



**CÁTEDRAS Y CATEDRÁTICOS EN LA HISTORIA
DE LAS UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES
DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.
II. DE LA ILUSTRACIÓN AL LIBERALISMO**

María de Lourdes Alvarado
Leticia Pérez Puente
Coordinadoras

Fruto de los trabajos del III Congreso Nacional de Historia de las Universidades e Instituciones de Educación Superior en México: Cátedras y catedráticos, la edición que hoy publica el IISUE de la UNAM agrupa las consideraciones de los estudiosos del fenómeno educativo en México, enriquecidas por el contraste de experiencias, el debate y el intercambio de opiniones suscitados en el III Congreso.

Los textos aquí reunidos se organizaron en tres volúmenes: I. La educación colonial, II. De la Ilustración al liberalismo, y III. Problemática universitaria en el siglo xx, en los que el centro de atención es la figura del catedrático, la cual es definida, en este amplio espectro temporal, por medio de perspectivas históricas y sociológicas.

El presente volumen, segundo de la serie, está conformado por una serie de trabajos que abordan el objeto de estudio —las cátedras y los catedráticos— a partir de las postrimerías del siglo xvii hasta inicios del xx, desde la perspectiva ilustrada de expertos en la materia.

Descarga más libros de forma gratuita en la página del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación

**CÁTEDRAS Y CATEDRÁTICOS EN LA HISTORIA
DE LAS UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES
DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.
II. DE LA ILUSTRACIÓN AL LIBERALISMO**

María de Lourdes Alvarado
Leticia Pérez Puente
Coordinadoras



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2016

Coordinación editorial
Bertha Ruiz de la Concha

Edición, formación y digitalización
Graciela Bellon

Diseño de cubierta
Jonathan Girón

Primera edición digital: 2009
Segunda edición digital: 2016

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, México, D. F.
www.iisue.unam.mx

ISBN CD: 978-607-02-0409-8
ISBN PDF: 978-970-32-xxx-x
ISBN EBOOK: 978-970-32-xxx-x



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons:
Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco 2.5 (México).
Véase el código legal completo en:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/legalcode>

Se prohíbe la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Hecho en México

ÍNDICE

- 13 Agradecimientos
María de Lourdes Alvarado
Leticia Pérez Puente
- 15 Presentación general
María de Lourdes Alvarado
Leticia Pérez Puente
- 19 Prólogo al volumen II
- 43 PARTE I. UNIVERSIDADES Y LIBERALISMO
- 45 Las universidades de España
y México en los inicios del liberalismo
Mariano Peset
- 81 PARTE 2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR CATÓLICA
EN EL SIGLO XIX Y LA RESISTENCIA
AL CAMBIO
- 83 Presentación a la parte 2
Valentina Torres-Septián Torres

- 91 Cultura ilustrada en un modesto colegio de la Nueva España: Manuel Sabino Crespo, vicerrector y catedrático del Colegio de la Santa Cruz de Oaxaca
Ana Carolina Ibarra
- 115 Usos y costumbres estudiantiles durante las primeras décadas de Independencia
Anne Staples
- 137 La otra cara de la moneda. Las propuestas de educación “superior” del catolicismo (1868-1896)
María de Lourdes Alvarado
- 161 PARTE 3. EL PERFIL DEL CATEDRÁTICO
ACADEMIA Y POLÍTICA, SIGLOS XIX Y XX
- 163 Presentación a la parte 3
Rosalina Ríos Zúñiga
- 173 La universidad de México en tiempos de guerra (1810-1821). Doctor Tomás Salgado, rector universitario y comisionado de primeras letras
Dorothy Tanck de Estrada
- 197 José Fernando Ramírez
historiador y político del México independiente
Miguel Soto

- 209 Rito y retórica republicanos.
La formación de los ciudadanos en el Instituto
Literario de Zacatecas, 1837-1854
Rosalina Ríos Zúñiga
- 231 Educación secular.
El caso de Atala Apodaca
María Teresa Fernández Aceves
- 251 El perfil de los profesores ateneístas
del siglo XIX. Una mirada desde la escuela
María Candelaria Valdés Silva
- 275 El valor infinito de cada momento
y el diseño formal de los ciudadanos:
la enseñanza de la historia y del
civismo según Jaime Torres Bodet
Arturo Torres Barreto
- 291 Alberto Terán,
un catedrático racionalista
Óscar García Carmona
- 301 PARTE 4. EL OFICIO DE SER CATEDRÁTICO
- 303 Presentación a la parte 4
Angélica Peregrina

- 307 Los primeros catedráticos-directores tras
los bastidores del control de la Escuela Nacional
Preparatoria como base de la educación superior
Héctor Díaz Zermeño
- 331 Estudiantes y profesores mexicanos
en el extranjero, 1880-1912
Mílada Bazant
- 353 De licenciado a maestro:
tiempos completos y certificados
Eduardo Remedi
- 391 PARTE 5. INSTITUTOS CIENTÍFICOS
Y LITERARIOS
- 393 Presentación a la parte 5
Cristina Cárdenas Castillo
- 399 La desaparición
del Instituto de Ciencias de Jalisco, 1883
Angélica Peregrina
- 415 Saberes y catedráticos en el Instituto
Científico y Literario del Estado de México
Antonio Padilla Arroyo

- 449 PARTE 6. LA EDUCACIÓN EN EL TRÁNSITO
AL SIGLO XX
- 451 Presentación a la parte 6
Evelia Trejo
- 455 Historia, educación y género
en el fin de siglo poblano, 1894-1906
Carmen Ramos Escandón
- 471 La educación superior en Guanajuato
durante el Porfiriato. El Colegio del Estado
José Eduardo Vidaurri Aréchiga
- 487 La Facultad de Jurisprudencia
en los años de la posrevolución
Renate Marsiske

Este libro fue preparado y editado bajo el auspicio del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, a cuyas autoridades agradecemos su respaldo. Asimismo, debemos un reconocimiento a las instituciones participantes en el Tercer Congreso Nacional de Historia de las Universidades e Instituciones de Educación Superior en México. Cátedras y catedráticos: la Universidad Autónoma de Baja California, El Colegio de Jalisco, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Agradecemos también a los miembros del comité académico del evento, los doctores David Piñera y José María Muriá.

Damos las gracias por su colaboración en las tareas de organización y recepción de materiales a Gabriela Oropeza Tena. Queremos también expresar nuestro agradecimiento a Enrique Saldaña Solís, quien preparó los textos y diseñó su presentación. Sin duda, ha sido gracias a su comprometido trabajo que este nuevo proyecto editorial digital ha podido llegar a buen fin.

María de Lourdes Alvarado
Leticia Pérez Puente

En el 2001 la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) congregó a un amplio grupo de especialistas sobre historia de la educación superior en nuestro país. Ese proyecto, que permitió intercambiar enfoques y resultados, sigue vigente: hoy suman ya cuatro las convocatorias que han reunido a la comunidad académica interesada en la historia de los procesos educativos en México.

Fruto de esos encuentros son los cuatro volúmenes que editó en 2001 el Instituto de Investigaciones Históricas de la UABC y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con el título de *La educación superior en el proceso histórico de México*, coordinados por David Piñera, y los dos tomos, aparecidos en 2003, de *Historia de la educación superior en México. Historiografía y fuentes*, bajo el sello de El Colegio de Jalisco y el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, editados por Óscar García Carmona y Sonia Ibarra Ibarra.

A ellos se suman los tres volúmenes que hoy publica el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): *Cátedras y Catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México*, donde se reúnen parte de los trabajos presentados en el tercer congreso.

A más de contribuir a la consolidación de los estudios sobre la materia y al fortalecimiento de esa comunidad académica, el tercer

congreso, realizado en la ciudad de México, fue ocasión para celebrar los 450 años del inicio de cursos de nuestra máxima casa de estudios, por lo que la temática giró en torno al análisis de las cátedras y los catedráticos de las instituciones de educación superior.

A esa tercera reunión asistieron historiadores y especialistas del Centro de Estudios sobre la Historia de las Universidades de la Universidad de Valencia, la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma Metropolitana, El Colegio de Jalisco, El Colegio de México, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, el Instituto de Antropología e Historia, y el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Por parte de la UNAM asistieron ponentes de diversas facultades, centros e institutos.

Así pues, la presente edición agrupa las consideraciones de los estudiosos del fenómeno educativo en México, enriquecidas por el contraste de experiencias, el debate y el intercambio de opiniones que fueron posibles gracias al Tercer Congreso Nacional de Historia de las Universidades e Instituciones de Educación Superior en México: Cátedras y catedráticos.

Los trabajos se organizan en tres volúmenes: I. La educación colonial, II. De la Ilustración al Liberalismo y III. Problemática universitaria en el siglo xx. En su conjunto, en esta publicación se analiza desde el perfil del catedrático novohispano hasta la política y el financiamiento que condicionan a las instituciones de educación superior en el siglo xx. Con el objeto de orientar al lector dentro de este amplio recorrido histórico y dotarlo de pautas para valorar las aportaciones de los trabajos, los apartados de cada volumen van precedidos de un análisis introductorio sobre el contenido de los distintos artículos.

El centro de atención, dentro del amplio espectro temporal que abarcan estos libros, es la figura del catedrático, la cual se define a través de perspectivas históricas y sociológicas. De tal forma, se pueden encontrar estudios sobre las relaciones de poder de los docentes, los marcos legales y políticos que ya fomentan o ya limitan su tarea,

su labor en las aulas, su papel en el desarrollo de las ciencias, el entorno social y los espacios culturales que contribuyen a crear y en los cuales se desenvuelven.

El estudio de los catedráticos, elemento nodal de las instituciones educativas, implica contemplar el conjunto de fenómenos que definen los saberes y las conductas, las prácticas que permiten la transmisión de conocimientos, valores y comportamientos y, por supuesto, los complejos y variados colectivos sociales a los cuales se dirige la educación. Así, se suman a esta mirada sobre el quehacer y ser del docente, la historia de las ideas pedagógicas y de las instituciones educativas, los análisis cuantitativos sobre la población escolar y los sociológicos e históricos en torno a los movimientos estudiantiles, los estudios sobre las disciplinas escolares, el análisis de las vanguardias científicas, así como de las políticas estatales y bancarias.

A la variedad de asuntos tratados, puntos de vista y amplitud histórica de estos trabajos se añade, para enriquecer la reflexión, la diversidad de instituciones de nuestro país que se abordan, pues son motivo de reflexión las universidades, los institutos científicos literarios, los colegios y las comunidades académicas de Oaxaca, Guadalajara, México, Michoacán, Zacatecas, el Estado de México, Chihuahua, Puebla, Guanajuato y Baja California. Sin duda, el empleo constante de una perspectiva comparada es provechoso para superar el regionalismo, pues a todas luces nos permite advertir problemáticas análogas, conflictos equiparables y, al mismo tiempo, auténticas peculiaridades.

Por sus temas, por sus periodos históricos y por sus perspectivas teóricas, los textos que ahora ofrecemos en estos volúmenes son materiales para reflexionar de nuevo sobre los caminos y las metas de nuestra labor académica. Más aún, creemos que facilitarán el repensar las tareas nacionales educativas, para precisar los enfoques que permitan dar seguimiento a las propuestas, examinar sus resultados e instrumentar las medidas que faciliten el logro de las metas deseadas.

María de Lourdes Alvarado
Leticia Pérez Puente

El segundo volumen de la obra, dedicado al siglo XIX, abre con un trabajo de la pluma del doctor Mariano Peset, que aborda los cambios y continuidades sufridos por las universidades de España y de México en el tránsito del antiguo régimen al periodo independentista, el cual sirve de marco al tema que nos ocupa: cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior. A éste le siguen seis ejes temáticos cuyo objeto de estudio abarca un espectro temporal por demás amplio, que cubre desde las postrimerías del siglo XVIII hasta los inicios del siglo XX. Sin embargo, la obra contiene dos artículos que por su contenido nos pareció pertinente ubicar en este ejemplar, no obstante que rebasaban su límite cronológico. De acuerdo con la línea vertebral de esta publicación, el volumen hace especial énfasis en la figura del catedrático, abordándolo desde muy diversas miradas y perspectivas. Así, cubre tanto las condiciones de vida de algunos de ellos como sus ideas y propuestas más significativas, muchas de las cuales marcaron las instituciones e incluso las épocas en que se presentaron. Asimismo, este segundo tomo hace hincapié en los esfuerzos personales y oficiales por fomentar la formación de los docentes, los que en ciertos casos, como aconteció hacia finales del Porfiriato, se apoyaron en estancias y estudios en el extranjero con el respaldo de sus respectivos gobiernos. Pero, sobre todo, en él queda clara la constante relación entre saber y poder, entre academia e ideología, entre educación y demandas sociales, elementos que están presentes a lo largo del

tiempo y cuyo estudio es fundamental para entender las distintas etapas del pasado. Como es lógico, las instituciones educativas, sus integrantes, su funcionamiento y vicisitudes, incluidos algunos abordados desde una perspectiva de género, así como la tarea social que en todos los casos debieron cumplir, también están presentes en este texto, cuyo objeto último es profundizar en el fenómeno educativo de este importante periodo de nuestro ayer.

Como se indicó con anterioridad, el trabajo del doctor Mariano Peset entreteje los principales cambios e intentos de reforma a las universidades del antiguo régimen, tanto en la península Ibérica como en México, desde la última parte del siglo XVIII hasta la primera mitad del XIX. En este atractivo recorrido el autor hace especial hincapié en la legislación gaditana y, particularmente, en sus novedades respecto a la educación cívica de los peninsulares, propuestas que en buena parte influyeron en los intelectuales americanos. Para ello, aborda desde los catecismos de la religión católica, que debían comprender “una breve exposición de las obligaciones civiles”, hasta las primeras cátedras sobre la constitución política de la monarquía, que en el futuro habrían de impartirse en todas las universidades y establecimientos literarios en donde se enseñaran ciencias eclesiásticas y políticas.

En cuanto al caso de México, Peset describe minuciosamente la reacción del claustro de la Real y Pontificia Universidad ante el inicio del movimiento de independencia, el cual, en términos del autor, “se puso al lado de la autoridad e hizo pública su condena”. Asimismo, recuerda que la Universidad se mantuvo ocupada hasta 1817 y, consecuentemente, el edificio quedó sumamente deteriorado y sus rentas arruinadas.

En resumen, el estudioso de las universidades opina que los liberales, de uno y otro lado del Atlántico, reformaron los viejos establecimientos universitarios, aunque optaron por diversas soluciones. Inicialmente, se eligió el modelo revolucionario francés con tendencia a escuelas separadas, aunque en España, conforme a la ley de 1821, se conservaron las universidades para los estudios de derecho y teología. En todo caso —afirma—, México llegó más lejos, pues desde mediados de la década de los veinte, como sucedió con

la Universidad de Guadalajara, suprimió esta clase de corporaciones y distribuyó la enseñanza en diversas escuelas, o en institutos superiores. Mariano Peset concluye que, de una u otra manera, el Liberalismo quiso dominar las aulas, controlar los planes de estudio e, incluso, las plazas de profesores, todo ello con el objeto de extender sus ideas, pues para asentar el nuevo régimen se consideraba indispensable la presencia del poder.

El apartado “La educación superior católica en el siglo XIX y la resistencia al cambio”, precedido de una breve y completa introducción de Valentina Torres-Septién Torres, reúne tres ponencias en torno a la sempiterna relación entre Iglesia y educación. La primera de ellas, de Ana Carolina Ibarra, “Cultura ilustrada en un modesto colegio de la Nueva España: Manuel Sabino Crespo, vicerrector y catedrático del Colegio de Santa Cruz de Oaxaca”, como su nombre lo indica, valiéndose de un interesante estudio de caso, analiza la importancia que el saber ilustrado llegó a tener en algunos colegios y seminarios alejados de la ciudad de México. El acercamiento que hace la autora al comportamiento académico y a la capacidad argumentativa del clérigo Manuel Sabino Crespo da cuenta del alto nivel de preparación y la pluralidad formativa de algunos eclesiásticos novohispanos, así como de la importancia que llegó a tener la Iglesia como difusora de la cultura ilustrada. Este estudio es, según lo confirma Torres-Septién, un ejemplo de microhistoria que logra matizar arraigados estereotipos historiográficos, como el de la entropía de la Iglesia hacia sus propios dogmas y creencias, y el de su cerrazón intelectual.

El siguiente trabajo, “Usos y costumbres estudiantiles durante las primeras décadas de independencia”, de Anne Staples, se refiere a la vida cotidiana escolar durante buena parte del siglo XIX. Con base en una cuidadosa revisión de fuentes primarias, la autora presenta los aspectos más destacados del código de conducta escolar permitido en el periodo, como por ejemplo buenos modales y comportamiento, respeto a las reglas de urbanidad y vestimenta apropiada, entre otros. Como bien lo indica la escritora, los intentos por romper con el patrón tradicional de conducta causaban escándalo y ponían en serios predicamentos, no sólo al alumno sino también a

sus familias, a la institución y, en algunas ocasiones, hasta al mismo gobierno. Por tanto, opina Staples, en términos generales las reglas de comportamiento se acercaban más a las seguidas por monjas y clérigos que a las que correspondían a una sociedad con aspiraciones seculares y republicanas.

Este artículo plantea el grave dilema que debió enfrentar la sociedad mexicana de buena parte del siglo XIX. Si bien las nuevas tendencias políticas y culturales necesitaban introducir cambios en las prácticas y costumbres escolares, en términos generales predominó la desconfianza ante la imposición de reformas cuyos resultados a largo plazo se desconocían o, en su caso, se temían. Es decir, el difícil proceso de secularización de la sociedad mexicana enfrentó obstáculos diversos, entre los cuales destacan las prácticas tradicionales que, desde la escuela, tendían a reproducir las antiguas pautas de comportamiento: “detrás de una rutina supuestamente edificante y formadora existían severas limitantes a la libertad de movimiento, asociación e innovación”.

Cierra este apartado María de Lourdes Alvarado, “La otra cara de la moneda. Las propuestas de educación superior del catolicismo (1868-1896)”, el cual aborda un tema poco estudiado por la historiografía, el de la estrategia y acciones realizadas por ese sector en el campo educativo, tras el restablecimiento de la República en 1867, con el objetivo de contrarrestar el creciente poder oficial en terrenos que durante largo tiempo estuvieron bajo su control. Un claro ejemplo de esta posición es la consigna “Escuela contra escuela”, expuesta en el órgano oficial de la Sociedad Católica de México. Para lograr este propósito, sus dirigentes se preocuparon por establecer una serie de planteles educativos, tanto en la capital del país como en los estados, entre los que sobresalen algunos orientados a la segunda y tercera enseñanza.

