en las aulas como en los internados, convivían alumnas de diversa condición socioeconómica,[45] cuya intención era adquirir una educación que les permitiera ser mujeres preparadas, ya fuera para la vida matrimonial o superarse como profesionistas.

A modo de conclusiones

Aún quedan aspectos por escribir y analizar en torno a las escuelas normales privadas católicas, que indudablemente ju-

[45] Como se mencionó en un párrafo anterior, algunas eran hijas de empresarios aguascalentenses; otras, de profesionistas en oficinas de gobierno, de bancos, que se pueden considerar de clase media; otras, hijas de agricultores dueños de buenas extensiones de tierra en los municipios de Aguascalientes; estaban quienes ya trabajaban como secretarias y cursaban la secundaria vespertina o bien la normal con la intención de superarse educativa y profesionalmente, que podían considerarse de clase media; algunas con menos recursos económicos que, gracias a sus capacidades e inteligencia, obtenían la doble beca. Sería importante ofrecer porcentajes y cifras, sobre cada sector estudiantil, sin embargo, la premura de tiempo y espacio no lo permiten; se percibe la necesidad de profundizar en la presente investigación, en otro momento.

garon un papel importante en la educación de las mujeres de los sectores medios y altos, principalmente durante la segunda década del siglo XX. Si bien la formación ofrecida en los colegios de la Enseñanza se encauzó hacia la construcción de una feminidad basada en el ideal de madre-esposa-profesora, responsable y sensible, capaz de formar un hogar en el que los valores cristiano-católicos se reprodujeran en beneficio de una sociedad armónica, también reconocemos que, para algunas jóvenes, esta formación representó la oportunidad de continuar sus estudios, ingresar al mundo laboral y aspirar a la superación y movilidad socioeconómica. Cabe considerar que no se quedaron en el ámbito de las escuelas privadas; una vez egresadas de los estudios de normal básica, emigraron a otros espacios, fuese la Normal Superior e inclusive las universidades.

Finalmente, los aprendizajes de conocimientos, buenos hábitos y costumbres morales forjaron la identidad de las maestras formadas en los colegios católicos, donde se reivindicó su capacidad intelectual y algunas tuvieron la oportunidad de continuar su preparación o volver al ámbito privado ejerciendo sus roles de madres y esposas católicas, reproductoras de los valores cristianos en los que fueron formadas. La educación transmitida, por más tradicionalista que fuera, generó nuevas ideas, transformaciones individuales y formas distintas de ser y estar en un mundo en tensión constante entre tradición y modernidad.

Bibliografía

Alba Román, Atala. Entrevista en línea por Emilia Recéndez, 31 de julio de 2024. Zacatecas/Aguascalientes.

Alvarado y Martínez Escobar, María de Lourdes. "De Escuela Secundaria para señoritas a Normal de Profesoras, 1867-1890". En *Entre imaginarios y utopías: Historias de*

maestras, coordinado por Luz Elena Galván y Oresta López. CIESAS; Ediciones de la Casa Chata, 2008.

Calvario Ruiz, Sara Sofía. "El impulso de la secularización e instrucción pública en Aguascalientes: formación de preceptoras de primeras letras (1860-1867)". *Caleidoscopio* 40 (2019): 17-40. https://doi.org/10.33064/40crscsh1373.

Camacho Sandoval, Salvador y Yolanda Padilla Rangel. *Vaivenes de utopía. Historia de la Educación en Aguascalientes en el siglo XX.* Instituto de Educación de Aguascalientes; Secretaría de Educación Pública; Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2004.

Carreño, Manuel Antonio. *Manual de urbanidad y buenas maneras.* Nueva Imagen, 2017.

Contreras Betancourt, Leonel. "Entre lo viejo y lo nuevo de la mano de la ilustración: sinopsis de las escuelas de primeras letras en Zacatecas, 1785-1834". En *Historia de la educación en Zacatecas: problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX,* coordinado por René Amaro Peñaflores y María del Refugio Magallanes Delgado. UPN, 2010.

Foz y Foz, Pilar. *Revolución pedagógica de la Nueva España (1754-1820).* Publicaciones del Instituto Gonzalo Fernández de Oviedo, 1981.

Galván Lafarga, Luz Elena y Oresta López Pérez, coords. *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras.* CIESAS; Ediciones de la Casa Chata, 2008.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar. *La educación popular de los jesuitas.* Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, 1989.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar. *Historia de la educación en la época colonial: la educación de los criollos y la vida urbana.* El Colegio de México, 1999.

Gutiérrez Hernández, Norma. *Mujeres que abrieron camino: la educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato.* UAZ; Normal Manuel Ávila Camacho, 2012.

Guzmán López, José Elías. "Las preceptoras guanajuatenses y la Cátedra Normal: un intento de profesionalización (1824-1831)". En *Sujetos de la educación en México siglos XIX y XX ¿Quién y para quién?,* coordinado por Cirila Cervera Delgado y Jorge Omar Mora Rodríguez. Universidad de Guanajuato, 2026.

Hernández Ortiz, Francisco. *Voces, rostros y testimonios de profesoras potosinas en el Porfiriato.* Benemérita y Centenario Escuela Normal del Estado S.L.P. Congreso del Estado, S.L.P., 2012.

Instituto Guadalupe Victoria. *Boletín de calificaciones.* S.e., 1968.

Lavrin, Asunción. "Recuerdos del siglo XX. La participación de las mujeres en la educación". En *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras,* coordinado por Luz Elena Galván y Oresta López. CIESAS; Ediciones de la Casa Chata, 2008.

Legaspi Lozano, Mayela y Salvador Camacho Sandoval. "Origen sociopolítico heterogéneo de las cinco Escuelas Normales en Aguascalientes". En *Uso de resultados de investigaciones educativas para el diseño de estrategias de mejora,* coordinado por José Antonio Pérez López, Cintya Guzmán Ramírez y Jorge Alejandro Reyes. Instituto de Educación de Aguascalientes, Dirección de planeación, Departamento de Investigación Educativa, 2022.

Muriel, Josefina. *La sociedad Novohispana y sus colegios de niñas.* UNAM, 1995.

Recéndez Guerrero, Emilia. "Trayectos de vida de una maestra citadina". En *Breves historias de maestras zacatecanas,* coordinado por José Luis Acevedo. UPN; Taberna Libraría, 2021.

Recéndez Guerrero, Emilia. "Resistiendo el control estatal: el Instituto Guadalupe Victoria de Aguascalientes, Institución formadora de maestras católicas y urbanas". *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* 4,

no. 1 (2024): 51-61. https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.625.

San Román, Sonsoles. *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España.* Ariel, 1998.

Tanck de Estrada, Dorothy. *La educación Ilustrada 1786-1836.* El Colegio de México, 1999.

Torres Septién, Valentina. *La educación privada en México 1903-1976.* El Colegio de México; Universidad Iberoamericana, 2004.

Capítulo 7. Aurora: tramos de la trayectoria formativa y profesional de una profesora; Guanajuato, segunda mitad del siglo XX

Cirila Cervera Delgado

Introducción

La historia de la educación ha considerado entre sus temas la historia de las y los maestros, por supuesto, especialmente la de aquellos más notables. Sin embargo, nuevas perspectivas teóricas y metodológicas han abierto una pródiga veta para historiar a profesores y profesoras comunes, quienes han documentado la enorme riqueza de su vida cotidiana, personal y profesional, y cuyas acciones ejercen un impacto real en las comunidades de su entorno; por tanto, sus historias contribuyen a la conformación de la historiografía del magisterio y de la educación. Con el mismo afán de recuperar a las y los constructores de la historia desde una perspectiva de historia social y cultural, mediante herramientas metodológicas como la biografía o la narrativa, se adopta un enfoque que guarda concordancia con la reivindicación de las y los sujetos históricos, entre los que se cuenta a las y los profesores.

Un ejemplo de lo anterior es la reciente publicación del libro *Maestras y maestros en América Latina 1800-1950*, editado por José Bustamante Vismara, Alex Loayza Pérez y Pamela Reisin bajo el sello del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El libro reúne capítulos dedicados a la historia de maestras y maestros de Argentina, Brasil, Chile, Colom-

bia, México, Perú y Uruguay.[1] La ilustrativa presentación de los editores resume cómo ha sido tratada esta historia, de acuerdo con las tradiciones historiográficas y con las circunstancias por las que atraviesan los sistemas educativos como sistemas sociales. Advierten:

> En tales acercamientos ha habido un sesgo limitado a aquellos personajes que se destacaron en la labor. Junto a ello ha habido más atención en lo prescripto o planteado en textos programáticos, que en reconocer lo sucedido frente a las aulas. Y aunque no faltaron mujeres en estas perspectivas, los varones tuvieron un lugar de jerarquía.[2]

Dicha compilación se ocupa de mostrar otras facetas de la historia de maestras y maestros, recuperándolos como personas individuales y como parte de un colectivo con identidad y un quehacer fundamental para la sociedad.

En esta tendencia, en el ámbito mexicano se sitúa el dossier de *Ichan Tecolotl* dedicado a "Biografías e historias de vida de maestras y de maestros en la historia de México".[3] El volumen se constituye con diez estudios de caso de Ciudad de México, Guanajuato, Oaxaca, Querétaro, San Luis Potosí, Veracruz y Zacatecas. En la Presentación, el coordinador del dossier afirma:

> [La temática] es novedosa porque se ocupa no sólo de grandes maestras y maestros. […] personajes poco conocidos o desconocidos, que enseñaron en las aulas, formaron a sus alumnos, pusieron en práctica diversos métodos de enseñanza y emprendieron acciones para mejorar las condiciones de los grupos sociales con quienes interactuaban habitualmente. Desde el punto de vista […] metodológico, los casos revisados hacen

[1] José Bustamante Vismara, Alex Loayza Pérez y Pamela Reisin, *Maestras y maestros en América Latina 1800-1950* (CLACSO Argentina; Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, 2025).
[2] Bustamante Vismara, *Maestras y maestros en América Latina*, 12.
[3] Pablo Martínez Carmona, "Presentación. Biografías e historias de vida de maestras y de maestros en la historia de México", *Ichan Tecolotl* 36, no. 389 (2024).

> eco de la biografía, la historia de vida y la perspectiva de género. […] A diferencia de las versiones esencialistas y de los modelos de virtudes de los grandes personajes de las biografías tradicionales, los nuevos estudios incluyen a individuos comunes de carne y hueso con virtudes y defectos.[4]

Delimitando el universo a la historia de las maestras, se clasifican los trabajos, entre otros, de María Cristina Vera con "La vida de dos maestras normalistas en Córdoba y su influencia en la educación argentina".[5] También en 2020, esta autora dio a conocer la "Historia de vida de maestra: Jennie Howard, una pionera de la formación de maestras en Argentina".[6] En México se encuentra la obra de Jesús Adolfo Trujillo, *Josefina "La Negra" Avitia. Biografía de una educadora.*[7] Fiel al espíritu de una renovada metodología centrada en las personas, Trujillo rescata no únicamente la destacada participación que tuvo la profesora Josefina Seáñez Luján de Avitia en la conformación profesional de la educación preescolar, sino que entreteje su historia de vida, cuyos acontecimientos la impulsaron a incorporar el plan de estudios de preescolar en la Escuela Normal del Estado de Chihuahua.

En pleno estilo biográfico está la historia de vida de Ángela María López López. En el texto se destaca el proceso de configuración de la subjetividad y se reconstruye y analiza la historia de vida de la investigadora como maestra.[8] Un año antes apareció el libro de Soto situado también en el contexto

---

[4] Martínez, "Presentación".

[5] María Cristina Vera, "La vida de dos maestras normalistas en Córdoba y su influencia en la educación argentina", *TraHs. Narrativas de maestras (os) y normalistas en el giro decolonial,* no. 8 (2020): 1-21.

[6] María Cristina Vera, "Historia de vida de maestra: Jennie Howard, una pionera de la formación de maestras en Argentina", *Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores* 13, no. 25 (2020): 279-292.

[7] Jesús Adolfo Trujillo, *Josefina "La Negra" Avitia. Biografía de una educadora* (Universidad Autónoma de Chihuahua; Sindicato del Personal Académico, 2016).

[8] Ángela María López López. "Ser Maestra. Historia de vida" (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional, 2015).

colombiano;[9] dedicado al complejo trabajo de las profesoras rurales, son entrañables estas palabras de reconocimiento del autor del prólogo, que, tal vez, mueva más de una conciencia:

> En la adaptación de los modelos educativos a las realidades sociales, el trabajo de las maestras resultó ser absolutamente fundamental. Vistas como las parias de la educación por los más conservadores modelos educativos, trabajaron sin el más mínimo apoyo material, configurando, quizá también por este absoluto abandono, una relación particular con unas familias, las de los estudiantes, de las que llegaron a formar simbólicamente parte y por las que fueron protegidas en el desarrollo de su trabajo y en la consecución de unas mínimas condiciones de dignidad para el desarrollo de su labor profesional.[10]

Respecto a la configuración del ser y hacer de las profesoras, es indudable la impronta de la formación inicial en las escuelas Normales, pero, al mismo tiempo, es incuestionable que sus prácticas respondan a las condiciones del contexto. Esta tesis ha sido confirmada por estudios como el de López, Hernández y Ortiz,[11] quienes, con un enfoque de género y desde su proceso formativo, recuperan a las maestras como seres sociales y sujetas históricas. La investigación de Soto se centra en documentar las historias de vida de dos maestras en Colombia, indagando sus imaginarios y las vivencias de su práctica en contextos histórico-políticos no solo diferentes, sino opuestos.[12] El trabajo de Alvarado y Pérez sintetiza a las profesoras como personas sociales, políticas e históricas. En

---

[9] Diana Elvira Soto Arango, *La Escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo xx*. (FUDESA, 2014).

[10] Justo Cuño Bonito, "Prólogo", en *La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo xx,* coord. Diana Elvira Soto Arango (FUDESA, 2014), 9-10.

[11] Oresta López Pérez, Marcelo Hernández Santos y Sergio Ortiz Briano, "Historia y género: huellas, voces, rostros y luchas de mujeres normalistas y maestras rurales mexicanas", Simposio, *Memoria electrónica del xiv Congreso Nacional de Investigación Educativa,* (COMIE, 2017), 1-30.

[12] Soto, *La escuela rural.*

la historia de la profesora María de la Luz Grovas resaltan su actuación activista por la visibilidad y el reconocimiento de las mujeres y sus derechos.[13]

Para el caso de Guanajuato, Liddiard registra los estudios de Cervera y Martí, quienes analizan las experiencias de formación y la trayectoria profesional de las profesoras en la segunda mitad del siglo XX, explorando los significados que otorgan a su quehacer de educar, en diversos espacios geográficos, sociales y culturales.[14]

Con tales antecedentes, este capítulo se estructura a partir de los núcleos que dan respuesta a los cuestionamientos sobre cómo ha sido el proceso de formación y la trayectoria laboral de las maestras, así como cuáles han sido sus experiencias de vida y profesional más significativas en el contexto histórico de Guanajuato durante la segunda mitad del siglo XX. El objetivo consiste en documentar la trayectoria formativa y profesional de la maestra Aurora Domínguez Elizondo (a petición expresa, se ha utilizado otro nombre). Para su elaboración, se recurrió, como primera fuente, a una serie de sesiones de entrevistas, transcritas a modo de relato biográfico y, en segundo término, a testimonios breves de informantes clave, cuyas respuestas proporcionan datos esenciales y complementarios sobre los itinerarios de vida

[13] María de Lourdes Alvarado y Martínez Escobar y Claudia Altaira Pérez Toledo, "María de la Luz Grovas: profesora pionera universitaria y líder feminista", *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* 4, no. 2 (2025): 29-36.

[14] Stefany Liddiard, "Panorama Nacional sobre las mujeres en la historia de la educación durante la década 2012-2021", en *Estados del conocimiento 2012-2021. Área temática 02, volumen 2. Historia e historiografía de la educación en México,* coord. Jesús Adolfo Trujillo Holguín (COMIE, 2024); Cirila Cervera Delgado y Mireya Martí Reyes, "Desde el recuerdo y la memoria: una recuperación del quehacer de profesoras en la escuela primaria", *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* 1, no. 2 (2019): 57-66; Cirila Cervera Delgado y Mireya Martí Reyes, "¿Por qué soy maestra? Testimonios de profesoras normalistas sobre la profesión de educar", *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* 2, no. 2 (2021): 155-166; Cirila Cervera Delgado y Mireya Martí Reyes, "Ser profesoras: relatos biográficos sobre los significados de la profesión docente", *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* 3, no. 1 (2022): 107-116.

y profesional de la maestra Aurora. El marco interpretativo recae en las aportaciones teóricas sobre formación, identidad y trayectorias docentes, que incorporan gradualmente al texto; el aparato crítico es sencillo, con el fin de ceder el papel protagónico a la profesora y reconocer su condición de sujeta histórica, cuyas acciones inciden en su configuración como persona y docente, así como en la transformación de su contexto.

El protagonismo del relato lo ocupa la palabra de la maestra Aurora y de otras personas en pasajes particularmente significativos. Desde este giro historiográfico cualitativo, se acepta y reconoce la subjetividad presente en la investigación, destinada a transformar no sólo la realidad contextual, sino también la de los participantes. La postura de Piedad Calvo y José Ignacio Rivas es totalmente *ad hoc* con el enfoque de este capítulo:

> En el paradigma cualitativo y más concretamente dentro del enfoque biográfico narrativo […] se busca defender y valorar la importancia de la subjetividad y pretende alejarse de modos de hacer hegemónicos. Es esencial el acercamiento respetuoso y la construcción con los y las protagonistas. Estos no se les considera meros sujetos a investigar, sino que son parte activa en la investigación. [15]

Concretamente, en la historia social y cultural, lejos de la historia de bronce, a las maestras se les ve humanas: falibles y perfectibles, como todas; con aspiraciones, aciertos, dudas, potencialidades y con una decisión de construir una mejor historia a través del ejercicio del magisterio. En este ejercicio enfrentan y, a veces, superan obstáculos; en otras ocasiones, no les ha sido suficiente el esfuerzo, la preparación o el entusiasmo. El cúmulo de posibilidades de ser maestras es infinito

[15] Piedad Calvo León y José Ignacio Rivas Flores, "Un modo de pensar, sentir, investigar y transformar", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* 41 (enero-junio de 2017): 97-110.

y, a la vez, es particular de cada profesora. El caso de Aurora puede sumar a esta conclusión, con el sello particular de la historia oral, en la cual,

> Las historias que se narran son historias sencillas de la vida cotidiana, pero al tiempo, tan complejas como la ciencia social que las analiza. De ellas no se extraerán grandes modelos teóricos, ni grandes conclusiones prácticas, pero sí una lección de vida y de superación de mujeres que, pese a las adversidades, avanzaron en su propósito de desarrollar aquello en lo que creyeron y que definió sus vidas: la labor educativa.[16]

A partir de este marco metodológico, se reunió información en primera persona de la maestra Aurora. Se utilizó un guion de entrevista, partiendo de que "el objetivo de la entrevista no es buscar información, sino encontrarnos con el otro, y construir el relato a partir de este encuentro".[17] Además, las múltiples charlas y pláticas con ella y otras personas citadas constituyeron una fuente invaluable de referencias. En este tenor:

> Conversar no es una búsqueda de datos; no es una forma de extraer información, para tratarla posteriormente en un proceso analítico. Como investigadoras/es narrativos construimos historias con las que la gente vive y estas se construyen desde el encuentro y no desde la búsqueda o el descubrimiento.[18]

Comenzamos a sistematizar los testimonios de Aurora desde 2012. Ella prefirió que fuera como un relato libre, que en ocasiones se grabó en audio. Desde entonces, ha revisado cada uno de los sucesivos textos derivados, ya fuera en versión impresa, enviados por correo electrónico en su momento o por WhatsApp en los meses más próximos. Este bagaje ha dado pie a la historia de Aurora que se desarrolla en las siguientes páginas.

---

[16] Cuño Bonito, "Prólogo", 10.
[17] Calvo y Rivas, "Un modo de pensar", 105.
[18] Calvo y Rivas, "Un modo de pensar", 104.

Aurora: configuración de una profesora

Los primeros pasos

Aurora nació en marzo de 1946 en el Barrio Arriba, el primer barrio de León en ser fundado con ese título en 1597;[19] los actuales barrios de El Coecillo y San Miguel se instituyeron antes, pero con la distinción de pueblos. El Barrio Arriba fue el sitio ideal para la instalación de las curtidurías, de "picas"[20] familiares y fábricas de calzado formales.[21] En este sitio de obreros dedicados a la industria de la piel y el calzado, don Jesús Domínguez, padre de Aurora, era abonero de una mueblería, donde percibía un salario apenas suficiente para el sostenimiento básico de su familia: su esposa, doña Lourdes Elizondo, tres hijos y dos hijas, entre quienes Aurora era la mayor. Doña Lourdes contribuía a la economía familiar haciendo trabajos de costura entre los quehaceres de la casa. El origen más bien humilde de Aurora es un rasgo compartido con el gremio magisterial.[22] En el mismo orden de ideas, después de analizar múltiples investigaciones acerca del origen de las y los profesores en México, Sandoval concluye que:

---

[19] El Barrio Arriba está situado en la ciudad de León, Guanajuato, entidad localizada en el centro de México.

[20] "Picas" se refiere a una micro unidad de producción, en este caso, de productos de cuero, como calzado, cinturones, bolsos, entre otros. Las picas funcionaban en casas privadas, generalmente integradas por familiares y vecinos.

[21] Martha Ivonne Ramírez Chávez y José de Jesús Cordero Domínguez, "Apropiación simbólica del Barrio Arriba, León, Guanajuato", *El artista,* no. 17 (2020).

[22] Jesús Adolfo Trujillo Holguín, "Trayectorias de maestros en servicio: un acercamiento a la cotidianidad del trabajo docente a través de narrativas autobiográficas", en *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros en servicio,* coords Jesús Adolfo Trujillo Holguín, Cruz A. Estrada Loya y Jesús L. García Leos (Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. 2018), 15-24; Ismael Puga, Diego Polanco y Diego Corvalán, "Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad", *Calidad en la educación* 43, (2015): 57-102; Michael Apple. *Teoría crítica y educación.* (Morata, 1997).

> El origen social es también otra constante, pues los estudios muestran que la mayoría [de las y los profesores] proviene de familias pobres asociadas a escasas probabilidades de acceso a bienes y consumos culturales, y que de alguna manera la incursión en el magisterio ha sido una vía para trascender su condición de pobreza.[23]

Así sucedería con Aurora tiempo después, pues pudo acceder a un crédito para adquirir una casa en una de las colonias privilegiadas en León, en aquel entonces, a inicios de la década de 1980.

Volviendo a su primera infancia, Aurora dio señales de ser una buena maestra en potencia cuando era alumna de la escuela primaria pública estatal de El Barrio. Como era costumbre en esos planteles, en caso de ausencia de algún profesor se designaba a un estudiante de sexto año para "cuidar" al grupo; esta práctica también se aplicaba cuando el conjunto docente celebraba alguna reunión y todos los grupos quedaban trabajando solos; Aurora era la elegida frecuente para esta práctica, y su talento, vocación y habilidades no pasaron desapercibidos para la directora de la escuela, quien la animó a continuar sus estudios de la secundaria. Acompañó este exhorto con una plática con don Jesús, quien de pronto no atinaba a contestarle a la directora, pero quería decirle que no eran esos los planes para su hija: ella tenía que ayudar a su madre en los quehaceres de la casa y cuidar a los hermanos más chicos y, por si fuera poco, no tenía dinero para costear los estudios de secundaria. La directora le dijo que apoyaría a Aurora, consiguiéndole un trabajo lo más pronto posible, que le facilitara cubrir los gastos.

Convencido a medias (más por la presión de la directora que por creer en este destino para su hija), la inscribió en la

[23] Etelvina Sandoval Flores, "El trabajo docente. Entre cambios y continuidades", en *Dirección de Medios Editoriales,* coords. Claudia Lucy Saucedo Ramos, Carlota Guzmán Gómez, Etelvina Sandoval Flores y Jesús Francisco Galaz Fontes (Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013), 293.

Escuela de Enseñanzas Especiales no. 13, que contaba con las carreras de contador privado, taquimecanógrafo, corte y confección, inglés y diversos talleres. Esta escuela era conocida como la Prevocacional o "Prevo", cuya fundación como tal se dio en 1939, pero que fue primero el Cuartel de los Ángeles y, para el siglo XVIII, un beaterio o centro de enseñanza para mujeres, atendido por jesuitas. En 1971 recibió el nombre que ostenta actualmente: Escuela Secundaria Técnica No. 1, ETI,[24] tan cerca del domicilio de Aurora que se trasladaba a pie todos los días. Su desempeño siempre fue excelente, obteniendo notas sobresalientes en prácticamente todas las áreas, pero le apasionaban las clases de Español, Matemáticas, Química e Inglés. Disfrutó mucho el taller de corte y confección y le fue de gran provecho, así le ayudaba a su mamá con los trabajos de costura. Mucho tiempo después, los conocimientos prácticos que adquirió en el taller le permitieron hacerse de la confianza de sus alumnas de la Telesecundaria 38 y, a través de esta, se le abrieron las puertas de las casas de la comunidad. Volviendo a aquel momento inicial, Aurora declara:

> Desde que estudiaba la secundaria tuve algunos interinatos en la primaria del Barrio, y cuando no tenía un interinato, igual iba a ayudar a la directora. En los fines de semana ayudaba a mi mamá con las costuras y a mi papá a hacer las cuentas.[25]

Es probable que las palabras de Aurora permanecieran como distinción de su trayectoria formativa y profesional, en concordancia con la representación social de profesoras y profesores, idea que se desarrollará posteriormente.

---

[24] Christian Rendón, "Historia de la ETI, antiguo centro de enseñanza jesuita", Bonito León, 16 de agosto de 2016, https://bonitoleon.com/redaccion/historias/historia-de-la-eti-antiguo-centro-de-ensenanza-jesuita/

[25] Aurora Domínguez Elizondo, entrevista por Cirila Cervera, 2023.

La formación inicial

En su momento, Aurora no se cuestionó si quería ser profesora o no. Escuchaba a la directora de la escuela de El Barrio diciéndole que tenía "madera" de maestra, controlaba bien a los grupos y era aplicada; también sabía que sus vecinas que tenían una carrera eran maestras y además, su papá le estaba dando el permiso para estudiar. Así es que, al concluir la secundaria, Aurora ya había decidido que estudiaría para ser profesora. El obstáculo era la falta de recursos económicos para su sostenimiento, ya fuera si se mudaba a la vecina ciudad de Guanajuato para ingresar a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial, o quedarse en León, donde le habían recomendado el Instituto América, fundado en 1944. Para esa fecha, León no contaba con una Normal de carácter oficial.

El Instituto América estaba orientado a brindar educación a las niñas de familias ricas, era dirigido por la congregación de las Hijas Mínimas de María Inmaculada, hermandad instituida por el padre Pablo de Anda, un gran benefactor de las causas sociales y educativas. De carácter privado, ofrecía la carrera de maestra normalista y prometía "formar integralmente a sus alumnas física, espiritual e intelectualmente".[26] Lógicamente, la colegiatura no era económica y fue lo primero que Aurora discutió con su papá:

> Sacando cuentas, irme a Guanajuato no era opción. Tendría que estar allá toda la semana, pagar hospedaje y, por sobre todo, no tendría trabajo. A lo mejor salía algo; pero, por el momento, no tenía nada. Así que el América, con todo lo costoso que podría resultar, era lo factible.[27]

[26] Rendón, "Historia de la ETI".
[27] Domínguez Elizondo, entrevista.

Aurora se comprometió con su papá a costearse la colegiatura durante toda la carrera. Él, por su parte, le dijo que contaba con toda su confianza, pues era lo único que le podía dar.

El inconveniente que enfrentó vino por parte de la directora de la escuela de El Barrio. Formada en escuelas públicas, se opuso a que Aurora se inscribiera en el Instituto América, que "no se correspondía con el sentido de la educación para la gente del pueblo; los maestros se hacen para irse al campo, allá en donde se necesitan, para servir a los niños en las escuelas públicas",[28] recuerda haberle escuchado Aurora. Su decisión marcó una ruptura permanente con la directora. Cuando coincidían, Aurora sentía la frialdad en el trato, a pesar de que llegó a ser parte del gremio al cual pertenecían ambas.