En estos auténticos “combates” por la educación desarrollados en las últimas décadas del siglo XIX, descolla un conjunto de principios y conceptos defendidos a la par por sendos grupos, pero a los que cada una de las partes otorgaba sentidos opuestos. Entre ellos destaca el de la “libertad de enseñanza”, la “verdad científica, como base de la instrucción, el espíritu nacionalista y el amor a México”.

Por tanto, Alvarado presenta dos proyectos educativos enfrentados, profundamente vinculados con los valores y principios de sus respectivos promotores, aunque coincidentes en el importante papel que cada uno de ellos otorgó a la formación e instrucción de la juventud. Pese a lo cual, predominaron notables diferencias: mientras la clase gubernamental se inclinaba por una educación obligatoria, laica, enciclopédica, basada en el método científico o positivo, y abierta al conocimiento de todas las disciplinas científicas, sus opositores —defensores entusiastas de los principios del catolicismo—, reprobaban los efectos de la instrucción cuando ésta se apoyaba en principios ajenos u opuestos a los de la religión. A juicio de estos últimos, la educación “liberalesca” provocaría la pérdida de valores morales, forjaría espíritus revolucionarios, hombres egoístas, incapaces de sujetarse a las leyes y, en consecuencia, terminaría por conducir a los estudiantes al suicidio. En contraste, los representantes de la instrucción oficial afirmaban que la formación positivista forjaría sólidamente el carácter de los escolares, los enseñaría a creer, a respetar y a obedecer; es decir, garantizaría la concordia familiar y la paz social.

El tercer apartado temático de este volumen, “El perfil del catedrático. Academia y política, siglos XIX y XX”, cuenta con un estudio introductorio de Rosalina Ríos Zúñiga y está constituido por una serie de trabajos cuyo común denominador es el persistente vínculo entre política y educación, observados desde muy distintas posiciones y durante un largo periodo, que va de los inicios del siglo XIX a la primera mitad del XX. Abre el conjunto el artículo de Dorothy Tanck denominado “La Universidad de México en tiempos de guerra (1810-1821). Doctor Tomás Salgado, rector universitario y comisionado de primeras letras”. En él, la autora analiza el tema de la guerra insurgente y sus relaciones con la Real Universidad de México a través de la vida de quien fuera rector de esa institución y, posiblemente, colaborador de la Orden de los Guadalupe, agrupación secreta conocida por los diversos tipos de apoyo que prestó a la insurgencia. Además de presentar una visión de conjunto sobre algunos aspectos en torno al funcionamiento de la corporación en los inicios del siglo XIX, la historiadora matiza la idea tradicional

de la radical oposición de los miembros del claustro universitario al movimiento insurgente. Para ello presenta al lector varios ejemplos, por demás representativos, como el del doctor José Ignacio Beye de Cisneros, canónigo de la Colegiata de Guadalupe y catedrático jubilado de prima de leyes; el canónigo magistral de la catedral y profesor de teología, José María Alcalá, y el doctor José Matís Peláez, además del propio rector Salgado.

Asimismo, la autora menciona el compromiso de Salgado con algunas cuestiones de carácter social, como por ejemplo, el haberse percatado de las graves carencias educativas que sufría la población citadina de menos recursos. Como consecuencia y enfrentándose al gremio de maestros, este personaje se esforzó por aumentar el número de escuelas, especialmente para los “infelices habitantes de los barrios”, así como también se ocupó de modernizar la enseñanza y fortalecer el papel del Estado en la dirección y supervisión de la educación básica, todo lo cual da cuenta de su tendencia progresista e independiente.

Particularmente importante para la autora es subrayar la posición de Salgado, quien al igual que otros criollos contemporáneos, continuó la lucha por defender los espacios de poder que tradicionalmente pertenecían a los nacidos en América, por lo cual, en muchas de sus acciones mantuvo una posición independiente de la asumida por el virrey y por los sectores conservadores de la sociedad virreinal. “Probablemente —afirma Tanck— Salgado compartía ideas y actitudes de resistencia frente a la política oficial relacionada con la Universidad y posiblemente extendía esta oposición a otros campos referentes a la forma de gobierno y al tratamiento preferencial a los peninsulares”. Su vida, como la de otros tantos personajes de la época, muestra los cambios de posición ideológico-política por los que atravesaron los individuos en la difícil transición del antiguo régimen al periodo independiente.

El artículo de Miguel Soto gira en torno a la misma temática, sólo que en este caso, su línea conductora es la vida de José Fernando Ramírez, destacado historiador y político del México independiente, originario de Parral, Chihuahua, quien cursó sus primeros estudios en Durango y, en 1832, obtuvo su título profesional en Zacatecas.

Un año después se incorporó al congreso radical que intentaría llevar a cabo la primera reforma socioeconómica del país y, posteriormente, se desempeñó como ministro de Relaciones Exteriores con el vicepresidente Valentín Gómez Farías, por lo que le tocó firmar los decretos de nacionalización de bienes eclesiásticos.

Ramírez se interesó especialmente en el rescate de fuentes prehispánicas y coloniales, lo cual le permitió convertirse en un estudioso del pasado que logró superar la visión de la historia prehispánica, no sólo de sus antecesores sino también de sus contemporáneos. Debido a los cargos ocupados a lo largo de su carrera política, fue actor e historiador de dos importantes capítulos del convulso siglo XIX: la guerra de 1848 y el Segundo Imperio. Gracias a su enorme sensibilidad —afirma Soto—, este personaje pudo entender no sólo su propia participación sino el desarrollo de los eventos mismos. Los sucesos del 48 fueron fundamentales para que, junto con otros destacados intelectuales, posteriormente prestara su apoyo al gobierno de Maximiliano.

Si bien, como asevera el autor, el grupo al que pertenecía Ramírez coincidía con los planteamientos y enfoque europeos para resolver algunos de los graves problemas nacionales, no por ello dejó de mostrar su desacuerdo con la petulancia y soberbia de ciertos funcionarios y académicos galos, quienes menospreciaban el trabajo y avances realizados por los mexicanos.

Para finalizar, el autor destaca las graves dificultades que los intelectuales y académicos del siglo XIX debieron sortear para defender sus ideas y posiciones, sobre todo cuando éstas diferían de las de quienes finalmente resultaron vencedores. Sin embargo, importa recordar la solidez académica de muchos de ellos, adquirida, como fue el caso de Ramírez, en instituciones educativas estatales, así como también el conjunto de preocupaciones que los condujeron a luchar por el futuro de su país, manteniendo en todo momento la convicción de la importancia del trabajo intelectual para sostener sus posiciones políticas.

De igual manera, el trabajo de Rosalina Ríos Zúñiga, “Rito y retórica republicanos. La formación de los ciudadanos letrados en el Instituto Literario de Zacatecas, 1837-1854”, aborda un tema por

demás sugerente, la construcción de una nueva cultura política en el tránsito de la Colonia a la República, tanto en México como en América Latina. Aunque recientemente han aumentado los trabajos con este enfoque, en el caso que nos ocupa, la autora se interesa de manera especial por analizarlo desde las instituciones de instrucción superior y, de manera más concreta, desde los establecimientos considerados como la gran novedad del siglo XIX, los institutos literarios.

Por tanto, Ríos Zúñiga estudia los procesos de formación de los individuos que posteriormente se insertarían en la sociedad, en calidad de profesionistas, profesores o, simplemente, de ciudadanos. Entre ellos destaca la importancia de las ceremonias escolares de fin de cursos, las cuales constituían el marco adecuado “para practicar y transmitir ritos, símbolos y la retórica de la nueva cultura política republicana”, pero además de adquirir esta formación ciudadana, esta socialización política a través de la retórica de los profesores y de su propia experiencia de vida, los estudiantes iban adentrándose y reaccionando a los problemas de su tiempo. Esa élite en formación debía de adquirir, por medio de la educación, los medios para revertir la situación de su entorno más inmediato y de esa nación que aún se encontraba en proceso de formación.

Por último, la autora señala la incidencia de tales ceremonias en la creación del espacio público moderno, entendido éste como “el conjunto de mecanismos para tratar con los problemas colectivos”. De esta forma, nos dice, esos festejos dieron a los grupos políticos un espacio más de comunicación, el cual utilizaron tanto para tratar temas generales que les preocupaban en determinados momentos como para dirimir sus intereses en la lucha por el poder. “Profesores y autoridades aprovecharon ese espacio para tratar de crear consenso, convencer y disuadir al público asistente.”

María Teresa Fernández Aceves se une a la reflexión con el trabajo “Educación secular. El caso de Atala Apodaca”, interesante maestra jalisciense (1884-1977) que tuvo la audacia y el valor para romper con el estereotipo liberal que veía a las mujeres como católicas pasivas en contra del progreso. En opinión de la autora, Atala “promovió una nueva identidad femenina: anticlerical, revolucio-

naria y política”, pues sus “prácticas y discursos fueron en contra de las políticas de género de la Iglesia y del Estado revolucionario”. Ambas visiones ubicaban a las mujeres en el ámbito doméstico, como guardianas del hogar que debían seguir el modelo mariano o debían ajustarse al esquema burgués. Apodaca no encajaba en esas representaciones, sino que se desarrolló en terrenos considerados hasta entonces como exclusivamente masculinos, los de la política. Por tanto, junto con su hermana Laura, Atala es representativa de las mexicanas que jugaron un papel definitivo en la configuración de la esfera pública durante la etapa revolucionaria. Ambas promovieron el ideal de la “mujer moderna”, es decir una persona secular, no católica.

Basándose en la posición de Joan Scott, quien ve las biografías como recursos del quehacer histórico que permiten “examinar con detalle los múltiples y complejos contenidos discursivos —políticos y culturales— que crean un actor histórico”, Fernández aborda, desde una perspectiva de género, la vida y aportaciones de esta interesante maestra. Ubica su trabajo dentro de la reciente corriente historiográfica que se opone a los estudios tradicionales con una visión “desde arriba” y masculina de las instituciones y políticas educativas. Esta mirada, afirma la historiadora, ha permitido mostrar el papel central desempeñado por las maestras para integrarse a la lucha por la democracia, la justicia social y la expansión de los derechos civiles, políticos y sociales, no únicamente para las mujeres, también para su comunidad y grupos marginados.

Para entender el desempeño de Apodaca y sus distintas posiciones y aportaciones, la autora divide el trabajo en varios subcapítulos; en el primero aborda brevemente el contexto revolucionario en el que se dio un fuerte choque entre católicos organizados y constitucionalistas; en el segundo examina la historia de vida de Atala Apodaca, con el objeto de distinguir los proyectos, luchas y prácticas que la ocuparon, para, a continuación, presentar las conclusiones del caso, el cual le parece particularmente ilustrativo para entender la radicalización y politización de las ideas y valores liberales decimonónicos en torno a la patria, la ciudadanía y la educación. Por último, la autora se refiere a la importante influencia ejercida por la

maestra jalisciense entre las jóvenes estudiantes de la Normal, en el Círculo Radical Femenino y entre los hijos de trabajadores y líderes obreras en la Escuela Iconoclasta de la Casa del Obrero Mundial. Fue, sin duda, una luchadora social que supo valerse de sus conocimientos para incidir en los acontecimientos políticos que le tocó vivir.

El siguiente artículo corresponde a Maria Candelaria Valdés Silva, quien aporta importantes ideas al tema que nos ocupa al analizar el perfil de los profesores del Ateneo Fuente coahuilense, desde su fundación en 1867 hasta las postrimerías del Porfiriato. Como la autora señala, dicho establecimiento muestra muchas de las pautas de los institutos científicos y literarios fundados a lo largo del siglo XIX en el país, aunque con especificidades propias, producto de su desarrollo histórico, de la idiosincrasia de su población, y de las características y recursos materiales de la localidad. En efecto, el Instituto fue producto de un nuevo ordenamiento político, tanto en el nivel nacional como local, el cual otorgaría particular importancia a la educación secular de la ciudadanía y abriría posibilidades inéditas de formación a la población coahuilense.

Las acciones desarrolladas en aras de la creación, consolidación y futura transformación de la institución implicaron, como afirma la autora, “experiencias académicas y prácticas institucionales que contribuyeron a la configuración de la cultura escolar decimonónica”, a su vez estrechamente vinculada con los procesos formativos de la ciudadanía y con el ejercicio de la función política.

Para cumplir con sus objetivos, Valdés Silva procede a analizar diversos aspectos relacionados con la temática vertebral de su texto, como la formación de los estudiantes, el reclutamiento y perfil de los catedráticos, las características del “colectivo docente”, las normas y dispositivos que regularon el comportamiento de los académicos y una sección que analiza a los maestros del Ateneo Fuente desde la perspectiva de algunos de sus discípulos. Gracias a ello, el lector se acerca a esas primeras generaciones de docentes y puede aquilatar sus distintas facetas y trascendencia como, por ejemplo, al licenciado Blas Rodríguez, maestro fundador del Instituto y abogado sobresaliente, quien supo ganarse la estimación de los alumnos

de jurisprudencia, o al licenciado José María Múzquiz, muzquitos, como lo recuerda Valle Arizpe, “hombre activo y convincente en la abogacía; amable, bondadoso y modesto como gobernador”, entre muchos más.

Pero si la formación de los académicos era importante, no lo eran menos sus cualidades y virtudes personales. Aquéllos debían predicar con el ejemplo, mostrar especial apego al estudio, contar con una formación integral, inculcar a los alumnos ideas de moralidad, dedicación al trabajo, así como sentimientos de delicadeza y de dignidad. Lo que fundamentalmente se buscaba era garantizar, por medio de la educación, una conducción social eficaz y concientizar a los alumnos de los “sacrificios” llevados a cabo por el gobierno en funciones para educarlos de manera adecuada.

Por lo visto, los directivos del Instituto lograron sus objetivos, pues de sus aulas egresaron varios gobernadores del estado de Coahuila, funcionarios de primer nivel, jueces, magistrados, diputados y senadores. De tal forma que, como en buena parte de los establecimientos de su tipo, en el Ateneo Fuente se formó un importante sector de la élite política local. Una vez más es posible observar los sólidos vínculos que a lo largo del tiempo sostienen la constante interacción entre saber y poder.

Arturo Torres Barreto retoma el tema de este apartado con el trabajo denominado “El valor infinito de cada momento y el diseño formal de los ciudadanos: la enseñanza de la historia y del civismo según Jaime Torres Bodet”. Como su nombre lo indica, el artículo destaca dos aspectos clave de la pedagogía desarrollada por Jaime Torres Bodet para formar a los ciudadanos: la enseñanza de la historia y del civismo. Por medio de lo que el autor llama la “doble biografía” de su personaje, centra su atención en las aportaciones de ese distinguido intelectual y político mexicano en el campo educativo y señala algunas de sus más importantes acciones en las dos etapas en las que tuvo a su cargo la Secretaría de Educación Pública (SEP). Entre ellas enfatiza su participación en la elaboración del texto del artículo tercero constitucional de 1946 que, en palabras del autor: “liquidó jurídicamente el último vestigio de la enseñanza socialista e inauguró la todavía vigente orientación democrática y socialista de

la educación”. Fue también el impulsor del “Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria”, mejor conocido como “Plan de 11 años” que, asegura Torres Barreto, representó el primer intento de planificación educativa en México.

Sin embargo, su empresa educativa de mayor alcance y la más controvertida de sus gestiones como secretario de Educación Pública fue, desde el punto de vista social, la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (1959). Desde la tutela de esta dependencia se elaborarían, publicarían y distribuirían millones de libros de texto para la enseñanza primaria, con el objeto de lograr mayor calidad y unidad en la educación, lo cual a su vez garantizaría en los escolares un mínimo de conocimientos y destrezas. Pese al cuidado que se tuvo en su edición, la medida fue impugnada por los sectores más conservadores, debido al carácter único y obligatorio de los libros. A partir de entonces, aunque se reconoce su valor pedagógico, “se convirtieron en fuente cíclica de controversias y desahogos sociales”, en virtud del enfoque ideológico-educativo adoptado por cada generación de libros.

Torres Bodet concedió especial valor a la historia como elemento fundamental para la formación de la ciudadanía; inspirado en la corriente historicista, en especial en la posición de Benedetto Croce, subrayó el inevitable interés ético y político de esta disciplina. Así, advirtió que la historiografía no debía extender un velo hipócrita que desvirtuara las imágenes del ayer, presentando a las nuevas generaciones figuras de héroes enfrentándose a fantasmas. Por tanto, concluía que la meta de una paz duradera y de una sólida unidad no se conseguiría ocultando yerros sino exponiéndolos sin rencores y procurando enmendarlos con dignidad: “la epopeya del hombre, es decir, su historia misma, era producto de ascensos y caídas, derrotas y victorias, en cuyo resultado se labraba un destino independiente”.

Para terminar, Torres Barreto analiza la importancia que el ex secretario de Educación Pública concedió a la educación cívica en las escuelas secundarias sostenidas por la sep, como parte de esa formación ideal del ciudadano con la que estaba profundamente comprometido. Para el político, los conocimientos impartidos en esta asignatura eran indispensables para el sector mayoritario de jó-

venes que, por falta de recursos para continuar estudios superiores, tendrían que integrarse de inmediato a la lucha por la vida. Por tanto, los esfuerzos en esta disciplina debían orientarse a formar y ser buenos ciudadanos, de ahí la especial importancia concedida a un comportamiento congruente por parte de los maestros, donde no se revelara “un vergonzoso divorcio entre las reglas y el ejemplo, entre los principios y la actuación de vida”.

Cierra este amplio segmento el artículo de Óscar García Carmona, “Alberto Terán, un catedrático racionalista”, mediante el cual el autor se propone, por medio de algunas pinceladas biográficas sobre dicho personaje, despertar la curiosidad de los lectores por un académico jalisciense que se distinguió por su labor en el estado en favor de la “Escuela de la Revolución”. Egresado de la Escuela Normal para Varones de Jalisco en 1919, Terán radicó un tiempo en el estado de Sinaloa, retornando a su tierra en 1922 como participante del Tercer Congreso Nacional de Maestros, realizado en Guadalajara. Fue allí, nos dice el autor, donde “se definió al magisterio como parte integrante del proletariado y a la organización sindical como su principal medio de lucha”, ideas que Terán defendió apasionadamente, en distintos momentos y desde muy diversas posiciones. El maestro jalisciense fue, afirma García Carmona, un pilar de la Escuela Racionalista Mexicana; para él, la pedagogía no era simplemente método o procedimiento de trabajo; exigía, ante todo, un compromiso claro con los problemas sociales de su entorno. Por tanto, sentenciaba Terán, quien ve en ella sólo “detalles de trámite o puras cuestiones de procedimiento, sin hacer caso de su contenido, de su ideología, de su posición ante las cuestiones sociales, podrá hacer de la tarea educativa una ‘chamba’, pero de ninguna manera una función verdaderamente educadora”. Desde su punto de vista, por tanto, el maestro debía cumplir una función de primer orden, pues constituía “un elemento de armonía entre la escuela y la sociedad”, por lo que era fundamental atender la moralización de ese gremio.

De acuerdo con el autor, Terán destacó por su congruencia ideológica; desde la Dirección General de Educación en Jalisco (1933-1935) promovió la creación de “escuelas taller” y de “escuelas granja”, siempre preocupado por atender las necesidades educativas

de la población de menos recursos, en especial la rural. Partidario declarado de la educación socialista y del Plan Sexenal, estuvo en contra de las universidades, instituciones a las que calificó como “incubadoras de reaccionarios”, y a donde acudían los hijos de los burgueses, de los clericales y de los enemigos de la Revolución. De ahí su preocupación por adecuar la educación superior que se impartía en el estado a los postulados del artículo tercero de la Constitución.

Como bien indica Rosalina Ríos en la introducción de este apartado, resaltar las problemáticas presentadas en estos trabajos permite reflexionar una vez más sobre la interesante relación entre política y academia, entre enseñanza y formación ciudadana. Por eso, el foco central de análisis son los propios actores de la educación, se trate de estudiantes, profesores, intelectuales o autoridades. El conjunto de estudios que conforman el apartado ofrece elementos para observar la temática general de éste, integrándolos a importantes procesos de nuestra historia. Confiamos en que su lectura despertará nuevas inquietudes de investigación y deseos de profundizar en ellas.

El siguiente segmento temático, “El oficio de ser catedrático”, va precedido por una breve introducción de Angélica Peregrina, donde se presentan los trabajos que conforman este bloque, vinculados con distintas formas, enfoques y peso político del ejercicio docente. Abre el conjunto “Los primeros catedráticos–directores tras los bastidores del control de la Escuela Nacional Preparatoria como base de la educación superior”, de Héctor Díaz Zermeño, quien muestra las semblanzas biográficas de los cuatro primeros directivos y profesores que estuvieron a la cabeza de dicho plantel: Gabino Barreda (1867-1878), Alfonso Herrera (1878-1885), Justo Sierra (1884-1885) y Vidal Castañeda y Nájera (1885-1901). Aunque las vidas de algunos de ellos son bastante conocidas, aquí se les analiza como parte de una oligarquía intelectual que, “tras bastidores”, movió los hilos de la política educativa durante un largo periodo, que abarca la República Restaurada y buena parte del Porfiriato.

En el caso de Gabino Barreda, el autor hace especial alusión a la “inquina” que Porfirio Díaz sintió hacia él por su filiación juarista, sometiéndolo sin éxito a las pequeñas provocaciones de dos de sus colaboradores: Ignacio Ramírez y Protasio P. Tagle. Finalmente, el

presidente resolvió el problema deshaciéndose del maestro positivista, quien fue invitado a cumplir una misión diplomática en Berlín, de la que retornaría en 1880, para morir un año después.

En cuanto al naturalista Alfonso Herrera, bastante menos conocido que el anterior, Díaz Zermeño aborda las principales etapas de su vida, desde sus primeros estudios hasta su participación en la Comisión Especial que elaboró la Ley de Instrucción Pública de 1867 y, posteriormente, al decaer la estrella de Barreda, sus actividades como director interino y propietario de la Escuela Preparatoria. Basándose en Lourdes Alvarado, profundiza en la constante rivalidad que mantuvo con Barreda, hasta que finalmente heredó la dirección de San Ildefonso. A continuación, Díaz Zermeño recuerda la larga y apasionada polémica en torno al texto oficial de lógica para la Escuela Nacional Preparatoria, iniciada en 1880, durante la gestión de Herrera y de la que todavía se oían ecos en la primera década del siglo xx. Destaca la posición de Herrera, quien se negó a secundar al ministro de Instrucción Pública, Ezequiel Montes, y llevado por sus ideas antipositivistas, se propuso destruir la Escuela Preparatoria. Herrera no sólo se negó a apoyarlo, sino que hizo cuanto pudo para mejorar el prestigio del establecimiento y atraerse el apoyo de la opinión pública.

Para el autor, el cierre de eslabones entre el poder político, el institucional y el intelectual se hace patente cuando, debido a un movimiento estudiantil, en enero de 1885, Herrera renunció a su cargo de director, y fue sustituido por Vidal Casteñeda y Nájera. Pese a su cercanía con el presidente Díaz, este último fue blanco constante de los ataques de la prensa liberal, entre otros motivos por su formación militar, su carácter rígido e intransigente, partidario de remedios duros, pero sobre todo, por su parentesco con el periodista español Telésforo García, a quien se acusaba de enriquecimiento ilícito con la emisión del níquel y de haberse beneficiado con el negocio de la deuda inglesa.

De acuerdo con el autor, estos vínculos y alianzas también pueden ser comprobados al revisar la vida de Justo Sierra, quien en su larga y rica trayectoria ocupó la dirección interina de la Preparatoria durante un breve periodo, el año de 1884. Es clara, dice Zermeño,

la influencia que Sierra ejerció en el ámbito educativo nacional, así como los diversos grupos de poder intelectual y político a los que se afilió en su etapa formativa y que logró encabezar en su madurez. Seguramente este último personaje representa un excelente ejemplo de esa minoría ilustrada del siglo XIX, cuyos integrantes lograron ejercer con igual maestría el trabajo académico, las responsabilidades institucionales y la conducción política del país.

En su trabajo, Mílada Bazant aborda una temática interesante y novedosa, la relacionada con el grupo de alumnos y profesores mexicanos que tuvieron la oportunidad de viajar al extranjero por motivos académicos. Si bien, nos dice la autora, la política educativa superior del Porfiriato fue constantemente atacada por su carácter elitista, el financiamiento de estos viajes “recibió mayores censuras”.

Del conjunto, la escritora distingue tres grupos, de acuerdo con el objetivo preciso de cada caso; el primero está conformado por los jóvenes que buscaban realizar la parte empírica del plan de estudios de sus respectivas carreras; el segundo, por aquellos que aspiraban a seguir cursos universitarios, y el último, por los profesores que debían visitar alguna escuela o institución del extranjero para conocer o ampliar sus conocimientos sobre la organización y funcionamiento de un área determinada, con el objeto de adaptarlos después a los requerimientos del país.

El contexto de fondo para la realización de estos viajes fue la clara preocupación, discutida en el Consejo Superior de Educación Pública hacia inicios del siglo XX, respecto al excesivo carácter teórico de los estudios superiores en México, por lo que se creyó necesario dotarlos de mayor sentido empírico. No obstante, el interés por pensionar mexicanos en el extranjero, además de enriquecer y perfeccionar los estudios de algunos privilegiados, servía para adquirir la tecnología adecuada para la construcción de los distintos aparatos científicos demandados por los nuevos gabinetes y laboratorios escolares, así como para obtener otros artefactos, útiles escolares y libros. Sin embargo, opina la autora, no quedan del todo claros los criterios de selección de los becarios, por lo que concluye que, a menudo, éstos debieron elegirse de manera discrecional.

Para cumplir con su cometido, Bazant aborda el tema desde distintos aspectos, como son el análisis detallado sobre la política oficial de pensionar estudiantes mexicanos de nivel superior; un segundo punto lo dedica a los estudios y prácticas realizados en el campo de la ingeniería, mientras que en el siguiente analiza a los interesados en cursar estudios de medicina que, por diversas razones planteadas por la autora, fueron bastante pocos. Finaliza su estudio con los estudiantes de artes plásticas y música.

A manera de conclusión, la escritora reconoce que no todos los alumnos becados aprovecharon la oportunidad que les ofrecía el gobierno mexicano y los resultados no siempre fueron positivos. Sin embargo —afirma—, las prácticas realizadas por ingenieros y médicos en Estados Unidos y Europa rindieron frutos en el campo de la enseñanza y en el profesional. Asimismo, hubo artistas destacados como Julio Ruelas, Gerardo Murillo (Doctor Atl), Amado Nervo, Ricardo Castro, Julián Carrillo, cuyas obras constituyen un legado para México.

El siguiente apartado, “Institutos científicos y literarios”, está dedicado al estudio de estas instituciones que se establecieron en México a lo largo del siglo XIX como una importante alternativa educativa a las heredadas por el sistema virreinal, y entre cuyas funciones fundamentales sobresale la de formar a los ciudadanos que demandaba el sistema republicano recientemente establecido, así como los cuadros de profesionistas que reclamaba el incipiente desarrollo del país. Precedido por una atractiva introducción de Cristina Cárdenas Castillo, el conjunto está conformado por dos trabajos, correspondientes a sendos estados que contaron con establecimientos de este tipo: Jalisco y el Estado de México, lo que permite abordar su estudio de manera comparativa. Gracias a esta posibilidad se pueden detectar y precisar algunas convergencias y diferencias que los caracterizaron, destacar sus aportaciones y problemas específicos, así como realizar un análisis más amplio y profundo de ellos.

Inicia el conjunto el trabajo de Angélica Peregrina, “La desaparición del Instituto de Ciencias de Jalisco, 1883”, por medio del cual la autora analiza en detalle los antecedentes y circunstancias, académicos y políticos, que a lo largo de varias décadas condujeron

a la desaparición de dicho plantel. Así, el punto de partida elegido por la académica es precisamente el año de 1867 cuando, al tenor del triunfo de la República, en este estado, como en muchos otros, se restablecieron algunas instituciones cerradas durante las guerras de Reforma e Intervención. Tal cosa ocurrió en el establecimiento que nos ocupa.

Para abordar el tema central de su estudio, Peregrina se vale de una fuente de primer orden, las actas del Congreso de Jalisco a partir de 1883, cuando el gobernador en funciones, Francisco Tolentino, convocó a este órgano para discutir un nuevo proyecto de ley de instrucción pública. Y, por lo que éstas permiten ver, el debate fue bastante controvertido y tocó distintos aspectos relacionados con las políticas educativas estatales, como por ejemplo la gratuidad de la instrucción superior; la abolición del internado en el Liceo de Varones; la creación de nuevas cátedras en la enseñanza profesional y, por supuesto, el establecimiento de tres escuelas independientes: Medicina y Farmacia, Jurisprudencia e Ingenieros; dice Peregrina, “ello marca de hecho el fin del Instituto de Ciencias de Jalisco”

Seguir este importante debate, además de los argumentos y problemas locales, permite al lector contemporáneo detectar la influencia en el estado de las ideas de algunos destacados intelectuales, como Ignacio Manuel Altamirano, quien era partidario de fomentar la creación de instituciones con mayor sentido práctico, como por ejemplo de agricultura y artes y oficios. En ese sentido, opinaba dicho personaje, debía fomentarse el progreso industrial moderno, y esto no sería posible mediante establecimientos que sólo favorecían a una clase privilegiada, como los institutos.

Antonio Padilla, autor de “Saberes y catedráticos en el Instituto Científico y Literario del Estado de México”, observa la interrelación entre legislación educativa, planes de estudio y profesores de dicho establecimiento durante las primeras décadas del siglo xx. Para ello, parte de un primer apartado en el que, a manera de fondo, analiza el conjunto de leyes y reformas educativas de la entidad, entre 1918 y 1932. Una de ellas, de especial importancia para el estado, fue la de octubre de 1921 que, por razones políticas y académicas, suprimió el Consejo General Universitario, creando en su lugar la

Dirección Técnica de Educación Pública. Con esta medida —opina el autor— se pretendió establecer, normar y ordenar el sistema educativo, adoptando una concepción cíclica de la enseñanza, que seguía los lineamientos establecidos en el nivel federal por la Secretaría de Educación Pública. A partir de entonces, se observa una clara tendencia a diferenciar el nivel medio superior, separando los tres primeros años para formar el ciclo de la escuela secundaria, y los dos años restantes, destinados a la enseñanza preparatoria. Por supuesto, añade Antonio Padilla, esto implicó una reforma a los planes y programas de estudio, a los métodos de enseñanza y, en consecuencia, cambios significativos en las relaciones entre los actores educativos que venían conformando la vida del Instituto Científico y Literario.

Particularmente importante fue el nuevo plan de estudios preparatorios de diciembre de 1927, en el cual se planteaba la necesidad de capacitar a la juventud para la lucha por la vida, tal como venía haciéndose en Europa. Para ello, el Instituto ofreció cursos libres. También se hizo más evidente el proceso de diferenciación que estaba produciéndose en lo que genéricamente se definía como enseñanza secundaria. Por tanto, de acuerdo con Padilla, las transformaciones en la educación secundaria obligaron a aprobar nuevos planes de estudios preparatorios; para darnos cuenta de ellos, el autor nos presenta un cuidadoso listado de las materias y el número de horas que los conformaban, lo que, finalmente, revela el perfil o perfiles que se trató de imponer en cada etapa.

Otro aspecto de relevancia al que alude el autor es la importancia creciente adquirida por los méritos curriculares para el nombramiento del profesorado, decisiones que fueron ampliamente discutidas, sobre todo a partir de 1831 cuando se publicó la Ley Orgánica del Instituto Científico y Literario. En ésta se estipuló la creación de un consejo técnico y una junta facultativa, entre cuyas atribuciones estaba la de proponer las ternas de los profesores al gobierno del estado. Por supuesto, en estas discusiones, de las que Padilla presenta varios ejemplos, se hacían notar las desavenencias y tensiones entre los distintos grupos de profesores, así como entre éstos y los estudiantes. Además afloraban otros asuntos, como las bajas remu-

neraciones recibidas por los catedráticos y la urgente necesidad de que el gobierno incrementara el subsidio al Instituto.

Para finalizar esta completa imagen de la vida del Instituto, de sus cambios, sus vicisitudes, sus hábitos cotidianos y sus prácticas académicas en las décadas señaladas con anterioridad, el autor aborda el interés por mantener la disciplina dentro del plantel, analizando la importancia que se le concedía a este aspecto, así como las razones y soluciones esgrimidas por los maestros para conservarla.

El último bloque temático del libro, “La educación en el tránsito al siglo xx”, cuenta con un estudio introductorio de Evelia Trejo, en el cual la autora, como en los casos anteriores, a manera de presentación hace algunas reflexiones sobre los aspectos medulares de los tres artículos que lo conforman. Como su nombre lo indica, el común denominador de tales trabajos es que abordan aspectos de la educación nacional ubicados en las postrimerías del siglo xix y los inicios del xx, relacionados con diversas facetas del nivel superior de estudios. El hecho de que cada uno de ellos corresponda a espacios geográficos diferentes (Puebla, Guanajuato y la ciudad de México) enriquece la visión del conjunto y permite establecer algunas comparaciones. Se trata de un periodo donde abundan importantes realizaciones en el campo educativo, muchas de las cuales trascendieron esta etapa y constituyeron parte importante del programa de la posrevolución.

Abre el conjunto un trabajo de Carmen Ramos Escandón, quien aborda su objeto de estudio desde una perspectiva por demás interesante, que en los últimos tiempos ha ganado numerosos adeptos entre los seguidores de Clío. En efecto, como su nombre lo indica, “Historia, educación y género en el fin de siglo poblano (1894-1906)” centra su atención en dos cuestiones íntimamente ligadas a la educación en el periodo señalado. La primera de ellas se refiere al interés del estado porfirista por lograr la homogeneidad de la diversidad étnica y cultural de la población mexicana, objetivo para el que la educación jugó un papel prioritario.

Con este fin, Ramos se vale de una atractiva y poco explotada fuente historiográfica, las tesis de las alumnas de la Normal de Puebla, en las que las futuras profesoras reproducían las ideas y valores

que les fueron inculcados a lo largo de su etapa formativa. Estos últimos reflejan ciertas nociones y representaciones generalizadas, como el concepto sobre nación y raza, y algunas otras que permiten advertir el ritmo del ambiente intelectual del periodo, por ejemplo, las corrientes intelectuales predominantes, la interpretación de la historia presente en los trabajos de las alumnas, la importancia de la enseñanza doméstica, entre otros. Por supuesto, aclara la autora, tal esfuerzo reconoce ciertos matices en relación con el sexo de los educandos, por lo que las temáticas de las tesis estudiadas resultan especialmente valiosas para conocer el proceso de trasmisión de una cultura de género entre las mujeres de clase media en el estado de Puebla entre 1894 y 1906.

Es precisamente a este último problema, el concepto que las tesis reflejan sobre la “identidad mujer” y la “identidad maestra”, al que Ramos se aboca en la segunda parte de su trabajo. Por medio de un cuidadoso análisis de sus fuentes, la autora observa el proceso de construcción de la representación femenina y, en particular, del modelo ideal de maestra. Con ese fin, revisa las ideas expuestas por las alumnas en sus respectivos trabajos, como por ejemplo la vocación femenina para el magisterio, la mejor manera de llevar a cabo sus funciones, y el comportamiento que éstas debían guardar dentro y fuera del aula. Tras presentar un detallado estudio de estas cuestiones, la autora concluye que el esquema de la conducta femenina y la feminidad tuvo en la Puebla de fin de siglo una expresión acabada en la Escuela Normal de Profesoras. Pese a su carácter estatal y laico, esta institución coincide “peligrosamente”, según Ramos, con los parámetros de conducta transmitidos y exigidos a las mujeres católicas. Así, la Escuela Normal ejemplifica la confluencia entre el poder estatal y el aparato ideológico en la inculcación de formas de conducta genérica que se construyen y se reproducen en esa institución. Por tanto, observamos cómo, pese a los cambios sufridos por la sociedad mexicana en la segunda parte del siglo XIX, subsistían ideas y tradiciones de corte muy distinto a las aspiraciones de un Estado moderno, republicano y laico.

La siguiente contribución corresponde a José Eduardo Vidaurri Aréchiga, con el artículo “La educación superior en Guanajuato

durante el Porfiriato. El Colegio del Estado”, introduce al lector en las condiciones específicas de esta región en el campo educativo, durante el periodo señalado, ofreciéndole una “visión panorámica” de lo acontecido. Antes de abordar la temática medular, el autor lleva a cabo una breve reseña histórica del establecimiento, desde su fundación en 1732 como Colegio de la Santísima Trinidad de Guanajuato, su transformación en Colegio de la Purísima Concepción tras la expulsión de los jesuitas, hasta sus altibajos a lo largo del siglo XIX e inicios del XX. Para Vidaurri, las décadas finales de esta última etapa constituyen el precedente inmediato a la actual Universidad de Guanajuato y, desde su punto de vista, estudiarlas resulta especialmente importante porque fue entonces cuando se establecieron los cimientos de su posterior desarrollo.