La forma de ser del docente se gesta en el proceso de formación inicial.[29] Por ello, una modificación en este proceso debe ir directamente a las creencias que giran en torno a la función y la misión de las y los maestros, que se promueven como parte de la identidad docente en las instituciones formadoras de estos profesionistas. Esta impronta, como se verá en su momento, dio un perfil a Aurora con aceptaciones y tensiones de la realidad de su práctica.

Desde el primer año de Normal, Aurora fue invitada a trabajar en la sección de primaria del Instituto América, percibiendo un sueldo como profesora. Conservó su empleo al terminar la carrera y laboró allí hasta 1974. Durante este periodo, Aurora cursó en el Instituto la Licenciatura en Educación Media con especialidad en Español. La maestra Aurora no lo sabía, pero esos años le marcaron para toda la vida en su proceder profesional.

---

[28] Domínguez Elizondo, entrevista.

[29] Ruth Mercado Maldonado, "Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México", *Revista Semestral de Associação Brasileira de Psicología Escolar e Educacional* 14, no. 1 (enero-junio de 2010): 149-157.

Los andares de Aurora: lo rural y lo urbano

Aurora fue profesora de primaria en el Instituto América durante catorce ciclos lectivos, los primeros, aún como estudiante de Normal; y, una década más tarde, ya con su título, cuando tenía 29 años. Recuerda que estaba muy contenta en ese empleo, pero le inquietaba no contar con una base, como otras profesoras de escuelas "del gobierno". Ese fue el motivo para concursar y obtener una plaza. Allí comienza el núcleo de la historia magisterial de Aurora que ahora relatamos.

> Cuando me fui a Ojo de Agua[30], pude ver la enorme diferencia entre una escuela urbana, una privada y una rural. Mi escuela eran dos saloncitos, no tenía puerta ni algo que se distinguiera como un patio. Los niños se iban a sus casas si querían hacer del baño porque no teníamos ni una letrina [...] si no me arrepentí de aceptar esa plaza, fue por puro orgullo. ¿Cómo me iba a dejar vencer a la primera? Lloré, lloré mucho, muchas noches. Extrañaba estar en mi casa, extrañaba contar con todo lo que les pedía a las niñas en el América. No tenía [en Ojo de Agua] lo más mínimo de material didáctico, sólo los libros de texto.[31]

Aurora confiesa que la trataron muy bien en la comunidad. No le faltó casa ni comida. A diario le llevaban su almuerzo a la hora del recreo: huevos, frijoles, papas, ejotes, chayotes, verdolagas o quelites, solían ser los guisados que consumía con las tortillas recién hechas y, siempre, una ollita de barro con té de canela o de limón, café o atole blanco.

---

[30] Ojo de Agua de Ballesteros, municipio de Salvatierra, Guanajuato, es una comunidad de ejidatarios y comuneros, reconocida como comunidad indígena, dado el reconocimiento que tienen sus habitantes por sus tradiciones ancestrales, aunque muy pocas personas hablan otomí, cuatro, según el censo de 2010.

[31] Domínguez Elizondo, entrevista.

El contraste entre la escasez de las escuelas y la generosidad de las comunidades para acoger a las y los maestros es una constante a la que se le puede dar, al menos, dos lecturas. Por una parte, está la imagen romantizada del maestro rural y, por la otra, la ausencia de políticas públicas que resignifiquen su labor, procurando mejores condiciones materiales para las escuelas y las comunidades. Estos extractos se corresponden con la primera versión, la que personaliza a las y los docentes como apóstoles de la educación, dedicados al servicio de una noble tarea, que trabajan por vocación y amor a las niñas y niños, entre otras denominaciones eufemísticas.

> Quedan pocos consagrados maestros […] nobles apóstoles de la educación, que en épocas remotas abrieron hermosas brechas de amor para cumplir con vocación su noble función pedagógica. […] Demostraron calidad e identidad humana […] no obstante las muchas desventajas afrontadas en ese entonces: transporte, caminos, distancias, climas, dinero, alejados de sus familias y de la sociedad, pero viviendo con alegría en rústicos ranchos o sencillas casas en lejanas montañas, parajes, caseríos, aldeas y pueblos. Eso sí, disfrutando del cariño, humildad y sinceridad de padres de familia y patojos caritas sucias, aire puro, bellezas naturales, paz, cánticos de pájaros, compartiendo sueños, ilusiones y esperanzas, desde el amanecer hasta el anochecer. Otros valientes madrugadores, caminantes de largos trechos, entre polvo, lodo, bruma, frío o lluvia, para llegar a la escuelita de la colina, donde eran recibidos con amor campesino, cafecito caliente, frijoles parados y tortillas recién sacadas del comal, para luego, terminada la jornada escolar, emprender el agotador regreso.[32]

Este discurso de los maestros apóstoles e, incluso, mártires de la educación, ha permeado a lo largo de la historia, y, no cabe duda, se ha consagrado como un elemento esencial del magisterio, aunque realidades como las de Aurora ponen otro rostro:

---

[32] Jaime Córdova Palacios, "Apóstoles de la educación". *Prensa libre,* 27 de junio de 2015, https://www.prensalibre.com/opinion/apostoles-de-la-educacion/

> Las tardes en Ojo de Agua se me hacían eternas. Extrañaba mucho estar en mi casa, con mi mamá; salir con las amigas al cine, a alguna fiesta o baile. En la comunidad me cuidaron mucho, me daban alojamiento y las tres comidas. Pero me hacía falta el movimiento de la ciudad. Allá todo era más lento, menos las noches; no sé por qué las noches llegaban pronto. Todo quedaba a oscuras… a lo lejos, se veían algunos foquitos de las casas, eran las únicas luces.[33]

Aurora describe el lugar casi como inhóspito. No lo admite explícitamente, pero da la impresión de que sufrió más que disfrutar su trabajo como maestra en Ojo de Agua.

> Existe una idea romántica de ser maestra rural. No es todo color de rosa. Se sufre, y se sufre mucho. Yo entiendo que no te dejan opción y te castigan con el primer trabajo. Ni modo de no irte a donde te manden […] También cuenta que eres muy joven cuando te vas a trabajar lejos. Tienes necesidad y tienes ilusión […] El gobierno o la Secretaría [de Educación] deben considerar mejores condiciones para los maestros, más para los rurales.[34]

Esta es *otra lectura* del ser de las y los profesores rurales, a quienes se les inculcaba y reforzaba la idea del sacrificio en la tarea de educar, atada a la vocación, como un llamado cuasi divino:

> La *vocación* en los maestros y maestras es un elemento central que merece ser analizada, debido a que es una representación social que ha sido ejemplificada, asociada y vista durante casi 200 años. La figura del maestro y su actividad implica servicio a los demás, abnegación, renuncias, sacrificio, resistencia y resignación.[35]

---

[33] Domínguez Elizondo, entrevista.

[34] Domínguez Elizondo, entrevista.

[35] Heublyn Castro, "Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 8, no. 1 (2010): 571.

Aurora estuvo en la escuela bidocente de Ojo de Agua un solo ciclo lectivo. Su testimonio de esa estadía refleja lo difícil que suele ser vivir lejos de la familia y de las costumbres del lugar de origen, y es probable que se cuestionara por las enormes diferencias entre el colegio particular en el que trabajó en León y la realidad pobrísima de Ojo de Agua. Decidió emprender una nueva etapa en su trayectoria docente.

Solicitó su cambio de base y este la llevó a la escuela primaria de San Juan de Otates (al este de León). San Juan de Otates es una comunidad ejidal expulsora de migrantes hacia los Estados Unidos. Su actividad principal era la agricultura; se cultivaban básicamente maíz, frijol y trigo. Sus habitantes también se dedicaban a la cría de ganado ovino, bovino y caprino.[36]

En San Juan de Otates, Aurora atendió a un grupo de cuarto grado con aproximadamente 22 alumnos. La escuela era de organización completa, pero un profesor —por lo general el de sexto grado— hacía las funciones también de encargado del plantel. De esta experiencia refiere poco. "Otates estaba cerca de León. No había muchos camiones, pero el horario me quedaba bien para ir y venir diario a mi casa".[37] Tal circunstancia le permitió a Aurora recuperar la rutina que tenía antes de irse a Ojo de Agua y hasta trabajaba por las tardes unas cuantas horas en una secundaria privada, puesto que ya se había titulado como Maestra en Enseñanza Media con especialidad en Español en el mismo Instituto América.

Su paso por San Juan de Otates fue breve. En Guanajuato estaba iniciando la modalidad de telesecundaria. Aurora dice haber sentido una especie de corazonada de que sería la oportunidad de su vida como maestra:

---

[36] Melitón Juárez Carranza, comunicación directa, 2023.

[37] Domínguez Elizondo, entrevista.

> Mi gran amiga de la Normal, Coco, me avisó que había una convocatoria para un nuevo sistema de secundaria; ella ya tenía un año trabajando en una telesecundaria. Me describió la metodología y me atrajo mucho lo que me decía. Hice el curso obligatorio para ser coordinadora [así se llamó inicialmente a los docentes de telesecundaria] y me llegó mi notificación de que había resultado seleccionada. Llegué a la telesecundaria de Santa Ana en octubre de 1976.[38]

Ser maestra en esta telesecundaria es un episodio que Aurora atesora con gran cariño. Cuenta la alegría con la que fue recibida por la gente, que esperaba desde hacía mucho tiempo tener una alternativa de educación secundaria para sus jóvenes. Yolanda Hidalgo, vecina del lugar nacida en 1960, testimonia:

> Las muchachas y los muchachos que querían estudiar se iban a León. Eran muy pocos. No había muchas escuelas de gobierno y se iban a las de paga. Y costaba mucho trabajo ir hasta allá: no había transporte. Se iban en las camionetas lecheras o como podían y regresaban también muy tarde.[39]

Es propio referirse a los alumnos de telesecundaria como jóvenes, porque una de sus metas era aportar a incrementar la cobertura del servicio educativo, así es que se inscribieron estudiantes ya grandes, puesto que la edad no fue requisito de admisión.

Aurora recuerda su recibimiento: "Supe que iba a ser una muy buena experiencia. Lo nuevo me retaba. Sí estaba un poco asustada por el reto y por la expectativa. Además, todo el mundo nos estaba vigilando en cuanto a los resultados".[40] El grato recuerdo de un día se hizo permanente a lo largo de los cuatro ciclos escolares que estuvo en esa "Tele". Admite cómo aprendió, con gusto y sin temores, tanto del

[38] Domínguez Elizondo, entrevista.
[39] Yolanda Hidalgo, comunicación personal, 2023.
[40] Domínguez Elizondo, entrevista.

sistema como de los alumnos y la gente de la comunidad. Se había convertido en una integrante más de esta, como lo vimos en Cuño.[41]

Aurora no se quedaba a pernoctar en el lugar, pero era muy común verla los fines de semana en las asambleas de ejidatarios, en las fiestas patronales o familiares y, sobre todo, en la época navideña. En esas fechas regresaban los hombres y mujeres "del Norte" y aprovechaban para festejar a la Virgen de Guadalupe, las Posadas comunitarias y todo tipo de eventos familiares: bodas, primeras comuniones, bautizos. Ahí estaba, en primera fila, la maestra Aurora.

La configuración del ser, quehacer y la identidad docente con la experiencia

La formación inicial es únicamente un aspecto de la formación magisterial. Sin duda alguna, la frase "la práctica hace al maestro" es más que de sentido común. La experiencia va configurando el ser docente. En sentido figurado, Aurora tuvo un ciclo intensivo de aprendizaje en Ojo de Agua.

> Esa comunidad era rica en tradiciones. Me tocó luego luego presenciar la ceremonia de ofrendas de la cosecha (en noviembre). La calle que conduce al templo se arreglaba con arcos formados con todo tipo de frutos que había dado el campo: elotes, calabazas; sandías, melones; jitomates, chiles; etcétera. Y también vi el fervor y la fe de la gente. Dios les daba todo e iban a darle las primicias de sus cosechas. La gente iba en procesión hasta el templo. Allí vi que los hombres se sentaban en las bancas de un lado y las mujeres en las del otro, no se juntaban. Cuando los niños varoncitos estaban más grandes, se iban con sus papás. Sólo los más pequeños estaban con las mamás. Las mujeres iban todo el tiempo con rebozo y se tapaban la boca con el mismo, si hablaban.[42]

[41] Cuño Bonito, "Prólogo".
[42] Domínguez Elizondo, entrevista.

Aurora veía la generosidad ante la pobreza, la manera en que esa gente humilde obsequiaba a la maestra que les llevaba educación. A la vez, observaba las normas establecidas del régimen patriarcal: los roles de hombres y de mujeres que las niñas y los niños iban asimilando, como la separación por sexo en el templo, y las voces silenciadas de las mujeres que, sin embargo, a veces le confiaban a Aurora: "Platicaba con las señoras del rancho. Me enteré de sus vidas cotidianas, de sus creencias sobre la familia, sus esposos y la sexualidad. Eran mujeres entregadas a su rol de ser 'mujeres de la casa'". Constató la creencia de que la escuela es para los varones: "Tenía un grupo como de 18 alumnos de cuarto, quinto y sexto; la mayoría eran hombres […] pero había muchas niñas y jovencitas que no iban a la escuela".[43] Tiempo después, en Santa Ana, se convertiría en promotora de las aspiraciones de las alumnas, especialmente.

Su estadía de tiempo completo en Ojo de Agua la sumergió en la cotidianidad; esa vivencia le atrajo grandes aprendizajes:

> Con más frecuencia iba a ver a Juanita, una señora ya mayor que curaba con plantas y rezos. Me enseñó cómo curaba la espinosilla, el gordolobo, la oreja de ratón, la santa maría, la capitana; todas plantas silvestres que recolectaba en cada época. En el huertito de su casa tenía manzanilla, epazote, ruda, albahaca, hinojo y yerbabuena. Y conservaba hojas de aguacate, cabellos de elote, guajes, cáscara sagrada... Con muchas plantas hacía sus medicinas. Aprendí mucho. Respeté sus tradiciones y creencias.[44]

Si en Ojo de Agua le enseñaron las personas de la comunidad, como Juanita, en la telesecundaria de Santa Ana sus alumnos le dieron grandes lecciones. Aurora aún reconoce el liderazgo de los jóvenes estudiantes que, algunos de los cuales

[43] Domínguez Elizondo, entrevista.
[44] Domínguez Elizondo, entrevista.

alcanzaban los 20 años y tenían la suficiente madurez como para opinar y proponer ciertas medidas a la profesora, que tenía mucho conocimiento académico, pero no sobre la vida cotidiana de la comunidad de Santa Ana, famosa por su carácter conflictivo. Durante las primeras asambleas de padres de familia (que se efectuaban en domingo, en el atrio del templo), recuerda que no le iba tan bien cuando trataba de convencerlos de que colaboraran y apoyaran a la telesecundaria. Un día, se alteró y discutió con ellos. Lorenzo o "Lencho", su estudiante consejero, le dijo algo como lo siguiente:

> Maestra, observe cómo crecen nuestras milpas o los árboles. Mire cómo se mueven las estrellas, el sol y la luna: en silencio. Así es como yo le digo que haga. Siga haciendo las obras y cuando ellos vean los resultados, solitos vendrán a apoyar. A gritar no les va a ganar… entonces, mejor, en silencio. La van a apoyar si no se sienten atacados. No los ataque.[45]

Aurora recuerda esas y muchas experiencias que obtuvo siendo profesora en esa telesecundaria, no siempre estuvo de acuerdo con los hombres de la comunidad, pero aprendió a no tratar de cambiarles de la noche a la mañana con discursos. Responde que sí aprendió de sus estudiantes a negociar con los líderes antes de presentarse en una asamblea plenaria, aprendió a hacer un verdadero trabajo en equipo y a pedir ayuda. Allí aprendió que no se bastaba sola.

Se visualiza con Lencho y otros estudiantes en las mañanas frías yendo a la tienda a comprar bolillos de los canastos y pan dulce de las vitrinas; luego iban a la casa de alguno de ellos, para cocer canela y llevar este té al resto de los alumnos. Así, esas mañanas, mientras veían las transmisiones de 17 minutos de la clase televisada, se calentaban tomando su canela. Era una especie de convivencia y aprendizaje a la vez. Parece que el tiempo que vivió Aurora en la Telesecundaria 38 siempre fue así.

---

[45] Domínguez Elizondo, entrevista.

Las vivencias que cuenta iban configurando "una nueva maestra", como se autocalifica. A esas experiencias de formación como docente en la telesecundaria de Santa Ana se suma la interacción con sus colegas: "Muchos hechos en la Normal Oficial, que traían otros discursos sobre la realidad del país, las ideas de desarrollo económico, el impulso que podíamos dar nosotros a la educación, sobre todo en las regiones rurales".[46]

Aurora decidió incidir a través de sus clases. Impulsaba a sus alumnos a demostrar a sus padres que valía la pena considerar el estudio como un bien valioso. Pensaba que, si finalmente los jóvenes emigrarían a los Estados Unidos, mejor que lo hicieran sabiendo un inglés básico y funcional. Puso su mejor empeño en estas clases. A las alumnas les decía que podían imaginar ser algo diferente a ser esposas y madres, que estudiaran. Se dedicó a explorar acerca de sus aspiraciones y logró detectar a aquellas que querían ser maestras. Igual que un día la directora de la escuela de El Barrio la animó a ella, ahora fue ella quien se convirtió en la animadora de las jóvenes de Santa Ana. También a los jóvenes, explica, pero estos no tenían tantos problemas para convencer a sus papás de que los dejaran ir a la Normal. Afable, otorga un valor inconmensurable a la educación por encima de la carencia de los recursos económicos:

> Estaba acostumbrada a que las alumnas de secundaria (la escuela particular) me entregaran los trabajos muy bien presentados: escritos correctamente a máquina, en una carpeta muy propia, con un clip adecuado; hasta encuadernados. Me enternecí hasta las lágrimas cuando una alumna [de Santa Ana] me llevó su trabajo con las hojas aseguradas tal cual: encontró un seguro y lo puso a manera de clip. Era un trabajo hermoso, escrito a mano, con su mejor letra. Hablaba de sus sueños y aspiraciones de seguir estudiando, porque quería ser maestra. No tenía recursos [económicos], sólo muchas ganas de salir

[46] Domínguez Elizondo, entrevista.

> adelante. Por supuesto que la apoyé. Llegó a ser una ejemplar maestra que trabajó también en Telesecundaria.[47]

Aurora conoció en Santa Ana a cuatro generaciones. Varios egresados y egresadas estudiaron en la Normal de León, ya plenamente establecida en la colonia Villa Insurgentes. Muchos de ellos fueron maestros de telesecundaria, dando continuidad a un proyecto que sigue muy presente en el esquema educativo del estado de Guanajuato.

Desde la consideración de la maestra, los estudiantes de la primera generación fueron los verdaderos motores del crecimiento de la telesecundaria. Aprovechó que la gente de la comunidad se destacaba por su talento musical, como cantantes o instrumentistas, y tuvo varios alumnos con este perfil. Se organizaron para hacer varias kermeses con el fin de recaudar fondos, como atractivo principal, ellos amenizaban. A las verbenas asistían personas de otros ranchos y del mismo Santa Ana. Las señoras ponían los puestos de antojitos: mole, enchiladas, gorditas, pozole, tamales, buñuelos y atole champurrado y de puscua[48]. Como complemento, y muy temprano, en esos domingos de kermese se organizaban corridas de caballos y otras competencias. Todas las ganancias se invertían en la escuela.

Dentro de los muros de la Telesecundaria también se vivía una intensa vida académica cultural que lideraba la maestra Aurora. Los estudiantes músicos intervenían en actividades como los festivales escolares:

> Sobre todo, para festejar el Día de las Madres y el Día del Maestro. Cantaban y tocaban en vivo en el festival que organizábamos para ellas; para los maestros (de la primaria local y

[47] Domínguez Elizondo, entrevista.

[48] La puscua o puzcua es la masa del maíz crudo molido, generalmente, en metate. Esta masa es la base para hacer la bebida de ese nombre, también llamado "atole blanco"; en otras localidades, esa masa es de maíz cocido y reventado. El atole de puscua es muy popular en estados como Guanajuato, Michoacán o Hidalgo.

> de los que llegaron después a la telesecundaria) también había fiesta, con mucha comida y música.[49]

Al exterior, Aurora se involucraba en el trabajo del delegado en las gestiones que hacía y lo acompañaba a hacer trámites en la Presidencia Municipal. Y, puesto que la localidad considera el Seminario Menor como propio, las autoridades civiles, educativas y eclesiásticas formaron una tripleta benéfica para la gente de Santa Ana, al actuar conjuntamente en distintas iniciativas, campañas de servicio comunitario o solicitando apoyo para la construcción de más aulas y más plazas para maestros, pues, en su segundo año la telesecundaria vio multiplicada su matrícula inicial de 32 alumnos.

Estas acciones, entre otras, se corresponden con la afirmación de Reynoso y Castro, quienes otorgan a las maestras un lugar protagónico en los procesos culturales y sociales que se producen alrededor de las instituciones educativas.[50] Por su parte, Figueroa-Céspedes y Guerra sitúan su artículo en el tema de la construcción de identidad de las profesoras mediante sus narrativas, y muestran cómo la trayectoria va modificando sus experiencias, ser y desempeño. Concluyen que:

> El abordaje de las tensiones y huellas biográficas constituye una oportunidad para resignificar la propia experiencia promoviendo la integración de las distintas dimensiones del aprendizaje y desarrollo humano (lo personal y profesional, lo teórico y lo práctico, lo emocional y cognitivo) en el proceso de llegar a ser docente.[51]

---

[49] Domínguez Elizondo, entrevista.

[50] Iris Monserrat Reynoso Sánchez y Jesús Castro Andriano, "La figura femenina y rural en la profesión docente. Las estudiantes normalistas rurales en México en los años setenta", *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos* 4, no. 2 (2020): 103-114.

[51] Ignacio Figueroa-Céspedes y Paula Guerra, "Huellas biográficas de educadoras de párvulos en la formación inicial docente: Narrativas de la construcción de la identidad profesional", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 31, no. 87 (2023): 17.

La trayectoria magisterial de dos décadas de Aurora, relatada en este texto, ya contaba con los ingredientes para configurar su perfil y trayectoria. Había aprendido el alcance de la formación inicial y la necesidad de continuar con la formación académica: estudió la licenciatura que le otorgó el título de Maestra en Educación Media, comprendió que la interacción con las comunidades es otro instrumento para la conformación del ser y quehacer docente, aspectos que se pueden vincular con la identidad, cuya construcción es compleja:

> La identidad docente es un entramado de procesos con una gran gama de rutas para su permanente reconstrucción, en el cual influyen todos los sujetos que intervienen en las experiencias educativas de un hombre o una mujer que laboran como maestros o como educadoras; dicho entramado se estructura a partir de circunstancias históricas y sociales, personales y colectivas, que se combinan y actualizan en todo momento; son procesos históricos que responden a las condiciones específicas de un periodo y los contextos en los que se desenvolvieron las informantes.[52]

El devenir de la historia pondría a Aurora en un nuevo contexto, en la primera telesecundaria fundada en León, Guanajuato, en la cual estaría trabajando otras dos décadas, hasta su jubilación, en el año 2000. Ni en ese momento dejó de creer que cada día aprendía a ser maestra, con su singularidad, pero en un marco compartido con su gremio.

Conclusión

La trayectoria de Aurora contiene elementos característicos de identidad de las profesoras de la época. Desde muy jovenes eran observadas sus aptitudes y potencial como do-

[52] Sandra Luz López Rodríguez, "Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial", *Sinéctica*, no. 41 (2013): 5.

centes por las directoras de las escuelas primarias y, con las circunstancias adecuadas, continuaban en la secundaria y la Normal. En este camino intervenía la vocación y las cualidades docentes, así como el impulso de terceras personas. Aurora siguió una ruta común por las mujeres que hacían una carrera profesional, pues la docencia era (y sigue siendo) un área feminizada.

Asimismo, la historia de Aurora denota los caminos de formación que transitó, como la de todas las profesoras, aunque con algunas diferencias notables respecto al común de las maestras. Esto es decir, cursó la Normal en una institución privada y también comenzó a trabajar en escuelas privadas. De todos modos, absorbió prácticas del gremio magisterial que aportan a la formación profesional: la disciplina en escuelas de niñas, las prácticas de enseñanza con los recursos disponibles, la participación como maestra en una institución sólidamente estructurada de manera vertical, etcétera.

En las comunidades de Ojo de Agua y San Juan de Otates tuvo experiencias que le hicieron reconsiderar su papel como profesora rural. Vivió con la gente la carencia de las comodidades que da la ciudad y extrañó a su familia y amigas; extrañó no contar con un equipo de trabajo de colegas, muy probablemente, por falta de iniciativa propia, pues no había tenido que hacerlo antes y no supo cómo actuar. En Ojo de Agua aprendió a vivir en un lugar muy humilde, en donde no le faltó nada, pero echaba en menos todo. Se puede inferir que sufrió esa estadía.

Con todo lo que le significó laborar en escuelas rurales, Aurora se forjó también en esos contextos. Aprendió de la gente y sus prácticas, como las ceremonias de ofrendas de primicias de las cosechas o sobre las plantas medicinales. Supo que, en donde no hay un médico graduado, había una señora con todos los saberes para curar las enfermedades comunes de la gente de esas comunidades. Vivió la fe de las personas como la única alternativa de un presente llevadero y un mañana, tal vez, mejor.

En la poca interacción con las mujeres de la comunidad, pero con la observación de los hechos cotidianos, vio otro rasgo de género. Las niñas no tenían alternativas para cambiar un *statu quo* acostumbrado: apenas crecían, se casaban. En tanto, ayudaban a sus madres en los quehaceres de la casa: yendo al molino o moliendo el maíz en el metate, haciendo tortillas, lavando trastes y ropa y cuidando de los hermanos pequeños, según se los iba permitiendo su edad. Aurora infirió que la sexualidad femenina entre las mujeres de esas comunidades se reducía a tener hijos. Tanto en Ojo de Agua como en San Juan de Otates la norma era que los varones emigraran a Estados Unidos y dejaban embarazadas a las mujeres en sus visitas anuales. La educación primaria de las niñas no se consideraba importante.

Este último rasgo lo apreció gradualmente. Fue más notorio en Ojo de Agua, luego en San Juan de Otates y, por último, en Santa Ana del Conde. Puede deberse a la cercanía de las comunidades a un gran centro urbano, lo que propicia el intercambio de ideas y costumbres, la diversidad de empleos y ocupaciones o la infraestructura urbana y educativa. Lo cierto es que las jóvenes de la telesecundaria se preguntaban por su porvenir profesional y varias estudiaron para ser maestras. Es de suponer que otras más eligieron prepararse y ejercer otra profesión.

En la Telesecundaria 38, Aurora se hizo un poco más maestra, como ella lo afirma. Se sintió apreciada y muy valorada por su trabajo. La comunidad esperaba una oportunidad educativa de secundaria y Aurora la encarnó. Haber empatizado con la gente de la comunidad pudo haber sido un punto crucial para su desempeño magisterial. En su escuela se convirtió en la líder de un proyecto recién llegado a Guanajuato: la telesecundaria. Haber sido seleccionada para ser coordinadora de aula fue, sin duda, un baluarte para su autoestima y la impulsó a emprender un camino algo desconocido tanto para ella como para todo el sistema educativo, que apenas conocía la modalidad de secundaria por televisión.

A pesar de haberse jubilado al inicio del siglo, la historia de Aurora sigue en construcción, porque cada vez recuerda y aporta nuevas vetas, y porque sus versiones cobran nuevos significados e interpretación con el avance de otros trabajos que van documentando la historia de maestras y maestros en México.

Bibliografía

Alvarado y Martínez Escobar, María de Lourdes y Claudia Altaira Pérez Toledo. "María de la Luz Grovas: profesora pionera universitaria y líder feminista". *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* 4, no. 2 (2025): 29-36. https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.671.

Apple, Michael. *Teoría crítica y educación.* Morata, 1997.

Arrona, José. "Evolución histórica de la telesecundaria en Guanajuato. 25 años de retos y realidades (1975-2000)". Documento mimeografiado, 2000.

Bustamante Vismara, José, Alex Loayza Pérez y Pamela Reisin. *Maestras y maestros en América Latina 1800-1950.* CLACSO Argentina / Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, 2025. Libro digital: https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/251957/1/Maestras-maestros.pdf.