A lo largo del estudio, Vidaurri analiza, en estricto orden cronológico, las principales acciones de los distintos gobiernos en el campo educativo; es decir, las administraciones que estuvieron a cargo de Francisco Z. Mena (1877-1880), Manuel Muñoz Ledo (1880-1884), Manuel González (1884-1893) y Joaquín Obregón González (1893-1911). Con todo, desde su perspectiva, este último tuvo una importancia decisiva en la vida de la entidad, y lo califica como el “representante auténtico del porfirismo guanajuatense”, pues logró conciliar a las diversas élites políticas y económicas locales. Destaca también que durante esa administración, el licenciado Andrés Tovar fue nombrado rector del Colegio, y se esforzó por mejorar las condiciones académicas de la institución al elevar el nivel de los estudios y el prestigio de la institución, lo que redundó en el crecimiento de la matrícula. De igual forma, impulsó la enseñanza y difusión de la música con el propósito de lograr la formación integral del ser humano. Pues bien, precisa el autor, el año de 1897 fue especialmente importante dentro del periodo por las transformaciones llevadas a cabo en el Colegio.

El autor concluye que es evidente el impulso que los gobiernos porfiristas otorgaron a la instrucción superior en el estado aunque, según sus palabras, en la localidad, ésta se centró en la educación elemental. No obstante, las autoridades estatales e institucionales siempre mostraron interés por la formación de los cuadros que en

el futuro debían atender las actividades públicas y privadas que demandaba la entidad.

Cierra este último apartado el trabajo de Renate Marsiske, “La Facultad de Jurisprudencia en los años de la posrevolución”, a la que la autora concede particular importancia, presentándola como la “facultad dominante” de la Universidad Nacional de México en aquel entonces. Para abordar el tema, Marsiske se refiere de manera breve a las características de la enseñanza del derecho en la Escuela Nacional de Jurisprudencia, establecida por la Ley Orgánica de 1867 y, posteriormente, integrante de la Universidad Nacional de México. Asimismo, la autora analiza algunos acontecimientos relacionados con la posición de esta Escuela durante la etapa revolucionaria, y enfatiza muy brevemente la creación de la Escuela Libre de Derecho y las medidas transformadoras que se llevaron a cabo a partir de 1915.

Como un segundo punto, la estudiosa de la Universidad se refiere a los años veinte, época en la cual debía consolidarse el Estado revolucionario y que sirvió de marco a importantes transformaciones en el campo educativo, incluyendo la Universidad. No obstante, muchas de estas reformas no tuvieron el éxito esperado, y es que, de acuerdo con Marsiske, “todavía faltaban muchos años para que la Universidad de México se convirtiera en una institución moderna de docencia, investigación y extensión de la cultura”.

La parte medular del trabajo se orienta a precisar algunos aspectos relevantes de la Facultad de Derecho en el periodo citado, entre los que destacan la creación e incorporación de la licenciatura de ciencias sociales al Plan de Estudios de dicha Facultad y las principales características y reformas realizadas durante el rectorado de Alfonso Pruneda, con el objeto de adecuar la Universidad a la orientación del gobierno de Calles. Entre los puntos abordados, están la organización y la vida interna, la docencia y, por último, la extensión de la cultura. La autora concluye que, durante los años de la posrevolución, la Facultad de Derecho estuvo caracterizada por un enorme activismo de tipo social y político, y por un cuerpo docente conformado por distinguidos abogados y hombres públicos.

Las actividades de extensión universitaria captaron la atención de autoridades, maestros y alumnos, los cuales dedicaron buena parte de su tiempo a organizar tareas de servicio social, extensión de la cultura y de organización gremial. Sin embargo, los problemas estructurales junto con los de carácter político provocaron el movimiento estudiantil que, hacia principios de 1929, terminaría con la promulgación de una nueva Ley Orgánica, que a su vez consignaría el carácter autónomo de la Universidad

María de Lourdes Alvarado.

1. UNIVERSIDADES Y LIBERALISMO

Las universidades de España y México en los inicios del liberalismo

Mariano Peset

Universidad de Valencia

Tanto las universidades de España como las de México sufrirían profundas transformaciones en los comienzos del siglo XIX. Hasta los años ilustrados el poder del monarca había intervenido con límites sobre aquellos establecimientos regidos por la Iglesia. Desde sus orígenes, los reyes —junto a los papas— habían legislado sobre los estudios generales, los aprobaron y dotaron, enviaron visitadores que, en principio, pretendían resolver conflictos y abusos, sacarlas de sus rutinas y decadencia, lograr su mejora... Pero hasta los primeros años del ochocientos, los monarcas respetaron sus autoridades y sus claustros, sin alterar a fondo la organización que habían recibido en tiempos diversos por constituciones pontificias y por sus estatutos, aprobados por los claustros...

Con Carlos III empezó una política más profunda, con la expulsión de los jesuitas y la sujeción de los colegios mayores; pero, por lo demás, los ilustrados se limitaron a redactar o retocar planes particulares, con ordenación de las nuevas asignaturas, a la vez que regularon el grado de bachiller o las oposiciones...¹ En general, sus reformas no afectaron la estructura de poderes de las universidades, salvo en algunas, como Alcalá de Henares —dominada antes

1 Una visión de estas reformas, Mariano y José Luis Peset, *La universidad española (siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*, Madrid, Taurus, 1974. En América fueron menos intensas, más rezagadas; puede verse también —con la bibliografía más al día— nuestro estudio, "Política y saberes en la universidad ilustrada", en *Carlos III y la ilustración*, 3 vols., Madrid, Ministerio de Cultura, 1990, vol. III, pp. 30-135; así como Mariano Peset y Pilar Mancebo, *Carlos III y la legislación sobre universidades*, Documentación jurídica, XV 1988, pp. 1 263.

por el Colegio Mayor de San Ildefonso—, o en las jesuitas, de las que algunas desaparecieron como Gandía o Cuzco, mientras otras se reorganizaron, como la Xaveriana en Bogotá o la de Córdoba en Argentina, que pasó a la orden franciscana. Con todo, las reformas carolinas apenas alcanzaron a las universidades americanas, y desde luego no se alteró por el momento la Real Universidad de México. En 1775 se publicaron de nuevo las viejas constituciones de Palafox, anotadas con numerosas disposiciones reales posteriores, pero sin modificar el núcleo y organización de aquel centro, primero de la Nueva España.² Unos años más tarde se fundaría Guadalajara...³

En tiempos de Carlos IV, Godoy y sus ministros ahondaron en la intervención e implantaron cambios que quebraban la tradición secular de aquellas corporaciones. Fue el inicio de un peligroso vínculo con el poder central que, a partir de entonces, intervendría sobre las autoridades y las enseñanzas. Por orden del secretario de Gracia y Justicia, Rodrigo Caballero, en los claustros de Salamanca —que aún mantenía alto prestigio— se gestó una nueva legislación para todas; después, dos comisionados de su claustro, Martín de Hinojosa y Miguel Martel, se desplazaron a Madrid, lo acabaron, y fue promulgado en el año de 1807.⁴ Fue una reforma profunda, que

2 Véase mi estudio "La ilustración y la universidad de México", en *La real expedición botánica a Nueva España. 1787-1803*, Madrid, 1987, pp. 131-146; segunda edición en *La universidad novohispana: corporación, gobierno y vida académica*, México, UNAM, 1996, pp. 440-452; Enrique González González, "La reedición de las constituciones universitarias de México (1775) y la polémica antiilustrada", en Lourdes Alvarado (coord.), *Tradición y reforma en la Universidad de México*, México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 1994, pp. 57-108. El prestigio ilustrado y clerical de México se refleja en las páginas de José Joaquín Granados y Gálvez, *Tardes americanas*, México, 1778, edición facsímil de 1987, pp. 395-424, donde, ante Feijoo, que reivindica a los criollos citando a tres peruanos, acumula nombres y grandezas de este país y universidad.

3 Carmen Castañeda, *La universidad de Guadalajara durante la colonia, 1552-1821*, Guadalajara, El Colegio de México/El Colegio de Jalisco, 1984; Cristina Cárdenas Castillo, *Aventuras y desventuras de la educación superior en Guadalajara durante el siglo XIX*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1990.

4 José Luis y Mariano Peset, *Carlos IV y la universidad de Salamanca*, Madrid, CSIC, 1983, pp. 259-278; reproduce el plan George M. Addy, *The Enlightenment in the University of Salamanca*, Durham, 1966, pp. 228-243. Caballero ya había impuesto un plan uniforme en las facultades de leyes; clamaba contra los abogados, a la vez que traslucía su temor ante la revolución, Mariano Peset, "La recepción de las órdenes del marqués de Caballero de 1802 en la universidad de Valencia. Exceso de abogados y reforma en los estudios de leyes", en Saitabi, núm. 19, 1969, pp. 119-148.

uniformaba todas las universidades peninsulares, y suprimía numerosas, colegiales y conventuales —Toledo, Osma, Oñate, Orihuela, Ávila, Irache, Osuna, Almagro, Gandía y Sigüenza. Los ilustrados, como después los liberales, consideraron que bastaban unas pocas para formar sus cuadros de empleados y políticos, de clérigos y médicos... Conforme al nuevo plan, el rector ya no sería elegido por el saliente, con los consiliarios —como en la tradición salmantina—, sino junto con ocho doctores, sorteados y jurados en el claustro pleno de doctores. Seguiría siendo clérigo o laico, licenciado o doctor, mayor de edad y —de acuerdo con la tradición— no podría serlo un catedrático, ni un miembro de un colegio o de una comunidad religiosa o con oficio público... Por su lado, los catedráticos adquirirían mayor fuerza: habría una comisión de ocho —dos por facultad—, que actuaba con el rector. En los claustros plenos aún se convocaría a todos los doctores, pero dominaría ya otro claustro restringido de catedráticos. Todas las cátedras serían de propiedad o perpetuas, para evitar rencillas en las continuas oposiciones de ascenso de unas a otras. Los tribunales de oposiciones propondrían a los candidatos que continuaría nombrando el consejo de Castilla...

El poder regio se arrogaba amplísimas facultades sobre las universidades, como nunca antes había ejercido; decidía su organización, sus asignaturas y libros, qué centros debían conservarse y cuáles debían suprimirse. Salamanca había sido, por última vez, espejo y motor de reformas. En suma, terminaba una tradición secular, más o menos autónoma, de aquellas viejas fundaciones de marcado sabor eclesiástico. Existía la convicción de su decadencia y se quería remediar, poner al día las enseñanzas, pero también —tras la Revolución francesa— se buscaba vigilar la ortodoxia. Los últimos vestigios de las corporaciones de maestros y doctores quedaban casi anulados: el poder se establece en adelante de modo vertical, desde el rey, el ministro de Gracia y Justicia y —con menor fuerza— el consejo de Castilla. Con todo, estas reformas, en vísperas de las revoluciones, apenas alcanzarían a los territorios de ultramar, ni habría tiempo para su implantación, ya que los enfrentamientos acaecidos en el seno del poder político, con la aparición de los liberales, provocaron cambios incesantes; ambos bandos pretendían dominar los espacios

de docencia para asegurar su triunfo o detener el cambio. En América la revolución e independencia de las nuevas naciones impactó sobre las universidades de diversa forma...⁵

LA CONSTITUCIÓN DE 1812 Y LA ENSEÑANZA

La guerra contra Napoleón arrasó las tierras peninsulares y quebrantó la dinastía borbónica; los reyes —Carlos IV y Fernando VII— renunciaron a la corona en favor del emperador, y fueron retenidos en Francia. Las universidades sufrieron destrucciones y cierres por la presencia de los ejércitos franceses e ingleses en guerra. En Valencia, Moncey bombardeó el botánico y Suchet el edificio de la universidad, ardió la biblioteca, que había donado Francisco Pérez Bayer... En Salamanca el mariscal Thiébault intentó poner límites a la destrucción y la dispersión de libros. El claustro, agradecido, lo nombró doctor...⁶

Los liberales, desde el principio, se ocuparon de la enseñanza para afirmar sus ideas. A través de la educación pensaban grabarlas en la sociedad que nacía a una época nueva... En la consulta a la nación, hecha por la junta central que presidía Floridablanca, las universidades fueron requeridas, junto con otras autoridades, para que opinasen sobre la futura constitución y las leyes, sobre la guerra, los impuestos y la instrucción pública —puntos esenciales para la

5 En mi conferencia inaugural del Congreso sobre el Primer Liberalismo, *Orígenes del liberalismo. Universidad, política, economía*, Universidad de Salamanca, 2003, pp. 17-47, abordé tres diversas soluciones: en México fueron suprimidas, mientras se creaba una en Buenos Aires; Caracas mantendría su continuidad, adaptada a la nueva circunstancia. En este trabajo, me he centrado —y he completado— la situación de México, en contraste con los cambios peninsulares.

6 M. Baldó, *Profesores y estudiantes en la edad romántica. La Universidad de Valencia en la crisis del antiguo régimen (1786-1843)*, Valencia, 1984; Florencio Amador y Carrandi, *La Universidad de Salamanca en la guerra de Independencia*, Salamanca 1916; C. Riba y García, *La universidad valentina en los años de la guerra de la Independencia (1807-1815). Datos y documentos para su historia*, Valencia, 1910; Norberto Cuesta Dutari, *El maestro Juan Justo García*, 2 vols., Universidad de Salamanca, 1974; Ricardo Robledo, "La quiebra de la universidad tradicional, 1790-1845", en Luis Enrique Rodríguez-San Pedro (coord.), *Historia de la Universidad de Salamanca*, vol I, Salamanca, 2002, pp. 203-237. En conjunto sobre los años liberales, Mariano y José Luis Peset, *La universidad española*, en especial los capítulos V, XVI a XVIII.

nueva organización política. Alguna como Mallorca respondió con extensión; proponía que sólo se diesen empleos civiles o eclesiásticos a graduados o, en su defecto, los candidatos deberían ser examinados por un tribunal universitario. Los rectores serían personas de conocida instrucción, sin que bastase que gozaran de alguna prebenda o dignidad, o de algún grado alcanzado sin los requisitos exigidos... Debía facilitarse la instrucción a todos los españoles, en escuelas de primeras letras a cargo de maestros examinados y aprobados, que podrían financiarse con las encomiendas de las órdenes militares; estarían a cargo de los párrocos y alcaldes, bajo inspección anual de la universidad... Les parecía conveniente que se uniformasen los cursos para los grados, la duración de los estudios, las vacaciones, ferias, la obtención de cátedras. Señalaba las asignaturas de las distintas facultades y daba prescripciones de cómo se debían sostener los centros con la supresión y aplicación de numerosos beneficios eclesiásticos...⁷ Miembro de la junta central, Jovellanos confeccionó, asimismo, bases para la reforma: líneas generales de cómo habría que establecerla por futuras cortes. Se impondría enseñanza general para todos; algunos cursarían después materias superiores, sobre todo ciencias útiles o prácticas, en las universidades, institutos y academias. Sería gratuita, con método uniforme, en lengua castellana, con buenas bibliotecas y gabinetes, con libertad de opinar, escribir e imprimir...⁸ Pero, ante las circunstancias, el consejo de

7 *Cortes de Cádiz. I. Informes oficiales sobre Cortes. Baleares*, edición de Federico Suárez, Universidad de Navarra, 1967, pp. 283-306, lleva fecha de 28 de agosto de 1809. Menor interés tiene el de Sevilla, incompleto, *Cortes de Cádiz... Andalucía y Extremadura*, Pamplona, 1974, pp. 255-274, pues no aborda la enseñanza; Valencia al parecer no informó, *Valencia y Aragón*, Pamplona, 1968, pp. 22-23. Aunque no completos, hizo una extensa antología de estas contestaciones, Miguel Artola, *Los orígenes de la España contemporánea*, 2 vols., Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1959, vol II.

8 "Bases para la formación de un plan general de instrucción pública", Gaspar Melchor de Jovellanos, *Obras publicadas e inéditas*, edición de C. Ferrer y M. Artola, 5 vols, Madrid, BAE, 1951-1956, vol. I, pp. 268-276; sobre su actividad en la Junta Central, Santos Coronas González, *Jovellanos, justicia, estado y constitución en la España del antiguo régimen*, Oviedo, Foro Jovellanos, 2000, pp. 125-171.

regencia —poder ejecutivo que sucedió a la junta central— cerró las universidades y colegios por decreto de 31 de enero de 1810.⁹

Las cortes se reunieron en Cádiz el 24 de septiembre de 1810 y proclamaron la soberanía de la nación. Tenían ante sí graves problemas como la libertad de imprenta o el reglamento de la regencia para coordinar su poder; pero ya el 9 de diciembre un diputado catalán, el clérigo Espiga y Gadea, pide y logra la creación de diversas comisiones, entre ellas una de instrucción pública. Se debían formar con diputados y otras personas de prestigio ajenas a las cortes, lo que hizo lentas o imposibles sus tareas; eran tiempos de guerra y se extendía la epidemia de fiebre amarilla. En la Comisión de Instrucción Pública, presidida por Jovellanos, debían sentarse el rector de Valencia, Vicente Blasco, Manuel José Quintana, Bartolomé José Gallardo, Diego Clemencín, entre otros...¹⁰ Pero no parece que llegase a constituirse en las primeras cortes la legislatura de 1810 a 1813.¹¹ El 6 de abril el diputado valenciano Joaquín Lorenzo Villanueva pidió que se abriesen las aulas, ya que podía compaginarse la enseñanza con la situación bélica; es más, favorecería la defensa de la patria. Se aceptó y revocó el decreto de la regencia, aunque hubo bastantes problemas para impartir las lecciones.¹²

Al redactar la Constitución del 19 de marzo de 1812, se dedicaron varios artículos a instrucción pública —como también a otras cuestiones esenciales: al ejército, los códigos, la milicia nacional o los ayuntamientos. La enseñanza debería ser para todos, uniforme,

9 Lo reproduce en parte, *Diario de Cortes*, 1810-1813, sesión de 6 de abril de 1811, vol. II, p. 832, así como en la *Gaceta*. Sobre la época, véase Mariano Peset, "La enseñanza del derecho y la legislación sobre universidades, durante el reinado de Fernando VII", en *Anuario de Historia del Derecho Español*, 38 (1968), pp. 229-375. Del lado francés, José I sólo reguló los liceos, las escuelas de niñas y las escuelas pías.

10 *Diario de Cortes*, 1810-1813, sesiones de 9 de diciembre, 18 de febrero, 9 y 17 de abril de 1811, vol. I, pp. 154, 501 y ss, vol. II, 849 y ss y 882 ss; en 25 de septiembre, vol III, 1901 y ss, se proponen los nombres. Sobre formación de comisiones, mi artículo, "La primera codificación liberal (1808-1823)", en *Revista Crítica de Derecho Inmobiliario*, 48,488 (1972), pp. 125-157.