Calvo León, Piedad y José Ignacio Rivas Flores. "Un modo de pensar, sentir, investigar y transformar". *Revista del IICE* 41, no. 98 (2017): 97-110.

Castro V., Heublyn. "Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 8, no. 1 (2010): 557-576.

Cervera Delgado, Cirila y Mireya Martí Reyes. "Desde el recuerdo y la memoria: una recuperación del quehacer de profesoras en la escuela primaria". *Anuario Mexi-*

cano de Historia de la Educación 1, no. 2 (2019): 57-66. https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.246.

Cervera Delgado, Cirila y Mireya Martí Reyes. "¿Por qué soy maestra? Testimonios de profesoras normalistas sobre la profesión de educar". *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* 2, no. 2 (2021): 155-166. https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.338.

Cervera Delgado, Cirila y Mireya Martí Reyes. "Ser profesoras: relatos biográficos sobre los significados de la profesión docente". *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* 3, no. 1 (2022): 107-116. https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.429.

Córdova Palacios, Jaime. "Apóstoles de la educación". *Prensa libre,* 27 de junio de 2015. https://www.prensalibre.com/opinion/apostoles-de-la-educacion/.

Cuño Bonito, Justo. "Prólogo". En *La escuela rural en Colombia: historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX,* coordinado por Diana Elvira Soto Arango. FUDESA, 2014.

Figueroa-Céspedes, Ignacio y Paula Guerra. "Huellas biográficas de educadoras de párvulos en la formación inicial docente: Narrativas de la construcción de la identidad profesional". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 31, no. 87 (2023): 1-25. https://doi.org/10.14507/epaa.31.7657.

Gajardo-Asbún, Karen Paulina. "Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio". *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH* 10, no. 18 (2019): 79-93. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217.

Liddiard Cárdenas, Stefany. "Panorama nacional sobre las mujeres en la historia de la educación durante la década 2012-2021". En *Estados del conocimiento 2012-2021. Área temática 02, volumen 2. Historia e historiografía de la educación en México,* coordinado por Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2024.

López López, Ángela María. "Ser Maestra. Historia de vida". Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional, 2015.

López Pérez, Oresta, Marcelo Hernández Santos y Sergio Ortiz Briano. "Historia y género: huellas, voces, rostros y luchas de mujeres normalistas y maestras rurales mexicanas". En *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa.* Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2017: 1-30.

López Rodríguez, Sandra Luz. "Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial". *Sinéctica* 41(2013):2-17.http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200007&lng=es&tlng=es.

Martínez Carmona, Pablo. "Presentación. Biografías e historias de vida de maestras y de maestros en la historia de México". *Ichan Tecolotl* 36, no. 389 (2024).

Mercado Maldonado, Ruth. "Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México". *Revista Semestral de Associação Brasileira de Psicología Escolar e Educacional* 14, no. 1 (2010): 149-157.

Puga, Ismael, Diego Polanco y Diego Corvalán. "Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad". *Calidad en la educación* 43 (2015): 57-102. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200003.

Ramírez Chávez, Martha Ivonne y José de Jesús Cordero Domínguez. "Apropiación simbólica del Barrio Arriba, León, Guanajuato". *El artista,* no. 17 (2020). https://www.redalyc.org/journal/874/87463242008/html/.

Rendón, Christian. "Historia de la ETI, antiguo centro de enseñanza jesuita". *Bonito León,* 16 de agosto de 2016. https://bonitoleon.com/redaccion/historias/historia-de-la-eti-antiguo-centro-de-ensenanza-jesuita/. Consultado el 30 de octubre de 2023.

Reynoso Sánchez, Iris Monserrat y Jesús Castro Andriano. "La figura femenina y rural en la profesión docente.

Las estudiantes normalistas rurales en México en los años setenta". *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos* 4, no. 2 (2020): 103-114. https://www.academia.edu/41779817/La_figura_femenina_y_rural_en_la_profesi%C3%B3n_docente_Las_estudiantes_normalistas_rurales_en_M%C3%A9xico_en_los_a%C3%B1os_setenta.

Sandoval Flores, Etelvina. "El trabajo docente. Entre cambios y continuidades". En *Dirección de Medios Editoriales,* coordinado por Claudia Lucy Saucedo Ramos, Carlota Guzmán Gómez, Etelvina Sandoval Flores y Jesús Francisco Galaz Fontes. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013.

Saucedo Ramos, Claudia Lucy, Carlota Guzmán Gómez, Etelvina Sandoval Flores y Jesús Francisco Galaz Fontes, coords. *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates, 2002-2012.* ANUIES, Dirección de Medios Editoriales, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013.

Soto Arango, Diana Elvira. *La Escuela rural en Colombia: historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX.* Fundación FUDESA, HISULA, SHELA, 2014.

Trujillo Holguín, Jesús Adolfo. *Josefina "La Negra" Avitia. Biografía de una educadora.* Universidad Autónoma de Chihuahua; Sindicato del Personal Académico, 2016.

Trujillo Holguín, Jesús Adolfo. "Trayectorias de maestros en servicio: un acercamiento a la cotidianidad del trabajo docente a través de narrativas autobiográficas". En *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros en servicio,* coordinado por Jesús Adolfo Trujillo Holguín, Cruz A. Estrada Loya y Jesús L. García Leos. Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., 2018.

Vera de Flachs, María Cristina. "Historia de vida de maestra: Jennie Howard, una pionera de la formación de maestras en Argentina". *Formação Docente-Revista Bra-*

sileira de Pesquisa sobre Formação de Professores 13, no. 25 (2020): 279-292.

Vera de Flachs, María Cristina. "La vida de dos maestras normalistas en Córdoba y su influencia en la educación argentina". *Trayectorias Humanas Trascontinentales,* no. 8 (2020): 1-21. https://www.unilim.fr/trahs/.

Informantes clave

Hidalgo Hidalgo, Lorenzo. Entrevista personal, 2023.

Hidalgo Ramírez, Yolanda. Entrevista personal, 2023.

Juárez Carranza, Melitón. Entrevista personal, 2023.

Capítulo 8. Mujeres abriendo caminos en la disciplina de la arquitectura. Inicios de una nueva escuela dentro de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Neiffe Valencia Calderón
Lis Alejandra Andrade Figueroa

Introducción

Este capítulo muestra cómo se desarrolló la formación de las primeras mujeres arquitectas en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), en una época en la que el campo laboral se reducía básicamente al magisterio, a la contabilidad o al área de la salud, ya que el campo de las ingenierías prácticamente les estaba vedado. A finales de la década de los setenta, algunas mujeres atraídas por el conocimiento de la arquitectura ingresaron a una nueva escuela dentro de la Institución, varias concluyeron la carrera y se desarrollaron como profesionistas en esta área; otras no superaron los obstáculos y la abandonaron para desarrollarse en otras actividades de la vida cotidiana, pero su presencia fue fundamental para iniciar este programa educativo en la Universidad.

Así, mostramos los detalles de la trayectoria estudiantil y la formación personal de las mujeres de la primera generación de arquitectas de la Escuela de Arquitectura de la UMSNH, entre otros aspectos, en un contexto en el que la figura masculina era predominante. Se recurrió a una metodología cualitativa, ya que se consultaron fuentes hemerográficas resguardadas

en la Hemeroteca Universitaria "Lic. Mariano de Jesús Torres" de la Michoacana y diversa bibliografía para determinar el contexto en el que se desarrolló el proceso de instauración de una nueva carrera en el estado de Michoacán, en la que se formarían las nuevas profesionistas del área de arquitectura. Se realizaron algunas entrevistas a personajes principales que han arrojado datos en los cuales nos basamos para construirlo y, no menos importante, se acudió a la consulta en el Archivo Histórico de la Universidad Michoacana, del cual se ha obtenido información del proceso de fundación de la nueva escuela, de los profesores, materias, tiempos, etc. Con algunos datos que se han extraído de los archivos, se han elaborado tablas dando un toque cuantitativo a la indagación. Algunos de los hallazgos más importantes de las fuentes que hemos citado líneas arriba, los mencionamos a continuación.

Algunas de las primeras mujeres profesionistas en México

En México, la presencia de mujeres en las aulas comenzó a consolidarse en el siglo XIX, principalmente a través de las Academias de Artes y Oficios para Señoritas, en particular la de la Ciudad de México, en la que inicialmente se instruía en algún oficio. La Academia tuvo tal aceptación que inició con una matrícula de 508 alumnas, aumentó año con año hasta alcanzar los 1000 registros. Las alumnas podían aprender un oficio, pero, además, tomaban cátedras libres como tejidos de punto, labores decorativas, relojería, tapicería, modelado en yeso, encuadernación, fotografía y platería, entre otros.[1]

Algunas de las instituciones en las que se desarrollaron mujeres profesionistas fueron la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA). Entre las carreras que ofrecían

[1] María de Lourdes Alvarado, "La Escuela de Artes y Oficios para Mujeres, ¿Una opción educativa para sectores marginados de la población?", en *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)* (UNAM-IISUE, 2011).

eran la de Contador Público y Economista; subprofesiones como la de Contador, Auxiliar de Economista; además contaba con las profesiones de Contador Público Auditor, Economista y Estadística. También se podían tomar cursos libres, uno de los más concurridos por el sexo femenino fue el de mecanografía y taquigrafía, en el que destacan Eva Velázquez, Constanza Sánchez, Soledad Gómez, Esther Patiño y María Angulo, entre otras.

Con el paso del tiempo, hubo profesiones que comenzaron a tener presencia femenina en las aulas como la de Médico Cirujano y Partero, Odontología, Profesor Normalista, Enfermería y Farmacia. Algunas de las primeras mujeres tituladas de dichas profesiones se mencionan a continuación: en 1850 Matilde Petra Montoya Lafragua recibió su título como médica, en 1886 Margarita Chorné y Salazar de dentista,[2] en 1906 obtuvo el título como farmacéutica Esther Luque Muñoz.[3]

Otro ejemplo es el Guadalupe Figueroa Zamudio, originaria de Cuitzeo, Michoacán, quien fue la primera mujer aceptada para realizar los estudios de especialidad en otorrinolaringología en el Centro Médico Nacional La Raza, en 1970,[4] institución en la que se admitían a seis residentes varones por año. El responsable del área argumentaba que no aceptaba estudiantes femeninas debido a que se embarazaban o se enfermaban sus hijos y no podían cumplir con sus responsabilidades cabalmente. Cabe resaltar que al mismo tiempo que realizaba los estudios en otorrinolaringología, también cursaba los de audiología, de los que egresó en 1973.[5] Ejemplo

[2] Cirila Cervera Delgado, "Campos vedados: Testimonios de estudiantes universitarias sobre la desigualdad de género", *Atenas*, no. 61 (2023): 1–13.
[3] Felipe León Olivares, "Esther Luque: primera farmacéutica mexicana", *Educación Química* 21, no. 2 (abril de 2010): https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2010000200007
[4] Guadalupe Figueroa Zamudio, entrevista, 9 de enero de 2026.
[5] Figueroa Zamudio, entrevista.

de una mujer que, a pesar de los prejuicios de la época, logró estudiar y ejercer la profesión gracias al apoyo de su familia.[6]

No obstante, la integración de la mujer en el estudio profesional de la arquitectura, en comparación con las profesiones mencionadas, ya que no fue sino hasta 1932 cuando, por primera vez, tres mujeres se interesaron en estudiar esta disciplina e ingresaron a la entonces Escuela Nacional de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).[7] Al año siguiente, dos estudiantes se inscribieron en la misma escuela; una de ellas, María Luisa Dehesa Gómez Farías (1912-2005), quien se convertiría en la primera arquitecta mexicana titulada en el país.[8] En la siguiente página, una fotografía de ella (figura 8.1).

Fundación de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1978

Durante la segunda mitad del siglo XX, particularmente entre 1960 y 1980, el crecimiento demográfico en México alcanzó un 47.76%, lo que generó una creciente demanda de infraestructura para satisfacer las necesidades de la población mexicana. En Michoacán el aumento fue del 35.45%, lo que originó la ejecución de obras que estuvieron mayormente a cargo de ingenieros civiles, muchos egresados de la UMSNH o

[6] Bárbara Tinoco Farfán, *Historias de vida de cinco mujeres en la Universidad Michoacana, 1950-1970.* (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; Archivo Histórico, 2018), 91.

[7] María Eugenia Hurtado Azpeitia, "La primera arquitecta de México, María Luisa Dehesa Gómez Farías (1912-2005)", en *Los arquitectos mexicanos de la Modernidad. Corrigiendo las omisiones y celebrando el compromiso,* coords. C. Ettinger y L. Noelle (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; Universidad Autónoma de San Luis Potosí; DOCOMOMO-México, 2013), 215-220.

[8] Hurtado Azpeitia, "La primera arquitecta".

arquitectos procedentes de otros estados como Guanajuato, Jalisco o la entidad mexiquense.[9]



Figura 8.1 María Luisa Dehesa Gómez Farías
Fuente: Sánchez (2023)

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en 1930 y después de algunos intentos, inició la oferta de la carrera de Ingeniería Civil, cuya apertura, como lo explicaremos más adelante, fue un pilar para la posterior creación de una escuela dedicada al aprendizaje de la arquitectura. En 1955, el director de la Escuela de Ingeniería Civil presentó un anteproyecto para el plan de estudios de Arquitectura.[10] Sin embargo, no fue hasta 1978 cuando se dieron las condiciones necesarias para su establecimiento.

En la década de 1970, la UMSNH atravesaba un periodo de modernización y expansión. Como parte de este proceso,

[9] Neiffe Valencia, *La Escuela de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1978-1996.* (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; Archivo Histórico, 2018).
[10] Valencia, *La Escuela de Arquitectura.*

se fundaron la Escuela de Físico Matemáticas, el Instituto de Investigaciones Metalúrgicas, las Escuelas de Historia, Biología, Filosofía e Ingeniería en Tecnología de la Madera, el Instituto de Investigaciones Químico-Biológicas y la Escuela de Economía. Además, inició la construcción de Ciudad Universitaria;[11] paralelamente, la población estudiantil creció de manera significativa y el área de ingenierías se consolidó como la segunda con mayor demanda de ingreso.

En este contexto, en donde había una clara necesidad de desarrollo urbano fue importante el papel de la Universidad, que adaptó su oferta académica a las demandas de desarrollo regional. De esta forma, un grupo de profesores de la Escuela de Ingeniería Civil, entre ellos su director el Ing. José Guzmán Cedeño, tuvo la iniciativa para promover la creación de una carrera dedicada a la arquitectura. El Colegio de Arquitectos de Michoacán respaldó la propuesta, sumándose a los ingenieros en la gestión ante las autoridades universitarias para la apertura. Como argumento principal se destacó que el comienzo de este programa representaría una oportunidad para atraer a jóvenes estudiantes hacia la profesión y, al mismo tiempo, contribuir a la solución de los problemas de infraestructura en la entidad.[12]

Durante ocho meses, profesionales de la arquitectura de varias universidades del país se reunieron en numerosas ocasiones para trabajar en el proyecto de creación de la nueva carrera con sus propuestas.[13] Cada uno contribuyó en la consolidación del proyecto, especialmente en la elaboración de su primer plan de estudios. Para diseñar dicho plan se tomaron en cuenta los programas con los que ya se enseñaba en otras instituciones, pero también se consideraron otros aspectos, entre ellos la situación demográfica, social y económica de Michoacán, así como la necesidad de contar con

[11] Raúl Arreola, *Historia de la Universidad Michoacana.* (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1984).
[12] Salvador Rodríguez Alvarado, entrevista telefónica, 02 de mayo de 2014.
[13] J. A. Mier Suárez, entrevista, 27 de agosto de 2013.

arquitectos profesionales. Además, y no menos importante, fue el conocimiento de que un alto número de universitarios de la Escuela de Ingeniería Civil había ingresado a esta carrera por su afinidad con la arquitectura. Finalmente, también había una motivación en la apertura de la escuela: el interés por formar profesionistas capacitados para preservar el patrimonio del centro histórico de Morelia.

Al concluir los trabajos del diseño del plan de estudios, el 11 de julio de 1978 este fue presentado para su discusión y aprobación ante el H. Consejo Técnico de la Escuela de Ingeniería Civil. De esta forma, tres meses más tarde, el 11 de octubre, el Consejo Universitario aprobó la apertura de la nueva Escuela de Arquitectura, la cual fue establecida dentro del área de Ciencias Sociales y Humanidades,[14] se nombró a su primer coordinador al arquitecto Salvador Rodríguez Alvarado.[15]

El plan de estudios aprobado quedó como se muestra en la tabla 8.1.

Los seminarios impartidos en séptimo semestre eran Teoría Superior de la Arquitectura, Planificación, Urbanismo, Administración, Estructuras, Instalaciones y Construcción, en un principio eran evaluados simplemente con "Acreditado" o "No Acreditado".

Referente a la asignatura de Taller Integral que se impartía en el noveno semestre, tenía como propósito principal integrar los conocimientos adquiridos durante los ocho semestres anteriores de la carrera, tal como su nombre lo indica. A partir de este taller se comenzaban a desarrollar los temas de tesis, lo que permitía que los alumnos adelantaran considerablemente sus trabajos de investigación, ya que uno de los objetivos establecidos en el plan de estudios era que, al concluir el noveno semestre las y los alumnos tuvieran ya avanzado su proyecto de titulación.

---

[14] Consejo Universitario, "Actas", 11 de octubre de 1978, libro 214, caja 42, serie Actas, sección Secretaría, fondo Consejo Universitario, Archivo Histórico de la Universidad Michoacana (en adelante AHUM), Morelia, s. f.

[15] *El Universitario* (Morelia) 1, n.º 4, 24 de noviembre de 1978.

Tabla 8.1 Plan de estudios con el que inició la Escuela de Arquitectura de la UMSNH, 1978

Semestre I	**Semestre** II	**Semestre** III	**Semestre** IV	**Semestre** V
Taller de Proyectos I	Taller de Proyectos II	Taller de Proyectos III	Taller de Proyectos IV	Taller de Proyectos V
Taller de Expresión Gráfica I	Taller de Expresión Gráfica II	Taller de Expresión Gráfica III	Taller de Expresión Gráfica IV	Taller de Expresión Gráfica V
Teoría de la Arquitectura I	Teoría de la Arquitectura II	Teoría de la Arquitectura III	Admón. de Obra I	Admón. de Obra II
Matemáticas	Mét. y Téc. de Inv.	Análisis de Edificios I	Análisis de Edificios II	Urbanismo I
Materiales y Proced. de la Construcción I	Materiales y Proced. de la Construcción II	Materiales y Proced. de la Construcción III	Materiales y Proced. de la Construcción IV	Materiales y Proced. de la Construcción V
Topografía	Materiales y Proced. de la Construcción II	Instalaciones I	Instalaciones II	Instalaciones III
Estática	Resistencia de Materiales I	Resistencia de Materiales II	Estructuras I	Estructuras II

Semestre VI	**Semestre** VII	**Semestre** VIII	**Semestre** IX	
Taller de Proyectos VI	Taller de Proyectos VII	Taller de Proyectos VIII	Taller Integral	
Taller de Expresión Gráfica VI	Taller de Diseño Urbano	Planificación de Obra	Seminarios*	* Los seminarios se deben de elegir de las siguientes materias:
Admón. de Obra III	Admón. de Obra IV			
Urbanismo II	Economía Urbana			1. Teoría Superior de la Arquitectura 2. Planificación 3. Urbanismo 4. Administración 5. Instalaciones 6. Construcción
Materiales y Proced. de la Construcción VI	Materiales y Proced. de la Construcción VII			
Estructuras III	Materiales y Proced. de la Construcción VII			

Fuente: elaboración propia con base en información de Consejo Universitario (1978)

La bibliografía, el mobiliario y el equipo topográfico necesarios fueron comprados por el coordinador Rodríguez Alvarado en la ciudad de México. Entre los textos básicos con los que iniciaron clases los alumnos se encontraban: *Arte de Proyectar en Arquitectura*, de Neufert; *Arquitectura Habitacional*, de Plazola; *Manual del arquitecto descalzo. Cómo construir casas y otros edificios*, de Johan Van Lengen; *Costo y tiempo en edificación*, de Carlos Suarez Salazar; *Instalaciones Eléctricas Prácticas, Datos Prácticos de Instalaciones Hidráulicas y Sanitarias y Manual del Instalador de Gas L.P.*, de Becerril. A los anteriores se les sumaron algunos sobre construcción. Más tarde, el propio Salvador Rodríguez editó tres manuales que también fueron ampliamente utilizados en algunas materias: *Gráficas Solares, Dibujo Arquitectónico y Perspectiva y Sombra.*[16]

El proceso de selección de aspirantes se dio a través de la aplicación de dos exámenes, uno de conocimientos y otro de tipo psicométrico. De la evaluación resultaron seleccionados cuarenta y siete,[17] de los cuales siete fueron mujeres. Así, la nueva escuela abrió sus puertas el viernes 10 de noviembre de 1978; en el acto inaugural tomó protesta como coordinador el arquitecto Rodríguez.[18]

De esta forma, la Escuela de Arquitectura de la UMSNH comenzó sus cursos el día 13 de noviembre en aulas de la Escuela de Ingeniería Civil,[19] donde había los espacios mínimos requeridos para el inicio de las actividades (la dirección y tres aulas). Al comienzo, la escuela funcionó con una sola sección, dividida en dos grupos, con el fin de que cada uno recibiera por separado los talleres de Proyectos y de Expresión Gráfica;[20] las materias teóricas las tomarían en un aula ambos grupos.

---

[16] Rodríguez Alvarado, entrevista, 24 de enero de 2012.
[17] Rodríguez Alvarado, entrevista, 02 de mayo de 2014.
[18] *El Universitario,* 24 de noviembre de 1978.
[19] "Actas, libro 214, caja 42," Consejo Universitario, 1978, AHUM.
[20] Para tomar los talleres era necesario de un restirador por alumno; por esa razón era imposible que cupieran todos y necesario separar a los alumnos para tomarlos.

Un mes después de iniciadas las clases, por presión de algunos aspirantes que no habían sido admitidos, se aceptaron a 23 estudiantes más.[21] De tal forma que la población escolar aumentó a tres grupos, distribuidos de la siguiente manera: el grupo "A" con 23 alumnos; el grupo "B" con 24; y el grupo "C" con 23. Así, la primera generación inició con 70 estudiantes. De ellos, 13 eran mujeres, es decir, el 18.6% del total de esa generación: cuatro en el grupo "A", tres en el grupo "B" y seis en el grupo "C".[22]

Mujeres en la Escuela de Arquitectura

La UMSNH ha tenido un importante papel en la educación pública, representando la oportunidad para el acceso a los estudios del interior y fuera del estado. En lo que respecta a las mujeres como estudiantes de la Universidad Nicolaíta, menciona Bárbara Tinoco que se comenzó a hacer notorio su ingreso de forma gradual a los estudios superiores a mediados del siglo XX en profesiones como derecho, medicina, ingeniería, odontología, farmacobiología y posteriormente, a las carreras de nueva apertura durante las décadas de 1960 y 1970.[23]

La apertura de la carrera de Arquitectura en la UMSNH permitió que más mujeres accedieran a esta profesión, desafiando las percepciones tradicionales que vinculaban la construcción y el diseño de espacios con un ámbito predominantemente masculino; además, representó una oportunidad para que mujeres incursionaran en este campo. Si bien la matrícula inicial estuvo conformada en su mayoría por hombres, un grupo significativo de mujeres se integró a la primera generación de la escuela. Su procedencia fue diversa,

[21] J. Urtiz Gutiérrez, entrevista, 25 de marzo de 2013.
[22] Urtiz Gutiérrez, entrevista.
[23] Bárbara Tinoco Farfán, *Historias de vida*, 91.

tanto de la capital michoacana como de municipios del estado más desarrollados como Zamora, Zacapu y Lázaro Cárdenas; y también de entidades colindantes con Michoacán, como Guerrero y Guanajuato. Tal es el caso de Rufina Abarca Arras, originaria de Tecpán de Galeana, Guerrero; que por cuestiones laborales de su padre vivió en varias entidades del país, como en la ciudad de Chihuahua, donde estudió la secundaria, o Morelia, donde hizo el bachillerato Técnico en Mecánica Automotriz, en el Instituto Tecnológico de dicha ciudad y más tarde la carrera de Arquitectura.[24]

Otro ejemplo es el de Laura Vergil Guerrero, originaria de Moroleón, Guanajuato, de donde se desplazó a la ciudad de Morelia para realizar sus estudios de nivel medio superior en la Preparatoria José María Morelos y Pavón, que es parte de la UMSNH, para posteriormente inscribirse como estudiante en la Escuela de Arquitectura.[25] María Cruz Hernández Hernández[26] y Ana Bertha Olvera Silva eran originarias de Acámbaro, Guanajuato; la segunda cursó su bachillerato en la Preparatoria José María Morelos y Pavón, al igual que Laura Vergil.[27]

Por otra parte, María Cristina Castillejos Pedrizco era oriunda de Nueva Italia, Michoacán, y cursó sus estudios de bachillerato en Lázaro Cárdenas, en la Preparatoria Enrique Ramírez.[28] Lovinia Magdalena Espinoza Mora provenía de Zacapu, Michoacán, donde realizó sus estudios de secundaria y preparatoria.[29] Dora María López González también era de Zacapu; sin embargo, estudió la preparatoria en la José María Morelos y Pavón, en Morelia.[30] María Magdalena Godínez Zapién era originaria de Ario de Rayón, Michoacán;

[24] "Expediente 22-221'76'/1595", Fondo Control Escolar, Archivo General de la Universidad Michoacana (en adelante AGUM).
[25] "Expediente 50-221'76'/3240", Fondo Control Escolar, AGUM.
[26] "Expediente 77-221'78'/7917", Fondo Control Escolar, AGUM.
[27] "Expediente 50-221'76'/3076", Fondo Control Escolar, AGUM.
[28] "Expediente 115-218'76'/6669", Fondo Control Escolar, AGUM.
[29] "Expediente 77-221'78'/7922", Fondo Control Escolar, AGUM.
[30] "Expediente 50-221'75'/3622", Fondo Control Escolar, AGUM.

tanto sus estudios de secundaria como los de preparatoria los realizó en Zamora y migró a Morelia para estudiar Arquitectura[31]. Rosa María del Carmen Santoyo Bolaños también era de Zamora.[32]

De la capital del estado de Michoacán eran Lucía García Vásquez, quien cursó la preparatoria en el Colegio de San Nicolás de Hidalgo, también dependiente de la institución, y obtuvo resultados sobresalientes, según consta en sus boletas de calificaciones;[33] Azanara Ochoa Franco, de la primera generación de la Preparatoria José María Morelos y Pavón, impulsada por su padre, profesor normalista, para estudiar Arquitectura;[34] Patricia Refugio Tamayo Pérez, quien de pequeña estudió danza clásica, piano, solfeo, apreciación musical y coro en la Escuela de Bellas Artes de la UMSNH, y cursó la preparatoria en la Pascual Ortiz Rubio de la misma institución;[35] y, finalmente, Leticia Marcela Reyes Herrejón, quien estudió la preparatoria en el Colegio de San Nicolás.[36]

Hay registro de que en cuarto semestre se incorporó una nueva alumna, Alcira Herrera Calderón, originaria de Morelia. De pequeña estudió danza clásica y pintura en la Escuela de Bellas Artes. La secundaria la cursó en el Distrito Federal y después regresó a Morelia para inscribirse en el Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo. Posteriormente volvió al Distrito Federal para realizar los primeros cuatro cursos del sistema modular en la Escuela de Arquitectura de la Universidad Autónoma Metropolitana; más tarde retornó a Morelia y, en la Escuela de Arquitectura de la UMSNH, le revalidaron sus estudios, por lo que cursó ahí únicamente el cuarto semestre.[37] De las trece mujeres que

[31] "Expediente 77-221'78'/7908", Fondo Control Escolar, AGUM.
[32] "Expediente 77-221'78'/7925", Fondo Control Escolar, AGUM.
[33] "Expediente 21-221'75'/875", Fondo Control Escolar, AGUM.
[34] "Expediente 50-221'74'/6298", Fondo Control Escolar, AGUM.
[35] "Expediente 22-221'76'/1595", Fondo Control Escolar, AGUM.
[36] "Expediente 21-221'75'/875", Fondo Control Escolar, AGUM.
[37] "Expediente 21-221'74'/263", Fondo Control Escolar, AGUM.

habían iniciado la carrera, tres se dieron de baja al finalizar el primer semestre.