11 En sesión de 7 de agosto de 1812 se insiste en su creación, *Diario de Cortes*, 1810-1813, vol. V, p. 3511.

12 Propuesta y discusión del decreto, *Diario de Cortes*, 1810-1813, sesiones de 6, 13 y 16 de abril de 1811, vol. II, pp. 832, 862 y s y 879 y s. Incluso la regencia aclaró, ya antes, que sólo se entendiera el decreto para aquellos a quienes afectaba el alistamiento.

costeada y dirigida por el nuevo Estado: “En todos los pueblos de la Monarquía” —decía su artículo 366— “se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá una breve exposición de las obligaciones civiles.” Se pretendía asegurar los conocimientos primarios, entre los que, sin olvidar la “única religión verdadera”, se imbuiría el mensaje liberal —las “obligaciones civiles”. Con este fin se divulgaron algunos catecismos políticos: si Trento los había recomendado para la enseñanza de la doctrina cristiana, desde la Ilustración se aplicaron a otras materias.¹³ Son textos que, inspirados en modelos franceses, difundían ideas revolucionarias, inculcaban sencillos dogmas que —como los religiosos— podrían aprenderse de memoria.

Por otro lado, la constitución política de la monarquía debería explicarse “en todas las Universidades y establecimientos literarios donde se enseñan las ciencias eclesiásticas y políticas” (artículo 368). Pero hasta los maestros de primeras letras de Cádiz manifestaron al congreso que, conseguidos algunos ejemplares, los habían puesto en manos de sus discípulos; la constitución pensaban que no sólo debía servir “de lección usual a los proyectos en la lectura”, sino a todos, para que recitándola de memoria como el catecismo diocesano, conozcan sus obligaciones civiles y políticas, como las religiosas. Es tal su entusiasmo, que manifiestan su intención de enseñar también, cuando se promulguen, los códigos civil y criminal, “para que sus educandos, al paso que conozcan la dignidad del ciudadano que cumple el contexto de la ley, estudien y teman la degradación y castigo a que se hace acreedor el que lo quebrante”. Otras varias peticiones para enseñar aquel texto llegarían a las cortes.¹⁴

13 Remito a Mariano Peset y Pilar García Trobat, “La Constitución de 1812 o cómo educar a un pueblo”, en *La enseñanza de las ideas constitucionales en España e Iberoamérica*, Valencia, 2001, pp. 23-61; Manuel Morales Muñoz, *Los catecismos en la España del siglo XIX*, Málaga, 1990, pp. 9-10; Alfonso Capitán Díaz, *Los catecismos políticos en España (1808-1822). Un intento de educación política del pueblo*, Granada, 1978; *Catecismos políticos españoles arreglados a las constituciones del siglo XIX*, edición de Miguel A. Ruiz de Azúa, Madrid, 1989.

14 La propuesta de los maestros en *Diario de Cortes, 1810-1813*, sesión de 27 de junio de 1812, vol. IV, p. 3378; otras propuestas, en el Seminario de Monforte, regentada gratis por el licenciado don Antonio Martínez Torres; en el pueblo extremeño de Hinojosa del Duque, por el párroco,

Las universidades estaban dispuestas a cumplir con aquel precepto. Nicolás María Garelli, catedrático de recopilación en Valencia, solicitó a las cortes enseñarla. Esperaba que la carta magna ocuparía un año en el futuro plan de jurisprudencia, pero mientras, suplicaba que se le permitiera “explicar este código admirable sin otra dotación que la señalada ya sobreabundantemente a mi cátedra pavordía de Derecho Civil”; quería “difundir su espíritu a todas las clases del estado y sería a mi corto juicio un triunfo verdaderamente nacional ver reunidos, aparte de los cursantes que ganasen su matrícula, al eclesiástico respetable, al militar ciudadano, al solícito comerciante, al afanoso y fatigable labrador, al menestral industrial, ansiosos de oír la exposición de nuestra gran carta”. Es evidente que superaba la intención constitucional, quería que la aprendiesen todos —el sufragio era universal y la soberanía, del pueblo... La Comisión de Instrucción Pública, formada en la segunda legislatura, agradeció su disposición, advirtiendo que ningún profesor de derecho tenía necesidad de “pedir permiso, siendo su primera obligación acomodarse en todo al espíritu y letra de aquel código, de donde debe tomar de hoy en adelante todo su valor, orden y fuerza la legislación patria”.¹⁵

El día 15 de enero de 1814 se inauguraba la cátedra con toda solemnidad, en el edificio de la extinguida Inquisición, signo del cambio de los tiempos. En un dosel central presidía el retrato de Fernando VII y a un lado había una pintura alegórica de la madre España, apoyada en el árbol de Guernica, recién podado y “como en sazón de reproducir su antigua lozanía. Valencia, simbolizada por

don Diego Padilla, en sesiones de 9 de diciembre de 1812, 10 de marzo y 14 de junio de 1813, vol. V, 4087, vol. VII, 4803, vol. VIII, 5485; y la orden de 12 de diciembre de 1812, *Colección de los decretos de cortes*, vol. III, p. 181. Véase, Mariano Peset y Pilar García Trobat, “La Constitución de 1812...”.

- 15 *Diario de Cortes, 1813-1814*, sesión de 6 de noviembre de 1813, p. 205. “Exposición de Garelli para que se le permita explicar la constitución en la universidad de Valencia”, firmada en Valencia, 21 de octubre de 1813, legajo 18, núm. 74, Archivo del Congreso de los Diputados. Sobre él, Mariano Peset, “Análisis y concordancias del proyecto de código civil de 1821”, en *Anuario de Derecho Civil*, 18 (1975), pp. 29-100 y “El catedrático valenciano Nicolás María Garelli se defiende ante la inquisición”, en *Homenaje a José Antonio Maravall*, 3 vols., Madrid, 1986, vol. III, pp. 207-220; Pilar García Trobat, “El catedrático Nicolás M^a Garelli y la *Novísima recopilación*”, en *Aulas y saberes*, VI Congreso de Historia de las Universidades Hispánicas, Valencia, 3-6 noviembre 1999, vol. I, pp. 445-462.

una gallarda joven, inclinando la rodilla, recibía de manos suyas con respetuoso acatamiento el libro de la constitución; y a esta actitud se desprendían de sus pies las cadenas con que había estado aherrada”.¹⁶ A las once y media de la mañana entró el jefe político Mateo Valdemoros, acompañado del alcalde constitucional y de varios regidores y ciudadanos de todas clases —sin etiqueta de precedencia—, mientras la banda del regimiento América, en la antesala, “excitó el entusiasmo por medio de varias sonatas patrióticas”. Sentados todos, Valdemoros largó un inflamado discurso contra la tiranía y el fanatismo, contra el cetro de hierro de nuestros déspotas que persiguió la ilustración a sangre y fuego... Junto a los principios de la revolución ensalzó y glosó un tanto el texto constitucional...

A continuación, Garelli pronunció una lección, barroca y entusiasta, también contra los tiranos, las cadenas, el desgobierno y la codicia; contra los hijos bastardos que “pugnaron por despedazar las entrañas de la madre...”. El rayo de la Constitución, bajo los auspicios del Todopoderoso, dotado de energía celestial, permitió que fueran rechazados los franceses por los héroes o Hércules modernos, para reconquistar el suelo peninsular y reconciliar disidencias en América. El derecho patrio que se enseñaba sólo servía para iniciar en “los arcanos tenebrosos del despotismo”, ya que no concedía derechos ni libertad, sino, desde Partidas a las reales cédulas de Carlos IV, se imponía “la suprema potestad real”. Rememora a la *virtuosa* Isabel, que pidió cuentas a Gonzalo Fernández de Córdoba y permitió que se encadenara a Colón; al *invicto* Carlos V que arrasó la patria, mientras Felipe el *Prudente* sacrificó a su sucesor al trono o persiguió a fray Luis de León, a Juan de Ávila o a Teresa de Jesús. Y sigue con ironía: Felipe el *Pacífico* o el *Justo* vio mendigar a Cervantes, mientras su hijo el *Grande* perdió provincias y agotó tesoros; *Carlos el Paciente* fue juguete de los intrigantes domésticos y de la ambición extranjera, con este rey débil hasta la insensatez. Y sigue con los Borbones: Felipe el *Animoso* recompensó la noble fidelidad

16 *Instalación de la cátedra de constitución en la ciudad de Valencia a cargo del pavorde Don Nicolás Garelli: hízola por orden de S.M. las cortes y de S.A. la regencia del reino. El gefe superior político de esta provincia Don Mateo Valdemoro el día 14 de enero de este año, Valencia, 1814*, p. 5. Publicado por Mariano Peset y Pilar García Trobat, “La Constitución de 1812...”, pp. 53-61.

de los aragoneses quitándoles los restos de sus antiguas libertades; Carlos el *Piadoso* presenció la deportación de seis mil hijos suyos, los jesuitas, que antes dirigieron la monarquía con su consejo; sus casas fueron allanadas y confiscados sus bienes, “y lanzados jóvenes y viejos, sabios e idiotas, virtuosos y díscolos a países lejanos...”

¿Y que fue la España baxo de Carlos IV? ¡Ah! ¡no turbaré yo el júbilo cordial de este día recordando nuestra afrenta y nuestras penas! pero sí diré que se quiso probar nuestro sufrimiento llevando la osadía hasta el extremo de prohibir expresamente por los años de 1790 a la secretaría de estado, revisora de nuestros periódicos, que se usasen entre nosotros las palabras de patria, ciudadanos, constitución y libertad. Sí, señores. Existe entre nuestros diplomas este monumento afrentoso: ¿y todavía se hallarán perversos o ilusos que quisieran volver a las cebollas de Egipto desechando el precioso maná que encierra la constitución? Desgraciada patria mía si prevaleciesen unos votos tan insensatos...

Ahora vienen tiempos nuevos: “El triunfo o la muerte. Tal es la divisa del soldado fiel a sus banderas. Tal la que guiará mis pasos en la lucha de la justicia y la sinrazón, de la libertad y la tiranía que pudiese sobrevenirnos...”.

También Salamanca, al felicitar a las cortes por la Constitución, se comprometió a enseñarla. El profesor encargado dudaba entre explicarla aislada o inserta en sus clases de recopilación; es decir, con el conjunto de las leyes patrias.¹⁷ Al mismo tiempo, aquel claustro redactaba un plan de estudios liberal, muy avanzado, al que apenas prestarían atención las cortes.¹⁸ En Cervera, en cambio, su canciller Lázaro de Dou y el claustro se ofrecen a “difundir luces para su

17 María Paz Alonso, “La Universidad de Salamanca ante la Constitución de Cádiz: actitudes políticas y académicas”, en *Aulas y saberes*, vol. I, pp. 123-139. De otras, como Granada y Valladolid, sólo consta su intención de obedecer la Constitución, *Diario de Cortes, 1810-1813*, sesión de 23 de octubre de 1812, núm. 685, p. 3869, la representación de la Universidad de Granada, y en sesión de 27 de agosto de 1813, núm. 955, la de Valladolid, bastante extensa.

18 Se publica en 1820, *Informe de la universidad de Salamanca sobre el plan de estudios o sobre su fundación, altura y decadencia, y sobre las mejoras de que es susceptible: con cuyo motivo presenta un proyecto de ley sobre instrucción pública*, Salamanca, 1820. Sobre este plan, Mariano Peset, “La enseñanza durante el reinado de Fernando VII...”, pp. 273-294.

inteligencia, aprobación y observancia”, pero debe esperarse mayor sosiego “para poder inculcar y grabar desde la cátedra en el corazón de la juventud, la más profunda veneración, obediencia y constante adhesión a los principios y leyes consagradas en este inmortal código”.¹⁹

Se pretendía divulgar la Constitución. La adhesión y apasionamiento fueron notables en aquellos momentos. Mesonero Romanos recuerda en sus *Memorias* que “todos, absolutamente todos los muchachos, desde los ocho a los quince años de edad, a pesar de que no habíamos podido conocer, por estar en la cuna, el gobierno absoluto de Carlos IV y de su odiado favorito, éramos decididamente patriotas, anti-franceses, anti-serviles, liberales hasta la médula de los huesos...” El 25 de febrero de 1814 asistió con su hermano mayor —de trece años— a la inauguración de la cátedra de constitución en la capilla de los estudios de San Isidro —que fue el colegio imperial de los jesuitas hasta su expulsión. En aquella ocasión, “el poeta don Francisco Sánchez Barbero, leyó una oda a la constitución, que electrizó a la infantil concurrencia en términos indescriptibles”. Se la aprendió de memoria, y a pesar del haber transcurrido sesenta y cuatro años, todavía recuerda y reproduce sus 144 versos.²⁰

Hijos de España, juventud dichosa,
si en aqueste Liceo
el grito retumbó del despotismo,
en aqueste, con fuerza prodigiosa,
derrocado su altar, el patriotismo
levanta su magnífico trofeo;
el fanático error vencido cede
y sin par CONSTITUCIÓN sucede.
¡CONSTITUCIÓN! ¡ CONSTITUCIÓN! resuena
do quiera ya; CONSTITUCIÓN inflama

19 *Diario de Cortes, 1810-1813*, sesiones de 15 de enero de 1813, núm. 746, p. 4569 y de 23 de febrero de 1813, núm. 779, p. 4741.

20 Ramón de Mesonero Romanos, *Memorias de un setentón*, Madrid, 1880, p. 126, nota; en general, 126-128. También Galdós recuerda al poeta y su oda, en el capítulo tercero de *Memorias de un cortesano de 1815*.

los españoles pechos.
Y contra el crimen espantosa trueno.
¡Ven, ven, oh juventud! Ella te llama,
tus sagrados derechos
a revelarte fíe. ¡Cómo desdeña
al déspota y al tirano!

Se publicaron los discursos entonces pronunciados. El director de San Isidro dijo que el conocimiento de la Constitución no debía ser ciencia reservada a literatos o sabios: lo que a todos importa por todos debe ser conocido y “no hay español, por iliterato y rudo que sea, a quien no debemos instruir con paciencia en sus derechos y en sus obligaciones, que es en suma lo que la constitución nos enseña”. Es verdad —continúa— que se basa en principios tomados del derecho natural, del derecho público y privado, de nuestra propia legislación y de la historia, cuyas fuentes, en la escritura y la tradición de los concilios, son conocidas por pocos. Conviene que cualquier ciudadano sepa sus derechos y sus obligaciones.²¹ Por su lado, en la primera lección, Miguel García de la Madrid exaltaba los nuevos principios de justicia que se han de infundir en el ánimo de los españoles, para convencerlos de que sin ella no habrá libertad ni felicidad. No es nada nuevo, opina: «Ningún estado puede existir sin constitución, la cual no es otra cosa que la colección de leyes primitivas e invariables, que aseguran la subsistencia del mismo Estado bajo de cierta forma y deslindan los límites entre los derechos del pueblo y las facultades del gobierno». Según él, los antiguos legisladores incurrieron en el error de mezclar en un mismo código las leyes políticas con las civiles y criminales, y sería esta confusión lo que ha llevado a algunos a negar su existencia... La Constitución no es nueva, trata de reunir sanciones que andaban dispersas, variando su estilo para adaptarlo a los tiempos. No obstante, como si no creyera lo que dice apostilla:

21 *Relación de la solemne apertura de la cátedra de Constitución política de la monarquía española por los estudios de San Isidro de Madrid, en el día 25 de febrero de 1814. Publicada por acuerdo de los mismos estudios*, Madrid, 1814, pp. 12-13, 13-19, reproducido por Mariano Peset, Pilar García Trobat, “La Constitución de 1812...”, pp. 45-52.

Pero supongamos por un instante que para formar nuestra constitución hubiese sido necesario abolir todas nuestras antiguas leyes y tomar artículos enteros no solamente de la Inglesa y de la Sueca, sino también de la de Francia. ¿Son acaso las verdades algún comercio, que disminuya el poder de la nación que las recibe? ¿O deberá ser todavía tal nuestra preocupación y nuestra ignorancia, que no sepamos sino seguir la rutina de nuestros antepasados, aunque conozcamos su error?²²

Garelli mostró claro que surgía una época nueva, La Madrid parece vincularla más con la tradición. Pero no son dos actitudes distintas, sino más bien muestran la contradicción que suponía aquella Constitución, tan influida por Francia, mientras se luchaba contra los ejércitos napoleónicos. El discurso preliminar de la Constitución también aludía a leyes históricas de Aragón, Castilla o Navarra, para afirmar su base en la legislación histórica, mientras sus preceptos se inspiraban, en parte, en los textos franceses de 1791 y 1793, y en las declaraciones de derechos del ser humano y del ciudadano.

La Constitución establecía en algunos artículos las instancias que gobernarían la instrucción pública: “Las Cortes por medio de planes y estatutos especiales arreglarán cuanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública” (artículo 370). “Habrá una Dirección General de Estudios compuesta de personas de reconocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública” (artículo 369). Tal vez no era menester resaltar los poderes de las cortes y el gobierno, evidentes en la estructura liberal del Estado, pero se estaban decidiendo cosas importantes y convenía que quedasen claras —la Iglesia hasta entonces había dominado aquellos establecimientos. La Dirección General de Estudios era un organismo peculiar, que va a presidir durante décadas la instrucción pública liberal hispana. Consistiría en una junta de literatos notables y expertos, dedicada a promover los profundos y necesarios cambios, ya que el ministro del ramo no disponía de tiempo ni de calificación específica; aceleraría las reformas en favor de la ilustración y la alfabetización, así como el control de conteni-

22 *Relación de la solemne apertura...*, p. 30.

dos. Suponía una relativa autonomía frente a los políticos: un grupo de sabios elegidos por cooptación entre ellos mismos —no por el gobierno, salvo la primera vez— presidirían la instrucción pública, aunque no representasen a las universidades, ni a los centros. Más bien eran expertos fieles a las ideas nuevas, frente a poderes eclesiales y corporativos; independientes del ministro, aunque las leyes se estableciesen por las cortes y el ministerio. No existe una comisión semejante en el ordenamiento francés educativo...

Desde sus inicios, la Revolución francesa pondría en tela de juicio las viejas universidades y las suprimiría, al considerarlas corporaciones del antiguo régimen. En su lugar creó escuelas especiales, con fuerte dependencia del poder. Napoleón restauró el nombre de universidad, con la unión de las facultades de teología, derecho y medicina, ciencias y letras. Formó una dependencia administrativa, un cuerpo de enseñantes, una unidad nacional, jerarquizada... En la cúspide colocó al *Grand-Maître*, con un consejo; los distritos territoriales o *academies* estarían a cargo de rectores nombrados por él, con sendos consejos también.²³ Hubo, por tanto en Francia, un primer modelo revolucionario en el que las universidades fueron sustituidas por escuelas especiales, aisladas entre sí, con mayor dependencia de la administración; después el emperador reunió algunas de las facultades en una universidad centralizada y subordinada...