La mayoría de los padres de los setenta estudiantes no contaba con una carrera profesional. Cuatro de ellos fueron la excepción: el padre de un varón era arquitecto, y los de mujeres eran un ingeniero, un médico cirujano y un profesor normalista. Lo anterior refleja diversas circunstancias. Por un lado, la escasa aceptación que tenía la carrera para el ideal femenino de la época y, por otro, las tradiciones de pensamiento que priorizan al varón, probablemente porque solo había recurso económico para apoyar una carrera larga y, en este caso, además costosa. A las mujeres se les orientaba hacia opciones relacionadas principalmente con lo doméstico. De igual manera, se destaca que los padres profesionistas mencionados apoyaron a sus hijas, reflejo de la apertura de mente que brinda la educación.

La incursión en la educación universitaria representó una forma de movilidad social, un cambio generacional que marcó la transición de familias dedicadas a los trabajos tradicionales, hacia las profesiones especializadas. La arquitectura, en este sentido, no solo significó la conquista de un espacio académico históricamente ejercido por hombres, sino que su presencia en la universidad también representó un parteaguas en la historia educativa de sus familias. En cuanto a las mamás, solo una era profesora normalista, las demás estaban dedicadas a las labores del hogar.[38]

Algunas de las alumnas de la nueva escuela ya habían intentado estudiar otra profesión o la estaban cursando al momento de la apertura de la Escuela de Arquitectura. Entre ellas estaba Azanara Ochoa, quien entonces cursaba el tercer año de Ingeniería Civil; al enterarse de la apertura de la nueva carrera quiso cambiarse y recibió gran apoyo de su papá, profesor normalista, para lograrlo.[39] Cabe señalar que, desde

[38] "Expedientes varios", Fondo Control Escolar, AGUM.

[39] Azanara Ochoa Franco, entrevista, 4 de noviembre de 2023.

antes de ingresar a Ingeniería Civil, ella tenía la inquietud de estudiar Arquitectura; sin embargo, la preocupación de sus padres porque saliera del seno familiar la orilló a elegir una carrera lo más similar posible, ofertada en la Universidad Michoacana. También Laura, Rosa María del Carmen "La Chata" —como le decían sus compañeros— y Rufina, que recién habían ingresado a Ingeniería Civil, se enteraron de que se abriría la nueva escuela y no dudaron en aplicar los exámenes requeridos, para lo cual se prepararon con un exprofesor de Rosa María del Carmen.[40] Por su parte, Dora María iniciaba el segundo año de la carrera de Ingeniería Química[41] y Lucía acababa de ingresar a la carrera de Físico Matemáticas.[42] Todas ellas, al enterarse de que se abriría la nueva carrera, realizaron los trámites necesarios para su ingreso.

Al concluir el primer semestre en la recién creada Escuela de Arquitectura, Laura, Rufina, Lavinia Magdalena, Rosa María y Lucía exentaron la materia de Topografía; mientras que Rufina, Laura, María Magdalena y Patricia, la de Materiales y Procedimientos de Construcción. Cabe señalar que, en algunas materias, una calificación de ocho permitía exentar la asignatura.[43]

Una de las materias que se les dificultó fue Teoría de la Arquitectura, debido a que les dedicaban más tiempo a los talleres de Proyectos y Expresión Gráfica que a las materias teóricas.[44] De igual forma, según avanzaba su formación profesional, las estudiantes se encontraron con algunas asignaturas más complejas, como Materiales y Procedimientos de Construcción y Resistencia de Materiales y, más tarde, Administración de Obra, Estructuras y Urbanismo, entre otras. Ya en el octavo semestre disminuyó notablemente el índice

[40] Laura Vergil Guerrero, entrevista, 26 de enero, 2024.
[41] "Expediente 50-221'75'/3622", Fondo Control Escolar, AGUM.
[42] L. García Vásquez, entrevista, 18 de marzo de 2025.
[43] "Cajas varias, años 1978-1983", Fondo Estado de Exámenes Ordinarios y Extraordinarios, AGUM.
[44] Laura Vergil, entrevista.

de reprobados en los grupos. En los estados de exámenes, consultados en el Archivo Histórico de la Universidad, se observó que las materias que resultaron más complicadas para los estudiantes de Arquitectura fueron, precisamente, las del campo de las ciencias exactas.[45]

Académicamente, las alumnas contaban con el apoyo de sus compañeros, entre ellos Ignacio Fernández Magaña, "Nacho", que tenía una gran facilidad para el dibujo, y Camilo Armando García Delgado, quien, de acuerdo con Lucía y Azanara, ya había cursado un año de la carrera en la Escuela de Arquitectura en la Universidad de Guanajuato.[46]

Presencia de mujeres en eventos escolares

La intervención de las estudiantes de la UMSNH en eventos escolares durante los primeros años de la carrera no solo refleja su interés en la vida académica, sino que también evidencia su esfuerzo por consolidar su presencia en el espacio universitario a la par que sus compañeros.

En el inicio, algunos de los alumnos no tenían idea de lo que iban a realizar a lo largo de su vida estudiantil; el único que tenía conocimientos era Armando García, quien, como ya se anotó líneas atrás, cursó un año de la carrera, en la Universidad de Guanajuato. En ese tiempo hubo un evento en dicha institución, a lo que Armando propuso a sus compañeros asistir. El evento consistió en una exposición de trabajos y maquetas de los alumnos de arquitectura de aquella universidad, además de venta de material y utensilios exclusivos para la carrera. Algunos alumnos se organizaron y lograron asistir a dicho evento.[47]

---

[45] "Cajas varias, años 1978-1983", Fondo Estado de Exámenes Ordinarios y Extraordinarios, AGUM.

[46] Ochoa Franco, entrevista.

[47] García Vázquez, entrevista.

Posteriormente, en 1979 se llevó a cabo un evento en las instalaciones del auditorio del Planetario de la ciudad de Morelia, denominado "Primera Semana de Arquitectura 79 UMSNH" y organizado por la Escuela de Arquitectura de la UMSNH, el cual se desarrolló del lunes 2 al sábado 7 de julio. El evento consistió en una serie de conferencias, la presentación del documental *Ópera de Sidney* y una intervención musical de piano a cargo del profesor y músico Eduardo Montes (actualmente jubilado de la Facultad Popular de Bellas Artes). Además, hubo una presentación de música folklórica titulada "La Voz del Viento" y, para finalizar, una comida de clausura en el Hotel de la Soledad. El evento fue considerado relevante ya que se publicó en la prensa michoacana (ver figura 8.2).[48]

Cabe señalar que al evento asistió uno de los hijos del pintor Alfredo Zalce, Ricardo, quien estudiaba Arquitectura en la ciudad de México. El pintor tenía su domicilio en la Avenida Camelinas, en donde se organizó una fiesta a la que estuvieron invitados por el mismo Ricardo Zalce, todos los asistentes que participaron en el evento de la "Primera Semana de Arquitectura 79 UMSNH".[49]

Un hecho significativo fue la conformación de la primera escolta de bandera, integrada por Rufina como única mujer y abanderada; a su derecha estaban Gerardo Ojeda Morelos y Janitzio Antonio Zubieta Rojas y, a su izquierda, Camilo Armando García Delgado, encargado de dar las órdenes; por su parte, Franco Jesús Mora Ortega e Ignacio Fernández

[48] *La Voz de Michoacán*, 3 de julio de 1979.
[49] Ochoa Franco, entrevista, 01 de abril de 2024.



Figura 8.2 Programa de la "Primera Semana de Arquitectura 79 UMSNH"
Fuente: *La Voz de Michoacán* (3 de julio de 1979)

Magaña iban atrás.[50] Con relación a la escolta, un evento que se desarrolló cuando cursaban el tercer semestre, fue que llegó a la escuela una invitación para participar en un desfile cívico (ver figura 8.3), a lo que Lucía, Patricia y dos compañeros, Rubén Chuela Álvarez y Gilberto Vega Maldonado —que no integraban la escolta y querían hacerse presentes en dicho acto—, se pusieron de acuerdo para llevar el recién diseñado logotipo de la escuela, impreso en una pancarta. A la vez, el banderín le correspondió llevarlo a Rosa María del Carmen y a Javier López Hernández; el último participante fue Ricardo Hernández Guzmán, que era el capitán.[51] Lo anterior reafirmaba su interés por legitimarse dentro de un entorno académico y de pertenencia a la Institución.

Cabe mencionar que los alumnos de esta primera generación decidieron no hacer extensiva la invitación, porque consideraron que compañeros de la segunda generación

[50] García Vásquez, entrevista.
[51] García Vásquez, entrevista.

querrían participar y eran pocos lugares los requeridos, lo que ocasionó un reclamo cuando se enteraron de dicha invitación.[52]



Figura 8.3 Escolta, logotipo y banderín de la Escuela de Arquitectura de la UMSNH.
Fuente: Archivo particular de Lucía García Vásquez

Actividades deportivas

En segundo año Rufina, Azanara, Laura, Rosa María del Carmen, Cristina, Lavinia, Lucia, Marcela y Estela Gayoso —quien cursaba el primer año—, conformaron un equipo de basquetbol que participó en un torneo deportivo organizado por la misma Universidad. Cristina era la mejor jugadora del equipo y solo había una en la banca. El arquitecto Salvador Rodríguez, quien tenía una tienda de ropa enfrente del Mercado Independencia de Morelia, les obsequió, en dos ocasiones, el uniforme completo. Además del evento universita-

[52] García Vásquez, entrevista.

rio hubo un torneo que, según recuerdan, fue en Paracho, Michoacán, a donde se trasladaron para participar. Lucía recuerda que, en esa ocasión, el equipo contrario no portaba uniforme y que como ellas no eran muy buenas, pero iban muy bien uniformadas, les gritaban: ¡puro uniforme! A pesar de ello, se divertían y pasaban agradables momentos.

El responsable de entrenarlas constantemente fue su compañero Benjamín Valencia, jugador profesional que conformaba el equipo de basquetbol de la UMSNH "Los Tarascos",[53] incluso participó en una "Universiada" en Venezuela, representando al estado de Michoacán.[54] Por otra parte, había compañeras que practicaban el voleibol como Rufina y Laura; sin embargo, no había el número necesario para integrar un equipo que representara a la Escuela.

Experiencias en el proceso de formación

En una de las entregas (tareas) que tuvieron para la materia Teoría de la Arquitectura, impartida por el arquitecto Rolando Cárdenas Castillo, fue por equipos y consistió en el trazo y elaboración de maqueta de una cúpula, en la que debían utilizar la madera balsa. Lucía y Lavinia integraron uno de los equipos, mientras que Azanara, Mary Cruz, Marcela y Cristina, otro. Recuerda Azanara: "nos dormíamos a las 5:00 de la mañana y nos despertábamos a las 08:00 am, y así fue durante una semana, durmiendo tres horas al día". Después de entregar lo solicitado por el profesor en tiempo y hora, las integrantes del equipo de Azanara se fueron de visita a la casa de Cristina, quien vivía en Las Guacamayas, municipio de Lázaro Cárdenas, Michoacán; su papá era ingeniero, dueño de algunas huertas de mango en el municipio, y las invitó a pasar el fin de semana. Preocupado por el traslado de las

[53] Vergil Guerrero, entrevista.
[54] Ochoa Franco, entrevista.

estudiantes a la casa de Cristina, el papá de Azanara decidió llevarlas, y así pasaron algunos días relajadas después de haber tenido una semana exhaustiva.[55]

Por otro lado, como era una carrera nueva en la ciudad, no había ningún negocio que abasteciera a los estudiantes con lo necesario para trabajos escolares, por lo que en algunas ocasiones varios compañeros tuvieron que desplazarse a la Ciudad de México para traer material especializado. A pesar de las adversidades, dice Lucía: "…era divertido trabajar con maquetas, teníamos que buscar la forma de solucionar lo que se requería. Para hacer los arbolitos cortaba ramas secas y pedacitos de esponja para pintarlas con anilina…"

La primera papelería en donde pudieron abastecerse de material específico para la carrera se instaló alrededor de 1980 gracias a dos arquitectos que impartían clases en la escuela, Carlos Gomar y José Guadalupe Torres Díaz, la llamaron Black and White, y estaba ubicada en la avenida Lázaro Cárdenas.[56] Lo anterior facilitó a los estudiantes de la nueva carrera abastecerse del material necesario para cumplir con las tareas requeridas.

Cabe mencionar que, hacia 1902 se empezaron a llevar a cabo las "repentinas" en la enseñanza de la Arquitectura, de la Academia de Bellas Artes, en la Ciudad de México, actividad que implementó el arquitecto Antonio Rivas Mercado en el momento de su gestión como director de la Academia. Dicha actividad consistía en que el profesor convocaba a los alumnos muy temprano por la mañana, por lo general duraban 12 horas o más, con el propósito de elaborar un proyecto. El tema y carga de trabajo lo imponía el profesor, y el alumno debía avanzar lo más posible, antes de la hora de entrega. Comúnmente, lo que se solicitaba para la recepción era un proyecto arquitectónico, cortes por fachada, fachadas y perspectivas.

---

[55] Ochoa Franco, entrevista.

[56] Vergil Guerrero, entrevista.

Algunas de las alumnas recuerdan la convivencia entre los compañeros en dicha actividad y, en particular, a un profesor que en el momento de revisar los trabajos y asignar calificaciones, otorgaba entre -2 y 2, una escala no válida entre las calificaciones tradicionales; por lo que, cuando sacaban cero consideraban que habían sacado una calificación sobresaliente.[57] La finalidad de dicha actividad era enfrentar a los estudiantes a problemas más acercados a la realidad y poner a prueba su capacidad y conocimiento integral para desarrollar un proyecto arquitectónico en tiempo y forma lo mejor posible.

Graduación y arquitectas tituladas de la primera generación

La ceremonia de graduación se llevó a cabo el 15 de julio de 1983 en el auditorio del Planetario de la ciudad. En la invitación se enlistaron 27 alumnos a quienes se les entregaría la carta de pasante; de ellos, siete eran mujeres, lo que corresponde al 25.92% del total. El discurso de graduación lo escribió el alumno J. Jesús Urtiz Gutiérrez y lo leyó María Cristina Castillejos Pedrizco.