El periodo gaditano no alcanzó a establecer la Dirección General de Estudios. El 9 de septiembre de 1812 el diputado Peregrín pidió que se iniciase la reforma educativa por una comisión de dentro o fuera de las cortes, que aplicase los principios constitucionales... Un año más tarde la comisión de constitución presentó un proyecto de decreto para formar la Dirección General de Estudios, la cual a su vez debería redactar un plan general de enseñanzas, y los diversos centros deberían adaptarlo a sus posibilidades. Pero

23 Acerca del influjo francés sobre la enseñanza peninsular, Mariano Peset Reig, "¿Universidad napoleónica o universidad de la revolución?", en *Arbor*, 527-528 (1989), pp. 59-77. Puede verse con detalle en el clásico y viejo libro de L. Liard, *L'enseignement supérieur en France (1789-1889)*, 2 vols., París, 1888-1894.

aquellas cortes generales y extraordinarias se disolvieron...²⁴ Las legislaturas ordinarias avanzaron algo más: nombraron una comisión de instrucción pública con mayor presencia de diputados, en la que estaba, entre otros, Martínez de la Rosa. Por su lado, la regencia, el 18 de julio de 1813 formó una junta, presidida por Manuel José Quintana, quien redactó y aprobó unas bases previas del futuro plan, con más influencia de Condorcet y otros proyectos franceses, presentados a la asamblea, que de las soluciones de la primera revolución o de Napoleón. Esas bases serían el fundamento del primer modelo liberal hispano.²⁵ En efecto, hacia fines de la segunda legislatura ordinaria, en febrero de 1814, la comisión de cortes da cuenta de haber terminado el proyecto de Ley de Instrucción Pública —inspirado en el informe de Quintana.²⁶ Pero no quedaba tiempo, era demasiado tarde para discutirlo y aprobarlo. El 4 de mayo de 1814 Fernando VII recobraba el poder absoluto... Persiguió a los afrancesados, incluso a algunos notables doceañistas... Al principio mantuvo el plan de Caballero, si bien permitió la reanudación de algunas universidades suprimidas, o que aplicasen en todo o parte viejos planes. En 1818 quiso volver a los tiempos de su glorioso abuelo Carlos III, y promulgó un plan de estudios, inspirado en el salmantino de 1771, aunque con algunos retoques; en todo caso, se respetaban las viejas organizaciones universitarias, ya que este plan

24 *Diario de Cortes, 1810-1813*, sesiones de 9 de septiembre de 1812 y 9 de septiembre de 1813, vol. V, p. 3672 y vol. VIII, p. 6174 y s.

25 *Diario de Cortes, 1813-1814*, la comisión 1, y 10 de octubre, 2 de noviembre de 1813, pp. 10, 103 y 187: intervenciones de García Page, 9, 16, 17 de octubre, 6 de noviembre, pp. 101, 107 y s., 123, 125, 205. "Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción pública", en J. M. Quintana, *Obras completas*, edición de Antonio Ferrer del Río, Madrid, BAE, 1946, pp. 175-191, fechado en 9 de septiembre, se presenta a las cortes el 29 de octubre, *Diario*, p. 173.

26 *Diario de Cortes, 1813-1814*, 19 de febrero de 1814, p. 495; nombramiento de Comisión de Instrucción Pública, lectura y orden de imprimir el proyecto, en la última legislatura, *Diario de Cortes, 1814*, 1 y 17 de abril, pp. 8 y 264. *Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública, presentada a las Cortes por su comisión de instrucción pública, y mandados imprimir de orden de las mismas, s/l, s/a*, fechado el 7 de marzo de 1814, y firmado por José Miguel Gordo, Andrés Navarro, José J. Olmedo, Francisco Martínez de la Rosa, Nicolás García Page, Diego Clemencín, Ramón Felíu y José Mintegui.

tan sólo se ocupaba de las materias de estudio —asignaturas y manuales—, sin la ambición reformadora de Caballero en 1807.

HIDALGO Y LOS INSURGENTES

Las renunciaciones de los reyes y la guerra contra el francés provocaron graves dificultades en América. En la Nueva España el virrey Iturrigaray fue instado por el cabildo de la ciudad de México a tomar el poder en nombre de Fernando VII, pero fue pronto depuesto por la audiencia y sustituido por el mariscal de campo Pedro Garibay. La insurrección de Hidalgo el 15 de septiembre de 1810 en Dolores apenas tuvo reflejo en las cortes gaditanas, más preocupadas con Buenos Aires y Caracas, en poder de los libertadores.²⁷ El nuevo virrey Francisco Javier Venegas se enfrentó a los insurgentes. Hidalgo y Morelos no alcanzaron a ocupar la capital, instalaron la suprema junta gubernativa en Zitácuaro en agosto de 1811, Morelos convocó el congreso de Chilpancingo en 1813 y se redactó la Constitución de Apatzingán, que apenas logró vigencia. Después les fue desfavorable la suerte de las armas...

Hasta entonces la Universidad de México parece tranquila, pese a la situación desencadenada por la ocupación de la península y los cambios de autoridad en México. El día primero de agosto de 1808 —a unos tres meses del levantamiento contra Napoleón en la península— el rector había convocado claustro para comunicar la extrañeza del virrey Garibay, de que, ante tantas públicas demostraciones, “esta Real y Pontificia Universidad no se exprese en los mismos términos en crédito de su fidelidad y amor a su Soberano”. Ante este llamado, se reunieron para debatir qué podía hacerse... Algún claustral excusa la pasividad, porque la noticia, aunque se conoce no se ha comunicado; el doctor Moreno propone que se digan dos misas, una de gracias por las noticias favorables que se han esparcido

27 *Actas secretas, 1810-1813*, pp. 57, 119, 144; *Diario 1810-1813*, vol. VIII, pp. 5761 y 6033. Una representación de Alcocer se discute en 1 de agosto de 1811. La memoria de Beye de Cisneros a las cortes proponía una junta a la que el virrey se sometiese.

y que han dado motivo a demostraciones públicas; “la otra de rogación, pidiendo a Dios prospere las Armas Españolas”. Se ponen a las órdenes del virrey y solicitan que se forme una diputación, según pedía el real acuerdo de la audiencia...²⁸ Asimismo, deciden confeccionar un distintivo o medalla con el busto de Fernando VII, que no costase demasiado. El primer intento resultó fallido, y se acudió a la consulta del superintendente de la casa de la moneda; el grabador Gordillo entró en el claustro con dos propuestas para que eligiesen una.²⁹ El nuevo rector José Julio García Torres siguió recibiendo algunas propuestas en los claustros: el doctor Burgos prometía una obra que fundamentaría la obediencia que debían tener los pueblos a sus soberanos, que podría imprimirse a nombre de la Universidad, pero no se aceptó.³⁰ Mejor acogida tuvo la celebración de un certamen en celebración del ascenso al trono de Fernando VII —entonces cautivo en Francia—, idea que aparece en diversos claustros, sin llegar a realizarse...³¹

Tras el levantamiento de Hidalgo, Venegas publicó un bando el 23 de septiembre de 1810 en el que condenaba la rebelión y exhortaba a la concordia y la fidelidad a la “Nación española que siempre ha dado tantos ejemplos de pundonor y de generosidad, y que en el día es la única Potencia Europea que, libre del envilecimiento y humillación en que yacen los demás, ha formado la heroica resolución de resistir al tirano...” Exige obediencia y confianza en las autoridades y unión, amor y confraternidad entre todos... Ve la mano de Napoleón y sus ministros que siembran rivalidad, desunión y desorden. Mientras, los obispos de Puebla y Michoacán —que habían excomulgado a Hidalgo—, y el arzobispo de México publicaron

28 *Libros de claustros de 1801 a 1817*, Archivo General de la Nación, ramo universidad, núm. 28, fols. 136 v-137r; acuden comisionados a palacio llamados por el virrey, 137 r y v.

29 Claustros de 17 de noviembre, 17 y 24 de octubre y 10 de diciembre de 1808, *Libros de claustros...*, 28, fols. 137 r y v, 139 r-130r, 140r-142v, 141v-142v, 152 v-153v. Se suscribió a la medalla de la junta central, 6 de marzo de 1809, fols. 160v-161r.

30 Claustros de 12 y 15 de noviembre de 1808, *Libros de claustros...*, 28, fols. 147r-148r y 148r-149r. También se discutió un nuevo plan de estudios, hecho por un inquisidor.

31 Claustros de 10, 19 y 23 de diciembre de 1808, *Libros de claustros...*, 28, fols. 153r, 153v, 155v-157v.

sendas pastorales, acusándole de venir de Satanás, de ser secuaz de Mahoma y el Alcorán, el Anticristo...³²

La Universidad también quiso echar su cuarto de espadas. Se puso al lado de la autoridad e hizo pública su condena. En claustro de 29 de septiembre recibió un oficio de Venegas, quien atribuía la situación a “la emulación y aun a la enemistad que con harto sentimiento mío veo tan injustamente establecido entre Españoles Ultramarinos y Españoles Americanos”.³³ Personas de autoridad han escrito sin éxito para atajar la discordia que amenaza el edificio social y la seguridad pública y la constitución del Estado. Se ha quebrantado el juramento de fidelidad al gobierno legítimo, lo que atrae sobre los pueblos la ira de Dios y las mayores calamidades. Pide unión con la patria, en aquel tiempo venturoso de las cortes, sin la cual serán presa del Tirano... Y animaba a los doctores, al claustro pleno, a que colaborase e instruyese a la gente en esta idea, y terminase con las rivalidades, ya por conversaciones o por escrito, de lo que recibiría premio... El claustro, lleno de sentimientos de la mayor fidelidad hacia la Religión, al Soberano y a la Patria, acordó redactar un manifiesto, para cortar “los movimientos revolucionarios que han comenzado a levantarse en el pueblo de Dolores, San Miguel el Grande y otros lugares por el cura de dicho pueblo Don Miguel Hidalgo y los capitanes del Regimiento Provincial de la Reina, Don Ignacio Allende y Don Juan de Aldama....”. Su elaboración se encomendó al magistral de la catedral, José María Alcalá, por su calidad y sabiduría, y por ser originario de Acámbaro, lugar cercano a los hechos. Estaba ausente, y un doctor advirtió que convenía consultarle; se le envió una comisión, y con gran sentimiento de dolor renunció, tanto

32 Colección de escritos publicados en Nueva York por diferentes cuerpos y sujetos particulares, con motivo de los alborotos de tierra adentro acaecidos en algunos pueblos en septiembre de 1810, Valencia, Imprenta de José Estevan, 1810, pp. 2-29, 29-38, 39-47, 47-65. Véase mi estudio, “El levantamiento de Hidalgo y la universidad de México”, México, UNAM, 1979, en colaboración con José Luis Soberanes.

33 Antonio María Carreño, *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México, según sus libros de claustros*, 2 vols., México, 1963, vol. II, pp. 839-843 en adelante, *Efemérides*. Añado las referencias directas a los *Libros de claustros*... 28, fols. 185r-186v, se copia el escrito de Venegas. Burgos quería que se nombrasen comisionados para “dirigirse al Pueblo verbalmente para desimpresionarlos de ideas seductivas”.

por sus enfermedades, como porque acababa de recibir una carta de su familia que expresaba el riesgo en que se hallaban. Designaron al rector García de Torres, pese a sus excusas, al tiempo que hacían notar que Hidalgo no era doctor, aunque aparecía con esta calidad en algunos papeles...

En claustro pleno de 4 de octubre de 1810 leyó el rector un borrador de su escrito, que ya había consultado con Venegas; pidió sinceridad sobre su contenido, pues estimaba más el decoro del cuerpo universitario que el suyo propio. Por unanimidad fue aprobado y se imprimió aquel “Manifiesto de la Real y Pontificia Universidad de México”.³⁴ Los claustales, como doctores, se sienten “destinados por la providencia del Altísimo para instruir a los pueblos, fortalecer a los débiles, enseñar a los ignorantes y alimentar a todos con la leche de la sana doctrina...”³⁵ La adhesión de los americanos a la religión y al rey había producido paz y tranquilidad, ahora unos cuantos facciosos intentan turbar el orden en beneficio de Napoleón... Las consecuencias podrían ser funestas, como ocurrió en la división de Rodrigo y Vítiza o en la Francia revolucionaria y regicida. El francés quiere invadir el nuevo continente, aunque no será posible por la vigilancia inglesa. Resaltan la descendencia común de españoles y criollos, y los grandes beneficios que se ha hecho a “los conquistados”, como la religión y las exenciones y privilegios del soberano, un juzgado y un ministro para su protección, para que vivan unidos a sus hijos...

Cuando en noviembre se elegía rector por los consiliarios —en casa del bedel, pues el recinto universitario se hallaba ocupado por tropas—, el virrey sugirió que continuara Torres, aunque éste no podía por haber desempeñado el cargo ya dos veces. Al fin se atuvieron a las constituciones y fue elegido José Tomás Salgado. Para no interrumpir la enseñanza, Venegas tomó algunas medidas sobre aprobación de cursos y lugares en que pudiera desenvolverse: los

34 *Colección de escritos...*, pp. 11-21. Claustro de 4 de octubre de 1810, *Libro de claustros...*, fols. 186v-188r; *Efemérides*, vol. II, p. 843 Se decidió 2000 ejemplares imprimir a costa de los doctores, lo pagaron algunos más generosos o de tendencia realista.

35 *Colección de escritos...*, pp. 11-21, cita en la primera; el día 24 el virrey expresa su agradecimiento al claustro, fols. 188v-189v.

médicos en los hospitales, los grados y actos en San Ildefonso, en la catedral o en el colegio de Todos Santos.³⁶

Junto al manifiesto del rector y el claustro, el 4 de octubre, el doctor en medicina Luis Montaña presentó otro extenso escrito que fue impreso, aunque el claustro ordenó tachar las afirmaciones de que Hidalgo predicaba errores y sediciones. A la hora de publicarlo, no obstante, Montaña incluyó aquellas frases —sin consultarlo, por ser época de vacaciones—, ya que el Santo Oficio había condenado “al bachiller Hidalgo” como “refractario y seductor”. Más tarde el claustro aceptó la inclusión.³⁷ La interpretación de aquel médico descansa en las siguientes convicciones: la revolución y la independencia se basan en las pasiones del hombre, en romper los frenos de la moral; Hidalgo creyó que era un principio de felicidad, de patriotismo, y los demás lo han seguido por el respeto y confianza con que se oye aquí a los sacerdotes. Montaña procura demostrar sus ideas: España ha favorecido la religión, Hidalgo es, por tanto, un mal sacerdote. Estos dominios son del soberano, que ha promovido la riqueza de estas tierras, y ¿por qué no ayudarle? Siempre ha pedido contribuciones con tiento y dulzura, ¿qué nación se contiene en límites tan equitativos? Establece además, como dilema, la ventaja de su postura: “si triunfa seremos recompensados, si pierde, vendrían nuestros hermanos peninsulares”. Las restantes provincias americanas no consentirán nuestra independencia y, al fin, Dios y la Providencia han puesto en mutua dependencia a los españoles de España y América...

Un segundo escrito académico se debió al teólogo oratoriano Juan Bautista Díaz Calvillo, quien también pretendía mostrar la

36 Claustros de 5 a 10 y 13 de noviembre, *Libros de claustros...*, 28, fols. 189v-197v; Torres se había ausentado a Tula tras presentar su manifiesto, por acompañar a su cuñado, europeo, y hallarse enfermo. *Efemérides*, vol. II, pp. 844-848.

37 “Reflexiones de Don Luis Montaña sobre los alborotos acaecidos en algunos pueblos de Tierraadentro, impresos de orden de este Superior Gobierno a costa de la Real y Pontificia Universidad, en *Colección de escritos...*, pp. 192-203; *Libro de claustros...*, 28, claustro de 4 de octubre, fol. 187v; 24 de octubre, fols. 188v-189v; sobre pago de los costes de impresión 12 de mayo de 1812, fols. 210r y v., no se habían satisfecho, tuvo que pagar él de su bolsillo buena parte...

“verdad” a sus compatriotas.³⁸ Apela a la unión y hermandad entre todos, contra la discordia, y utiliza tres argumentos. Uno histórico: cómo la invasión sarracena que, por la división de partidos, supuso grandes horrores para España... El segundo, la mentira que se afirma sobre que los europeos son dueños de los caudales, ¿acaso no hay fortunas criollas? ¿Las han robado acaso? ¿No las dejan después, en definitiva, a sus descendientes que ya son naturales de la Nueva España? El tercero, contra la afirmación de que los españoles europeos tienen los empleos mejores, pues ¿acaso no hay también muchos criollos en los cargos? Si aquéllos son viciosos son postergados y llegan a mendigar. También aludía a las asechanzas del corso...

La insurrección duraba, y sus consecuencias se perciben en los claustros. En mayo de 1811 los doctores no quieren que sea sustituido Venegas en quien confían. En septiembre, el virrey se dirige al claustro dando cuenta de una conspiración o sedición en agosto, y establece una policía para la que pide dinero por suscripción. Un profesor, Pomposo, renuncia a la candidatura de rector, por su cargo en la junta y en la policía, aparte de su ejercicio en el foro. Extienden algún certificado de fidelidad... La Universidad seguía ocupada. En mayo de 1812 se celebró una corrida de toros por la restitución del legítimo soberano Fernando VII y el día 9 de octubre de 1812 juró el claustro la constitución de la monarquía española ante los evangelios, con misa, *Te Deum*, y repique de campanas, toros...³⁹ Apenas dos años después, el virrey Calleja anunciaba la vuelta de Fernando VII y la restauración de su poder absoluto: nuevo júbilo, hubo misa y sermón, se recordó otra vez el certamen proyectado en su honor... Pero la Universidad siguió ocupada durante años, el edificio deterio-

38 *Colección de escritos...*, pp. 11-21. También le fue tachado en claustro que algunos llamaban a Hidalgo emperador, “porque habiendo de circular estos papeles por toda la Europa se creería estar ya muy al fin la revolución”. Hay un escrito del ayuntamiento de México, pp. 6-11, y otros, como el del canónigo Beristáin y Souza que compuso un *Diálogo*, pp. 84-181, en el que insulta a Hidalgo, y le niega ser doctor, con los argumentos al uso, tropas engañadas, pp. 88-89, el “pus gálico-napoleónico”, pp. 176-178.

39 Juramento de la constitución 5 y 9 de octubre, Libro de claustros..., 28, fols. 214 r-215 v; Efe-mérides, claustros de 18 de mayo y 10 de septiembre de 1811 y 9 de octubre y 7 de noviembre de 1812, vol. II, pp. 848-851 y 856-858.

rado, las rentas arruinadas... El rey absoluto ordenó visitas o inspecciones a los colegios y a las aulas.⁴⁰

VUELVEN LOS LIBERALES...