Después del acto de entrega de cartas se realizó una recepción, a la que asistieron como invitados especiales los arquitectos Rolando Cárdenas y Salvador Rodríguez, el primero como director correspondiente de la Escuela y el segundo como padrino de generación, por lo que se les quiso hacer partícipes de la celebración como nuevos profesionistas.[58] La fotografía de graduación fue tomada minutos antes de la ceremonia (ver figura 8.4); en ella aparecen el licenciado Fernando Juárez Aranda, rector de la Universidad, y los arquitectos Salvador Rodríguez Alvarado y Rolando Cárdenas Castillo, además de 26 de los graduados. Desafortunadamen-

[57] Ochoa Franco, entrevista.
[58] Urtiz Gutiérrez, entrevista.

te, el compañero Alfredo Ortiz Ayala no llegó a tiempo para aparecer en la foto.[59]



Figura 8.4 Graduación de la primera generación de arquitectos formados en la UMSNH
Fuente: Archivo particular arquitecto Jesús Urtiz, miembro de la Primera Generación de alumnos egresados de la Escuela de arquitectura de la UMSNH

Cabe indicar que estos primeros egresados se encontraron con irregularidades en el área de Control Escolar de la Universidad al momento de realizar el trámite de titulación, ya que no estaban realizados los estados de exámenes, por lo que exteriorizaron su inconformidad para que se diera resolución a su problema.[60] El tema llegó a la prensa michoacana y, el 26 de octubre de 1985, se publicó un comunicado exponiendo el problema de la falta de llenado de los *kardex* de los alumnos.[61] Para lograr resolver el contratiempo y que los documentos se legalizaran, fue preciso que las y los interesados tomaran, por aproximadamente una semana, las instalaciones del Archivo General de la Universidad Michoacana, viéndose forzados a liberar dicha dependencia, porque un mayor número de estudiantes de la Facultad de Medicina necesitaba realizar los trámites para cumplir con el Servicio Social.[62]

[59] García Vásquez, entrevista.
[60] Urtiz Gutiérrez, entrevista.
[61] *La Voz de Michoacán* (Morelia), 1985, Hemeroteca Pública Universitaria "Lic. Mariano de Jesús Torres", Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
[62] García Vázquez, entrevista.

En ese sentido, la primera alumna de la Escuela de Arquitectura de la UMSNH en titularse fue Refugio Patricia Tamayo Pérez (ver figura 8.5), bajo la asesoría del arquitecto Jesús Palafox García, y su examen recepcional fue aprobado por unanimidad por un comité de especialistas. El tema de su tesis fue: "Pasador Terrestre Carretera Pátzcuaro-Uruapan".[63]



Figura 8.5 Refugio Patricia Tamayo Pérez, primera arquitecta titulada de la UMSNH
Fuente: Títulos de Arquitectura, AGUM

La siguiente en titularse fue Lucía García Vásquez con el proyecto "Centro Comercial en la localidad de Uriangato", el 17 de marzo de 1989; posteriormente, el 11 de agosto del mismo

[63] "Libro 1, caja 1, sección 77, serie Libros de Títulos", AGUM.

año, Rufina Abarca Arras presentó su tesis: "Instituto Técnico Profesional de la Procuraduría General de Justicia del Estado de Michoacán"; unos días después, Laura Vergil Guerrero presentó el proyecto "Centro de Recreación y Esparcimiento para la Ciudad de Moroleón, Guanajuato", con el que se tituló el 31 de agosto.[64]

En el campo laboral

El acceso de las mujeres al ejercicio profesional de la arquitectura ha sido un proceso de transformación progresiva, influenciado por factores culturales y estructurales. A medida que las primeras arquitectas egresaban y se incorporaban al ámbito laboral, enfrentaron desafíos derivados de una tradición en la que el liderazgo en obras de construcción estaba mayormente asociado a los hombres. Sin embargo, su presencia en el campo evidenció la necesidad de ampliar los espacios de participación y reconocimiento para las mujeres en la arquitectura.

El caso de Lucía García Vásquez ejemplifica algunas de las experiencias vividas por las primeras arquitectas nicolaítas, en un contexto en el que era necesario demostrar constantemente su capacidad y conocimiento. Su ingreso al ámbito laboral fue desde que cursaba el tercer semestre, ya que, en los primeros semestres de estudio, atendió el grupo un compañero que ya era ingeniero, Juan Carlos Aguilera Macías, quien la invitó a trabajar en la misma constructora que lo hacía él y en donde trabajaba su compañera Magdalena. Con el tiempo, Malena se fue a trabajar con el arquitecto y profesor de la Escuela de Arquitectura, Juan Torres Calderón.[65]

Como pasante de arquitectura, el primer trabajo de Lucía fue en el Gobierno del Estado, durante la gubernatura

[64] Libro 1, caja 1, sección 77, AGUM.
[65] García Vásquez, entrevista.

del Ing. Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano (1980-1986), en el "Programa de desarrollo regional", en donde se desempeñó, en un primer momento, como analista. Cuenta que, para contratarla, los supervisores de obra le realizaron una entrevista en forma de examen, algo que no era común en la contratación de arquitectos hombres. A pesar de ello, preferían contratar a mujeres bajo la suposición de que eran más responsables.

Para iniciar como supervisor de obra, le sugirieron tomar un curso de control de calidad que realizó durante algunos fines de semana en el Palacio de Minería, en la Ciudad de México. El curso era impartido por la UNAM y pagado por la misma empresa; condicionada a que únicamente si lo aprobaba ascendería a supervisora. Cuando regresó a la ciudad de Morelia con el curso finalizado y aprobado, la mandaron con el nuevo cargo a La Huacana. Los mismos jefes, cuando hubo oportunidad de cambiarla a un lugar más cerca de la ciudad de Morelia le asignaron obra en Pátzcuaro, mostrando cierta preocupación por su bienestar.[66]

Por otro lado, en un principio su ingreso al ámbito laboral estuvo acompañado de cuestionamientos y pruebas de competencia, reflejo de un entorno en proceso de adaptación a la presencia de mujeres en la dirección de obras arquitectónicas o de ingeniería. Relata que al incorporarse al ámbito laboral se encontró con que los trabajadores en las obras no la llamaban "arquitecta", sino "señorita"; y, en ocasiones, ponían en duda sus conocimientos y habilidades para la dirección de obras. Sin embargo, considera que lejos de sentirse rechazada, se sentía protegida y discurre en que se preocupaban por ella. Cabe destacar que al finalizar la década de los 90, la arquitecta Lucía fue miembro del Colegio de Arquitectos de Michoacán A. C. y actualmente se desarrolla como docente en el nivel de bachillerato.[67]

---

[66] García Vásquez, entrevista.

[67] García Vásquez, entrevista.

En cuanto a Rufina, su esposo es ingeniero civil y se desarrolló como arquitecta en una constructora que ambos dirigen.

A dos años de haber culminado los estudios, Laura migró a la localidad de Raleigh, Carolina del Norte, Estados Unidos, ahí logró ser contratada por el departamento de planeación de la ciudad, en donde se desarrolló como arquitecta por casi tres años. Sin embargo, se vio obligada a regresar para iniciar con los trámites de titulación. Hacia 1988, y por algunos años, trabajó con Rufina en un despacho de arquitectos ejecutando obras en la ciudad y en el estado; al año siguiente, en 1989, logró titularse. Posteriormente se dedicó a la docencia y en este momento es profesora de inglés en la Coordinación de Idiomas de la Universidad Michoacana.[68] Por su parte, Patricia, luego de titularse, se casó con un extranjero y cambió de residencia a Canadá y, posteriormente, a Estados Unidos.[69]

A pesar de que las arquitectas cursaron sus estudios formales de manera tradicional, los sucesos que ocurrieron denotaban cierta desconfianza de los empleadores dada su condición de género; sin embargo, gracias a ellas, las nuevas generaciones se abrieron camino en el ámbito profesional, de docencia y de investigación, incrementándose el número de mujeres especialistas en esta profesión en Michoacán.

Conclusión

Podemos concluir que en este acercamiento a la participación de mujeres en la apertura de la Escuela de Arquitectura en la UMNSH en 1978, se puede observar primeramente el papel que desempeñó la Institución al responder a necesidades estatales de desarrollo urbano y económico, dando con

[68] Vergil Guerrero, entrevista.
[69] García Vázquez, entrevista.

ello el inicio de actividades con igualdad de condiciones para estudiantes varones como para mujeres, con el fin de que se formaran en sus aulas profesionistas para que trabajaran en los desafíos del momento y en armonía con el contexto nacional.

En el mismo sentido, entendemos que en el surgimiento de la Escuela de Arquitectura fueron fundamentales los maestros de la Escuela de Ingeniería y El Colegio de Arquitectos de Michoacán, en donde se desarrollaban las prácticas, discursos y decisiones institucionales en materia de la nueva oferta educativa en arquitectura.

De la misma forma, los testimonios de las estudiantes reflejan que, en la mayoría de los casos, ellas enfrentaron decisiones importantes, como romper paradigmas familiares al ser la primera generación en acceder a estudios universitarios, trasladarse desde sus lugares de residencia para estudiar en la universidad, o tener la determinación para cambiar de carrera cuando ya habían iniciado otros estudios.

Finalmente, la creciente presencia femenina en las aulas de arquitectura no solo representa un cambio estadístico, sino una transformación estructural de la disciplina. Aquellas estudiantes pioneras que ingresaron a una carrera tradicionalmente masculinizada, lograron desafiar y redefinir los límites simbólicos culturales de la profesión. Si bien los inicios de la Escuela estuvieron marcados por una disparidad del 18.6% frente al 81.4%, la evolución hacia un 45% de participación femenina refleja una clara reapropiación del espacio académico. Sin embargo, el desafío actual ha trascendido las aulas. El objetivo ahora reside en el campo laboral, donde es imperativo que este equilibrio se traduzca en una presencia equitativa en puestos directivos de toma de decisiones, rompiendo los techos de cristal que aún persisten en la industria de la construcción.

Bibliografía

AGUM (Archivo General de la Universidad Michoacana, Morelia, México). Fondo Control Escolar.

Arauz, Diana. "Primeras mujeres profesionales en México". En *Historia de las mujeres en México.* Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México; Secretaría de Educación Pública, 2015.

Arreola, Raúl. *Historia de la Universidad Michoacana.* Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1984.

Cervera Delgado, Cirila y Mireya Martí Reyes. "Campos vedados. Testimonios de estudiantes universitarias sobre la desigualdad de género". *Atenas: revista científico pedagógica* 1, no. 61 (2023): 1-13.

El Universitario (Morelia), 24 de noviembre de 1978.

Gutiérrez, Ángel. *Leyes orgánicas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.* Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; Archivo Histórico, 2001.

Hurtado Azpeitia, María Eugenia. "La primera arquitecta de México, María Luisa Dehesa Gómez Farías (1912-2005)". En *Los arquitectos mexicanos de la Modernidad. Corrigiendo las omisiones y celebrando el compromiso,* coordinado por Catherine Ettinger y Louise Noelle. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; Universidad Autónoma de San Luis Potosí; DOCOMOMO-México, 2013.

La Voz de Michoacán (Morelia). Ejemplares de 1979. Hemeroteca Pública Universitaria "Lic. Mariano de Jesús Torres", Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

La Voz de Michoacán (Morelia). Ejemplares de 1983. Hemeroteca Pública Universitaria "Lic. Mariano de Jesús Torres", Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

León, Daniela. "7 mujeres que revolucionaron la arquitectura e hicieron historia". *AD Magazine,* 7 de marzo de 2023, https://www.admagazine.com/articulos/mujeres-que-revolucionaron-la-arquitectura-e-hicieron-historia.

Lollobrigida, Consuelo. "Women Artist in Casa Barberini: Plautilla Bricci, Maddalena Corvini, Artemisia Gentileschi, Anna Maria Vaiani, and Virginia da Vezzo". En *Artemisia Gentileschi in a Changing Light,* editado por Sheila Barker. Harvey Miller, 2017.

Sánchez, Mariana A. "Ella fue María Luisa Dehesa, la primera mexicana en titularse como arquitecta". *Espacio informador,* 19 de abril de 2023. www.espaciosinformador.mx/personajes/Maria-Luisa-Dehesa-la-primera-mexicana-en-titularse-como-arquitecta-20230314-0005.html.

Tinoco Farfán, Bárbara. *Historias de vida de cinco mujeres en la Universidad Michoacana, 1950-1970.* Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; Archivo Histórico, 2018.

Valencia Calderón, Neiffe. *La Escuela de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. 1978-1996.* Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; Archivo Histórico, 2018.

Valencia Calderón, Neiffe. "Primeras alumnas de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Michoacana, 1979-1983". *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* 4, no. 1 (2024): 215-224. https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.659.

Entrevistas

Urtiz Gutiérrez, J. 25 de marzo, 2013.

Mier Suárez, J. A. 27 de agosto, 2013.

Rodríguez Alvarado, S. 02 de mayo, 2014.

Ochoa Franco, A. Comunicación telefónica, 04 de noviembre, 2023.

Ochoa Franco, A. 01 de abril, 2024.

Vergil Guerrero, L. 26 de enero, 2024.

Vergil Guerrero, L. 08 de agosto, 2024.

García Vásquez, L. Comunicación telefónica, 29 de mayo, 2024.

García Vásquez, L. 19 de marzo, 2025.
Figueroa Zamudio, G. 09 de enero de 2026.
Figueroa Zamudio, S. 09 de enero de 2026.

Universidad de Guanajuato

Dra. Claudia Susana Gómez López
Rectora General

Dr. Salvador Hernández Castro
Secretario General

Dra. Diana del Consuelo Caldera González
Secretaria Académica

Dra. Graciela Ma. de la Luz Ruiz Aguilar
Secretaria de Gestión y Desarrollo

Dra. Elba Margarita Sánchez Rolón
Coordinadora General del Programa Editorial Universitario

Sujetos de la educación en México,
siglos XIX y XX ¿Quién y para quién?
Terminó su tratamiento editorial
en el mes de noviembre de 2026.
En su composición se utilizó
la fuente tipográfica Crimson Text
de 8, 9, 11.5, 12, 14, 18 y 21 puntos.
El cuidado de la edición estuvo
a cargo de Jaime Romero Baltazar
y Eduardo Martín del Campo Ramos.