En 1820 las tropas que debían embarcar para reprimir los movimientos de independencia en América, se alzan. Rafael de Riego proclama la Constitución del 12, en Andalucía —en Cabezas de San Juan. Algo después se pronuncian otras guarniciones, y Fernando VII ha de aceptarla, las cortes volvieron a elegirse. Una de sus primeras decisiones sería reponer el plan de 1807, con algunas adiciones: las enseñanzas de novísima y de partidas fueron sustituidas por derecho natural y de gentes, y por la constitución. El preámbulo del decreto abominaba de la última reforma absolutista, que dio “un impulso retrógrado de cincuenta años a la literatura española...”⁴¹ En Valencia, desde abril se reanudó la enseñanza pública de la constitución por Garelli, quien expuso cómo fue cerrada esta cátedra, unos días después de recibirse el decreto de 4 de mayo de 1814, así como las invectivas y persecuciones que sufrió y su renovada decisión de formar una generación constitucional.⁴² También el catedrático de Zaragoza, Lorenzo Español, inauguró una cátedra análoga ante las

40 *Libro de claustros...*, 28, junta de catedráticos de 23 de octubre de 1814 y claustro de 24, fols. 242v-243r, 238v-240r; 9 de diciembre sobre las fiestas de la Purísima y el culto de la virgen de Guadalupe, fols. 249 v-251r; claustros de 16 de enero, 27 de junio y 22 de noviembre de 1815, fols. 251r-252r, 255v-256r. 263v-266v, en especial 264v y siguientes; *Efemérides*, vol. II, pp. 861-866. Estuvo ocupada hasta 1817, claustros de 18, 22 y 28 de junio y 8 de julio de 1816, pp. 871-875, la penuria de sus rentas era grave, pp. 879-880.

41 Decreto de 6 de agosto de 1820, *Decretos de las cortes*, 6, pp. 30-31. La comisión se constituyó el 10 de julio y el dictamen se presentó el 20, *Diario 1820*, vol. I, p. 20 y pp. 209-211. Los libros se señalaron por orden del ministerio, Mariano y José Luis Peset, “El informe de 15 de septiembre de 1820 para la reforma de las universidades”, *Medicina española*, 60 (1968), pp. 28-35, pp. 98-105.

42 *Instalación de la cátedra de Constitución política de la Monarquía española en la ciudad de Valencia a cargo del pavordre Don Nicolás Garelli: hízola el Jefe superior político de esta provincia Don Ildelfonso Díez de Ribera, Conde de Almodóvar, el día 17 de abril de 1820, Valencia, 1820*. Véase Mariano Peset, “El catedrático valenciano Nicolás María Garelli se defiende ante la inquisición”, en *Homenaje a José Antonio Maravall*, 3 vols., Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1986, pp. 207-220.

autoridades y el claustro, exhortando a todos a respetarla, a los párrocos a enseñarla, ya que había sido repuesta por el monarca: o era aquella carta “extranjera o inventada por espíritus intrépidos amigos de la novedad; al contrario, en ella se restablecen las primitivas leyes fundamentales de la monarquía Goda con algunas variaciones forzosas acomodadas a la edad presente”...⁴³ En Granada estuvo a cargo de Lorenzo Ruano, mientras concedía los grados de maestro en artes y doctor en leyes a Riego...⁴⁴

Las cortes volvieron su mirada hacia el proyecto de instrucción pública que no había podido ser aprobado en 1814.⁴⁵ Contenía aquél la organización completa de la instrucción: sentaba los principios y líneas generales que deberían desarrollarse en futuros reglamentos. Preveía una estructura uniforme e integrada para la península y los territorios de América y Filipinas. En el antiguo régimen, dirigida a una sociedad de estamentos —grupos privilegiados o sometidos a diferente derecho— correspondía una gran variedad de centros docentes y formas de aprender, sin enlace entre sí. Había enseñanzas para clérigos o para nobles, para las capas medias o escuelas destinadas a las gentes del pueblo... Sólo las universidades impartían una enseñanza continua, empezando por la gramática latina y la Facultad de Artes, hasta desembocar en los grados de las facultades mayores. El proyecto liberal, en cambio, pretendía una instrucción pública general, gratuita, costada por el Estado, uniforme, con un mismo método, con los mismos libros; la privada sería libre, sin más intervención del gobierno que la buena policía y el respeto por la religión y la Constitución. Dividía las enseñanzas en tres niveles: primera o primaria, segunda y tercera, esta última se impartiría en las escuelas especiales y en las universidades —en éstas tan sólo se

43 “Relación de lo ocurrido en la universidad literaria y estudio general de la ciudad de Zaragoza, con motivo de haberse instalado en público la cátedra de la constitución política de la monarquía española...”, Zaragoza, Andrés Sebastián, 1820.

44 Véase Cristina Viñes Millet, en *Historia de la universidad de Granada*, Universidad de Granada, 1997, pp. 178-179. De su enseñanza en las universidades, espero tratar en un libro que redacto con Pilar García Trobat.

45 Ya citado en nota 26. Más detalles sobre el proyecto de 1814 y la ley de 1821 en Mariano Peset, “La enseñanza del derecho...”, pp. 264-272 y 306-338.

cursaría teología y derecho. Los rectores serían elegidos, al parecer, por los claustros de doctores. En Madrid, una universidad central contaría con cátedras y docencia más completas; al tiempo que una academia nacional reuniría las existentes —de la lengua y de la historia—, ampliada a ciencias naturales, exactas y jurídicas. Preveía una financiación pública de la enseñanza, a cargo del Estado, ya que las rentas universitarias, la mayoría diezmos, estaban desapareciendo: los ayuntamientos sostendrían la primaria, las diputaciones la secundaria y el gobierno central la superior.

A inicios del trienio liberal las cortes aprobaron una Ley de Instrucción Pública —decreto se denominaba entonces—, en 29 de junio de 1821, basada en el proyecto anterior, con algunas modificaciones.⁴⁶ Fue una ley general sobre el conjunto de los centros de educación hispanos, en España y América. Se quejaron algunas universidades sentenciadas a desaparecer: se pretendía una ordenación territorial, según distancias, y querían que desapareciesen Oviedo, Valladolid y Huesca, mientras se creaba Burgos, aunque en la discusión se cambió. Hubo, asimismo, objeciones por la centralización de las oposiciones en Madrid y, sobre todo, preocupaba la financiación, pues no se sabía de dónde se extraería el dinero necesario para los nuevos y viejos establecimientos docentes... El coste de la nueva estructuración podría ser desmesurado —en tiempos de graves dificultades de la hacienda y de endeudamiento público. Las rentas de diezmos estaban a punto de desaparecer, ya no pagaban los campesinos... El decreto de 1821 excluía los bienes dedicados a instrucción pública de desamortización, y exigía un inventario de los existentes; si no bastaban, se haría frente al déficit por medio del presupuesto público.

Se extinguió Huesca, Cervera se trasladó a Barcelona y Alcalá a Madrid —quedaron doce, con otras 20 en América y la de Filipinas. Una universidad central en Madrid —también otras en México, Lima y Santa Fe de Bogotá—, gozarían de mayor número de

46 *Decretos de las cortes*, 7, 362 y ss. El proyecto se inserta en *Diario de Cortes 1820*, vol. III, p. 1766 y ss. Existe una edición que se repartió, *Proyecto de decreto sobre el plan general de enseñanza...*, s/l, s/a.

cátedras y enseñanzas. Al diputado catalán Rey no le pareció bien estas diferencias, pero la comisión, por boca de Martel, explicó que se trataba de crear, al menos en Madrid, una universidad de altura semejante a las europeas.⁴⁷ Salvo derecho y teología, las demás materias se encomendaban a escuelas especiales, como la de medicina, cirugía y farmacia o la de veterinaria, mientras las ingenierías se concentraban en la escuela politécnica —propuesta ahora, a semejanza de Francia—, que proporcionaría una formación técnica general, pasando después a escuelas específicas. Se imitaba, en parte, el modelo revolucionario francés, con escuelas especiales, aunque no se atrevieron a suprimir por entero las universidades...

Apenas hubo tiempo de aplicar aquella primera ley liberal. Aunque pronto, el 15 de agosto, se estableció la Dirección General de Estudios con cinco directores —la presidía también el poeta Quintana—, que empezó sus trabajos con un reglamento interno y proyectos sobre primaria... Propuso a las cortes medios para sufragar el gasto, por decreto de 29 de junio de 1822 se cargó coste sobre diputaciones y ayuntamientos. También confeccionó otro reglamento sobre dispensas, conmutaciones y habilitación de cursos; era época de exclaustación de numerosos clérigos, que solicitaban otras titulaciones en sustitución de sus estudios de teología, y resolvía otras cuestiones que se planteaban por los cambios de planes...

Fernando VII recuperó el poder absoluto en 1823, con ayuda de un ejército francés de Luis XVIII, los “cien mil hijos de San Luis”. Derogó la Constitución y todos los decretos de las cortes, realizó “purificaciones” o depuraciones de militares, funcionarios y catedráticos... —reprimió y gobernó con mano dura. En 1824 su ministro Tadeo Calomarde preparó un plan que centralizaba la enseñanza. El nombramiento de rectores se haría por el claustro de doctores, que sortearía ocho compromisarios para la elección de una terna,

47 *Diario de Cortes*, 1821, sesiones de 9 y 11 de junio, vol. III, p. 2151 y ss. y 2179 y ss. Sobre el traslado a Madrid, A. Derozier, *Manuel José Quintana y el nacimiento del liberalismo en España*, Madrid, 1978, pp. 687-737; M^a T. Lahuerta, *Liberales y universitarios. La universidad de Alcalá en su traslado a Madrid (1820-1837)*, Alcalá de Henares, 1986, pp. 64-69. Y sobre el de Cervera a Barcelona, A. Palomeque Torres, *El trienio constitucional en Barcelona y la instalación de la universidad de 2^a y 3^a enseñanza*, Barcelona, 1970.

de la que elegía el rey. Se confiaron las rentas universitarias a juntas de hacienda, formadas por el rector y profesores, y se señalaron con detalle las enseñanzas y manuales para vigilar la ortodoxia...⁴⁸ Este plan estaría vigente durante un cuarto de siglo; aun cuando se hicieron algunos cambios, no fue derogado hasta 1845 con los moderados en el poder. Mientras, se promulgaron tres constituciones, el estatuto real de 1834 y las de 1837 y 1845, que ya no hacían referencia a la instrucción pública, como hizo la de Cádiz. La razón principal era que se había pasado del sufragio universal indirecto, al voto censatario: sólo votaban los propietarios y acaudalados, y quienes tenían título universitario; ya no les interesaba tanto la educación del pueblo... Sin duda, fueron años difíciles por la guerra civil carlista hasta 1839 y las penurias de la hacienda pública: años de desamortizaciones y enfrentamientos... Menor de edad la reina Isabel II, fue regente su madre María Cristina, sustituida después por el general Espartero —pacificador de la guerra carlista—, quien a su vez fue expulsado por el general Narváez y sus moderados, quienes proclamaron a la reina mayor de edad.

Durante estos años se introdujo retoques menores en la enseñanza universitaria. En agosto de 1836 se restauró la Constitución de Cádiz, por imposición de los sargentos de la guardia en el Palacio de La Granja, que obligaron a la regente a firmarla. Parecía llegada la ocasión —como se hizo con otras muchas leyes liberales— de resucitar la Ley de Instrucción Pública de 1821. Pero no fue así, se limitaron a reponer la Dirección General de Estudios, y al frente de ella volvió el sempiterno Quintana, quien realizó un arreglo sobre el plan vigente: estableció nuevos programas y asignaturas —las puso al día y admitió cierta libertad de cátedra—; pero no alteró la organización —rectorado, oposiciones...—. No se atrevieron las cortes a resucitar o poner en vigor la Ley de 1821, por varios motivos; en primer lugar, porque regulaba la enseñanza en la América hispana, ya independiente de hecho; aunque tardasen en reconocerlo los trata-

48 Sobre este plan y su aplicación en Valencia, remito a mi artículo, "La enseñanza del derecho...", pp. 339-373. También, en colaboración con José Luis Peset, "Legislación contra liberales en los comienzos de la década absolutista (1823-1825)", *Anuario de historia del derecho español*, 37 (1967), pp. 437-485.

dos, la separación estaba consumada. Sólo era posible reponerla si se quitaban aquellas referencias, lo que hubiera significado admitir la realidad.⁴⁹ De otra parte, sus novedades importaban elevado coste: se habían proyectado numerosos centros, escuelas de primaria, una universidad en cada provincia, escuelas especiales, la politécnica... ¿Cómo se podría hacer frente a los gastos en momentos de dificultades y cambios en la hacienda pública, que no acababa de rendir suficiente? América ya no enviaba oro y plata... No era viable aquel primer modelo liberal. Es posible además que los políticos no quisieran ceder en materia educativa a una dirección general independiente, a un grupo de prohombres que regulaba y presidía la enseñanza, elegidos por cooptación... Más adelante, en 1842, Espartero unificó las facultades de leyes y cánones en una sola de jurisprudencia, e intentó la creación de una facultad de filosofía, con estudios superiores... Un año después el gobierno provisional —breve intervalo previo a los gobiernos moderados—, implantó un plan para medicina, que restringía a sólo tres las facultades de medicina, cirugía y farmacia y las dotaba; mientras cinco colegios del arte de curar darían titulaciones médicas inferiores...

Pedro Gómez de la Serna, ministro de Fomento, terminó con la Dirección General de Estudios, y asumió sus facultades decisorias, mientras un Consejo de Instrucción Pública resolvería consultas y expedientes... Había establecido además una junta de centralización de los fondos de las arruinadas universidades, que terminaba con su autonomía financiera. Era la antesala del modelo moderado.⁵⁰ También en Francia habían cambiado mucho las cosas...

49 El texto de los tratados con México de 28 de diciembre de 1836 y Ecuador de 16 de febrero de 1840, en Alejandro del Cantillo, *Tratados, convenios y declaraciones de paz y comercio... desde el año de 1740 hasta el día...*, Madrid, Imprenta de Alegría y Charlain, 1843, pp. 874-876, 883-887. Los de Chile de 25 de abril de 1844, Venezuela 30 de octubre de 1845, Bolivia 21 de julio de 1847, Costa Rica 10 de mayo de 1850, Nicaragua 25 de julio de 1850, México 12 de noviembre de 1853, República Dominicana 18 de febrero de 1855, Argentina 9 de julio de 1859, Perú 27 de enero de 1863 —preliminar—, Guatemala 29 de mayo de 1863, Salvador 24 de junio de 1865, Florencio Janer, *Tratados de España. Documentos internacionales del reinado de doña Isabel II desde 1842 a 1868*, Madrid, Imprenta de Miguel Ginesta, 1869, pp. 7-9, 10-15, 20-23, 30-34, 34-37, 77-80, 92-101, 184-186, 321-323, 393-395.

50 Mariano y Jose Luis Peset, *La universidad española*, citado en nota 1, pp. 398-427, 643-659, 681-683; Mariano Peset, "Universidades y enseñanza del derecho durante las regencias de Isabel II

Cuando subieron al poder los moderados —Narváez había vencido a Espartero en Torrejón de Ardoz; los cambios políticos en el reinado de Isabel II se hicieron mediante pronunciamientos—, se enfrentaron a la vieja estructura docente, originaria del absolutismo. Era preciso subordinar las universidades a sus ideas y poder para la consolidación liberal. No era momento de presentar una ley a cortes, quizá éstas se hallaban pendientes de otros asuntos o no existía acuerdo. En 1845, Pedro José Pidal, ministro de Fomento, intervino mediante un decreto del consejo de ministros, lo que confirió cierta inestabilidad a la reforma. Los sucesivos ministros continuaron con incesantes cambios, Nicomedes Pastor Díaz en 1847, Seijas Lozano en 1850... Tras el alzamiento progresista de 1854, las cortes constituyentes no consiguieron aprobar un proyecto de Ley de Instrucción Pública... Fue Claudio Moyano quien, en 1857 —de nuevo el moderantismo—, lograría la aceptación por las cortes de una ley de bases, que luego desarrolló en un texto articulado.⁵¹ Todos los poderes quedaban en manos del ministro de Fomento, asesorado por el Consejo de Instrucción Pública. Un director general de Instrucción Pública, nombrado por él —subordinado—, se encargaría del sector. También nombraría a los rectores, con amplias facultades, asesorados a su vez por un consejo universitario, de decanos y directores de otras instituciones... Es el esquema de organización de influencia francesa que se utilizó en la administración liberal: centralización y jerarquía administrativas, con decisiones unipersonales con asesoramientos colectivos.

La reforma moderada quedaba fijada, y estuvo vigente hasta la época de Franco, aunque continuaron innumerables retoques, por lo que Unamuno comparó la instrucción pública con la tela de Penélope, que se hace y deshace, y que todavía hoy sigue en el telar... Unas universidades uniformes, centralizadas, pobres en dotación y limitada la libertad de cátedra... Los liberales no aspiraban a incrementar el número de graduados, no los necesitaban; más bien querían conservar un contingente reducido que asegurase las salidas a las

(1833-1843)", en *Anuario de historia del derecho español*, 39 (1969), pp. 481-544.

51 Mariano y José Luis Peset, *La universidad española*, pp. 461-490.

clases medias, a la burguesía. De esta forma la matrícula elevada era garantía de privilegio; aunque luego quedó devaluada y los escolares, procedentes de estratos altos, pudieron cursar con bajo coste...

MÉXICO TRAS LA INDEPENDENCIA

La Universidad de México fue pronto suprimida por considerar imposible su renovación; otras, como Caracas o San Marcos de Lima, fueron reformadas y se adaptaron a los nuevos tiempos, mientras en Buenos Aires —que nunca tuvo— se crearía una nueva. Fueron diferentes las soluciones que adoptó el primer liberalismo americano... A comienzos del trienio, México —como Caracas— recibió la orden de las cortes de reponer el viejo plan de 1807, con la enseñanza de la Constitución añadida. Se hizo cargo de esta cátedra el doctor Blas Osés, rector de Todos Santos, nacido en Salamanca e hijo de un alcalde del crimen de la audiencia mexicana. La inauguró en diciembre de 1820, y comenzaba por resaltar la importancia de una buena legislación, justa y ordenada,

una buena legislación puede suplir la falta de aquellas circunstancias naturales con que el criador ha querido distinguir a ciertos pueblos: ella hace ciudades populosas de los desiertos, y sin ella las grandes ciudades se convierten en desiertos. El terreno quebrado y pantanoso de la Holanda no sirve de obstáculo a los innumerables extranjeros que corrieron a establecerse en ella, convidados por la seguridad y ventajas que les ofrecía una administración bien ordenada...⁵²

52 "Oración inaugural en la apertura de la cátedra de constitución de la universidad literaria de Méjico, pronunciada el día 28 de diciembre de 1820, por el ciudadano don Blas Osés, abogado de la audiencia territorial de esta N. E., rector del colegio i. v. y m. de Santa María de Todos Santos, secretario de la junta provincial de censura establecida en esta capital, socio voluntario de la academia pública de jurisprudencia teórico-práctica de la misma, y corresponsal de la de buena educación de Puebla, y catedrático regente de la cátedra de constitución", México, Oficina de Alejandro Valdés, 1820. Sobre este abogado véase Alejandro Mayagoitia, en su repertorio de abogados del colegio de México, a través de los expedientes de limpieza de sangre, *Aula iuris*, 23 (2000), pp. 308-309, núm. 480, quien está estudiando al personaje, del que ha reunido interesantes datos y papeles.

Pero las naciones y las leyes no son eternas —decía—, la misma Holanda, que tan pacífica y próspera vivía, fue invadida y destruida por Bonaparte... —el mejor médico jamás conseguirá precaver al hombre de la muerte. Condena a la antigua Roma que aplastó los derechos de las personas, mientras hacía apología de la monarquía goda, ya que sus reyes electivos dejaban a la soberanía del pueblo su designación y se respaldaban en una asamblea, impropriamente llamada concilio... Luego los árabes invadieron la península, pero desde Asturias empezó la reconquista, y se elevó como rey a don Pelayo, en presencia del pueblo; pero se produjo un sistema feudal que hizo retroceder la historia. Sin embargo, los reyes fueron imponiendo su derecho junto a las cortes, se estableció un orden, unas libertades, que no se quebrarían hasta Carlos V, una dinastía extranjera que implantó el absolutismo. La adulación persuadió “a nuestros monarcas que no les obligan las leyes o los pactos, cuyo cumplimiento ofrecieron bajo el juramento más solemne al ceñirse la corona. ¡Opinión absurda, hija de la ignorancia, del fanatismo y de los intereses particulares! Ella favorecía el despotismo, y so color de religiosidad justificaba las violencias y el desenfreno...” En vano se levantaron frente al emperador, tras la derrota de Villalar quedaron sujetos a sus poderes...: “¡Ilustre Juan de Padilla, héroe de mi patria, tú que moriste en un cadalso por haber tremolado el primero el pendón santo de la libertad, recibe ahora el acatamiento de tus nietos; Por espacio de tres siglos han procurado tus enemigos hacer odiosa tu memoria a la posteridad; pero en vano: tus hechos son eternos”... Ahora la Constitución trae un gobierno representativo, con un monarca que es padre, no señor natural, y unos ciudadanos con obligaciones y derechos. Se trata de ilustrar a la población, frente al oscurantismo y la ignorancia despótica, frente a las ridículas cuestiones que se enseñaban en las universidades, de convertir las tinieblas en claridad para todas las clases del Estado... Oses alaba el nuevo régimen liberal, y lo respalda con los usuales tópicos históricos, tal como entonces se acostumbraba.

La constitución gaditana estuvo vigente tras la independencia unos meses, pero desconocemos si continuó su enseñanza o quizá sólo hubo inauguración... La entrada del ejército trigarante en 1821

y el ascenso del emperador Iturbide, a quien jura la Universidad el 6 de marzo de 1822, no parece plantear problemas. Cambiaron el juramento de grado: no sólo debían jurar la obediencia al rector, a los estatutos y al misterio de la inmaculada y a Trento, sino también la independencia del imperio y su defensa, la obediencia a las leyes del supremo congreso... Era rector Agustín Pomposo Fernández, absolutista convencido —a quien vimos figurar en la policía del virrey Venegas—, como también lo era su sucesor José María Santiago. El gobierno imperial empezó a redactar un proyecto de instrucción pública, cercano al de Cádiz al parecer...

Pronto acabó el imperio y se promulgó la Constitución Federal de 1824, más liberal: de nuevo hubo jura en la Universidad, y cambió su nombre por nacional y pontificia... Son años de penuria económica, las cátedras están vacantes por faltar algunos miembros de la antigua junta que las proveía... Lucas Alamán crea en el edificio un museo nacional, mientras el alojamiento de tropas ocupaba otra parte.⁵³ En 1830 Alamán presenta al Congreso un arreglo que dejaría a la Universidad tan sólo para otorgar grados, ya que las materias se explicarían en diversos centros; teología en el Seminario Conciliar; ciencias físicas en Minería; en el museo y el jardín botánico se estudiarían ciencias naturales; políticas, económicas y literatura clásica en San Ildefonso, mientras medicina y cirugía pasarían a San Juan de Letrán. Consideraba que podría sostenerse con los recursos de la Universidad y de los colegios. Una Dirección General de Estudios presidiría las enseñanzas, y nombraría a los profesores a propuesta de la Junta de Catedráticos...⁵⁴

En todo caso, la Constitución Federal de 1824 había dejado la enseñanza en manos de cada uno de los estados. Dos años después Guadalajara suprimió la Universidad y estableció un Instituto de Ciencias, con inspiración en ideas francesas, y también en el decreto

53 Los libros de claustro presentan lagunas en este periodo, pero se completan con otros materiales por A. María Carreño, *Efemérides*, vol. II, pp. 880-885 y 908-909.

54 Para este periodo son indispensables los trabajos de Lourdes Alvarado, "La universidad en el siglo XIX", en *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, CESU-UNAM, 2001, pp. 87-113; también su libro *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, CESU-UNAM, México, 1994.

hispano de 1821. Aquel Instituto cumplía las tres funciones acordadas en la ley española a instituciones diferentes: sería el centro de los estudios superiores, con once cátedras, sus profesores formaban una Junta Directiva, análoga a la Dirección General, y extendían los conocimientos, como la academia de aquel plan de Quintana... El triunfo conservador restauró la Universidad como único centro superior, con alguna modificación en sus estudios. El gobierno liberal la mantuvo, refundida con el Instituto de Ciencias, pero fue extinguida de forma definitiva en 1860. Otros estados, que no tenían universidad, crearon o adaptaron institutos superiores semejantes, así en Zacatecas el Antiguo Colegio Imperial de San Ignacio fue dotado de estudios superiores, y —tras una época en que pasó a Jerez— se constituyó en 1837 como instituto literario, que impartía conocimientos superiores.⁵⁵

La Universidad de México fue suprimida ya en 1833 por el gobierno radical del vicepresidente Valentín Gómez Farías. Se optaba por el modelo revolucionario francés: escuelas en vez de facultades, separadas, sin formar una universidad. Por decreto de 15 de abril de 1833 se establecía que los grados menores de filosofía, teología y jurisprudencia se darían en los colegios y en el seminario. Por otro, de 20 de septiembre, se creaba una comisión de plan de estudios para introducir reformas más profundas. El de 19 de octubre suprimía la Universidad y la comisión pasaba a ser la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios de la Federación. Se fundaron, para la enseñanza superior, seis establecimientos educativos: de estudios preparatorios, de estudios ideológicos y humanidades, físicos y químicos, de estudios médicos y, por fin, de jurisprudencia. En ciencias médicas se nombraron profesores y se adoptaron textos franceses, ya que en aquel momento gozaba de gran altura la medicina gala, la escuela anatomoclínica de Laënnec y Claude Bernard o la patología quirúrgica. Comenzó su andadura

55 Cristina Cárdenas, *Aventuras y desventuras...*, citada en nota 3, pp. 184-247; Rosalina Ríos Zúñiga, "Educación y transición en Zacatecas. De la colonia al México independiente (1754-1854)", tesis de maestría, UNAM, 1995. Sobre otros estados remito a su documentado artículo, "De Cádiz a México. La cuestión de los institutos literarios (1823-1833)", en *Secuencia, revista de historia y ciencias sociales*, 30, septiembre-diciembre 1994, pp. 5-31.

con dificultades, con numerosos cambios de sede, hasta fijarse en el Palacio de la Inquisición, en 1854.⁵⁶

No obstante, este proyecto no avanzó, se enfrentó a muchos, y cuando se hizo cargo del poder el presidente Santa Anna, por ley de 31 de julio de 1834, derogó aquellos decretos, repuso la Universidad y los colegios, siguiendo al frente los viejos catedráticos que conocemos, el rector Santiago, decano Pomposo. Se convocaron claustros para proponer reformas, y en noviembre se alcanzó un plan provisional para los estudios, de carácter conservador. Los miembros del claustro pretenderían realizar reglamentos para completar los viejos estatutos que habían quedado fuera de uso; los estudios de derecho o las elecciones de rector se habían modificado, surgió una reunión de junta de catedráticos, a la vez que los claustros de consiliarios y plenos... Fue un periodo de transición, que no alcanzó la reforma que hubiera podido salvar a la Universidad. Había problemas en relación con la escuela de medicina, que debía insertarse en su claustro. El rector Moreno Jove quiso dimitir, porque no lo apoyaron los claustrales, aunque lo forzaron a terminar su mandato. Celebraron el Corpus, junto al “grito” y la conmemoración de la entrada del ejército trigarante.⁵⁷

En 1843 se juraron las bases constitucionales decretadas por la Junta Legislativa y sancionadas por el gobierno. Una nueva ley o plan general de instrucción pública, de 18 de agosto, centralizaba y reponía la Junta Directiva de Instrucción Pública, que cambiaría su sentido unos años después, con el nuevo gobierno federal. Se promulgó un reglamento, pero estaban casi suspendidos los cursos y no se proveían cátedras. Las tropas continuaron en los edificios universitarios... Tres catedráticos han trabajado en un nuevo plan, y el claustro solicitó que se enviara lo realizado; mostró su interés por el estado de las capellanías y otros asuntos; eligió rector en 1847 por

56 Luis Ruiz, *Apuntes históricos de la Escuela Nacional de Medicina (1877)*, edición de Francisco Fernández del Castillo y Guadalupe Pérez San Vicente, México, UNAM, 1963.

57 Además de la bibliografía de Lourdes Alvarado, ya citada, en esta parte me apoyo en A. María Carreño, *Efemérides*, vol. II, pp. 888-905 y 912-914, y en el fragmentario *Libro de claustros...*, 29-30 del Ramo Universidad del Archivo General de la Nación.

tres años, y de nuevo —con dudas sobre cuál era la norma vigente— en 1850.⁵⁸

Tras unos años de los federales, en 1853, con el inicio de la segunda dictadura de Santa Anna, se aprobó un nuevo plan de estudios y se repuso la Junta Directiva. El rector Sagaceta y el claustro se ofrecieron al ministro de Instrucción Pública para ayudar y presentar informes o proyectos. Un claustral solicitó que se opusieron al cambio con ahínco; pero el rector pidió calma, aunque con conocimiento de los graves inconvenientes de transformar en una institución civil la pontificia —con la supresión de cánones—, ya sus grados no tendrían validez canónica, y eran imprescindibles para cargos en la Iglesia; con riesgo de que sus fondos y bienes pasasen a una masa común, sin libertad para manejarlos; muchos catedráticos además habían adelantado dinero para la reparación del edificio, que nunca recobrarán... Son, a juzgar por el desorden y escasez de anotaciones en los claustros, los últimos momentos de vida corporativa. Están a punto de desaparecer los claustros plenos, formándose en cada facultad el correspondiente de catedráticos: medicina en la Escuela, filosofía en Minería, juristas en San Ildefonso y teólogos en el Seminario. Cada uno, conforme a las normas, enviaría dos vocales que formarían un consejo, que elegiría su presidente... No fue drástica la reforma, pero la Universidad estaba sentenciada. Todavía eligió sus cargos un tiempo —intentó que fuera rector el arzobispo, quien se excusó, pero recomendó al ministro Lares sobre el plan que se preparaba. A principios de 1855, ya vigente el plan, se designaron los vocales del consejo, y una comisión para adaptar los viejos estatutos de Palafox a las nuevas disposiciones. Bajo el nuevo reglamento presidió el consejo de Instrucción Pública el ministro, con los doctores nombrados y otros. Por iniciativa suya se las fiestas de la inmaculada concepción...

La Universidad siguió funcionando, pero poco después los doctores ya no acudían a las reuniones claustrales que convocaba el

58 Junta de catedráticos de 29 de octubre de 1844, *Libro de claustros...*, 29 y 30; algo después, el 10 de noviembre debaten sobre elección de rector, fols. 5v. y 6r-7r.; elecciones, en sendos claustros de 10 de noviembre de los citados años, no sabemos si faltan otras.

rector, pues sabían su destino, tras el triunfo de Juárez y la ley desamortizadora de Lerdo. Resultaba acuciante vender los bienes de la Universidad, pues en otro caso serían adjudicados al Estado por menor precio... El 14 de septiembre de 1857 fue suprimida por decreto, y su edificio, oficinas y fondos se entregaron al conservador del museo; el rector explicó los pasos dados para evitar “la destrucción de esta Universidad, presentándose personalmente en el ministerio del ramo”, y pidiendo su recomendación para escribir al presidente. Acordaron, en efecto, dirigirse al señor presidente... Y con esta anotación termina el libro de claustros.⁵⁹ Tras los años de Maximiliano la Universidad fue extinguida —ya de modo definitivo— por los liberales, y no sería refundada hasta bastantes años después...

En resumen, los liberales, a uno y otro lado del Atlántico, reformaron los viejos establecimientos universitarios, resolviendo de modo diverso su configuración. En un principio se impuso el modelo revolucionario francés con tendencia a escuelas separadas, aunque en España se conservaron las universidades para derecho y teología —conforme a la Ley de 1821. México llegó a más en aquellos años de pugnas: las suprimió y distribuyó la enseñanza en diversas escuelas, o en institutos superiores —no se volvió a crear una universidad nacional hasta 1910, en las últimas horas del Porfiriato. El modelo Quintana también tenía esa impronta, pues aparte la escuela politécnica, quedaron fuera medicina y farmacia, veterinaria, mientras los moderados concentraron en la Universidad las cinco facultades... En todo caso, el liberalismo —de una u otra manera— quiso dominar las aulas, para extender sus ideas y controlar planes y asignaturas, incluso las plazas de profesores: para la mejora y para asentar el nuevo régimen se consideraba indispensable la presencia del poder.

59 *Efemérides*, vol. II, pp. 899-903, en especial los claustros de 5 de noviembre de 1853 y 2 de enero de 1857; cita en claustro de 20 de septiembre, en *Libro de claustros...*, 29-30, fols. 32 r y s.

2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR CATÓLICA EN EL SIGLO XIX Y LA RESISTENCIA AL CAMBIO

Presentación a la parte 2

Valentina Torres-Septién Torres
Universidad Iberoamericana

Hablar de educación superior antes de la refundación de la Universidad Nacional en 1910, implica necesariamente hacer referencia a la iglesia católica la que, a pesar de los intentos liberales del siglo XIX, mantuvo una fuerte influencia en la legislación, la retórica, los métodos y los comportamientos de las instituciones de educación superior. La secularización de la educación fue un proceso gradual que se manifestó a lo largo de ese siglo, en donde resaltan más las continuidades que las transformaciones, sobre todo en lo que a tradiciones y costumbres se refiere. La ideología posrevolucionaria significó un proceso de reorganización permanente del sistema de creencias, que se manifestó en la educación superior de manera muy gradual. Poco se ha trabajado sobre este particular, por lo que resulta sumamente interesante la presentación de tres trabajos que muestran la influencia del pensamiento y la cultura católica en un Estado que buscaba mostrarse como liberal.

Un primer trabajo de Ana Carolina Ibarra, “Cultura ilustrada en un modesto colegio de la Nueva España: Manuel Sabino Crespo, vicerrector y catedrático del Colegio de Santa Cruz de Oaxaca”, retoma un sencillo colegio provinciano, en donde un cura de pueblo de una región lejana hace posible el desarrollo de una cultura ilustrada. Las preguntas que sugiere el título dan la pauta de la importancia del texto: ¿por qué en Santa Cruz de Oaxaca hay la posibilidad del desarrollo de una cultura ilustrada? y ¿cómo fue esto posible?

Por medio de un estudio de caso, la autora muestra cómo se lograba la formación de los seminaristas, y el impacto de ésta en su

entorno. La creación y conformación de las bibliotecas, públicas y privadas, tuvo repercusiones en la formación de los jóvenes en lugares apartados gracias a los materiales que llegaron a ser susceptibles de subvertir el pensamiento de los propios seminaristas; sin embargo, lo que sorprende es conocer el funcionamiento en el interior de estos espacios, formalmente controlados por la iglesia católica, en donde la crítica era posible, así como la creación de un conocimiento plural, abierto.

El Seminario de Oaxaca en particular —y no sería de extrañar que algún otro en el país— estaba abierto a los grandes debates de la época. El recuento de los textos de la biblioteca del Seminario es particularmente interesante y da cuenta de cómo este lugar se convirtió en centro intelectual, lo cual revalora el concepto histórico de la relación que se ha dado entre la cultura eclesiástica y la cultura ilustrada; es decir, la importancia que tuvo la Iglesia como una institución difusora de la Ilustración.

El ejemplo que se plantea en este artículo es interesantísimo. Un humilde cura de Oaxaca asume la postura del insurgente Morelos, y defiende el hecho de que es necesario contar en la vicaría oaxaqueña con un sacerdote castrense. El alegato que se suscita en el debate revela la sólida argumentación del cura, la buena cantidad de lecturas que había realizado y el grado de actualización que este sacerdote tenía en cuanto a los autores contemporáneos. Manuel Sabino Crespo es un excelente ejemplo para comprobar el conocimiento del clero de otras doctrinas, otras formas de pensar y, sobre todo, cómo la formación que se adquiría en el Seminario les proporcionaba una gran seguridad y solvencia académica para defender posturas personales.

El asunto trasciende porque rompe estereotipos: una ciudad como Oaxaca, lejana de la capital del país, no estaba lejos del mundo occidental en los albores del siglo XIX. Un cura egresado de un modesto seminario no estaba mal preparado. Un seminario alejado del centro rector de la Iglesia, tenía un capital cultural muy importante, que en momentos de tensión afloraba.

El trabajo de Ana Carolina es un ejemplo de microhistoria a la manera de Ginzburg, donde un estudio de caso, bien trabajado, debate o cuando menos matiza estereotipos historiográficos tan arra-

gados como el de la entropía de la Iglesia hacia sus propios dogmas y creencias, su cerrazón intelectual y otros. La riqueza de este texto se acrecienta con la lista de las obras que contenía la biblioteca y que seguramente formaban el acervo cultural de los seminaristas, lo que se demuestra en la postura intelectual de Crespo. Este texto es sin duda un parteaguas en el estudio de los seminarios decimonónicos y su influencia en la formación cultural de la intelectualidad mexicana.

Un segundo trabajo, de la doctora Anne Staples, titulado “Usos y costumbres estudiantiles durante las primeras décadas de la Independencia”, muestra la relación entre los modos y las formas de vida de las escuelas en el siglo XIX y la influencia que éstos dejaron en los colegios confesionales del siglo XX.

El tema que aborda es en apariencia sencillo; la vida estudiantil en la ciudad de México en la primera mitad del siglo XIX. El problema de fondo se encuentra en la dificultad para encontrar las fuentes que den cuenta de esa vida cotidiana si, como sabemos, los documentos para el estudio de los grupos marginales, subordinados y en último término, subalternos, no proporcionan elementos para conocer esa historia, porque simplemente estos grupos no han dejado rastro de sí mismos. Investigar nuevamente el impacto de la educación en la formación del estudiantado y el cumplimiento o la trasgresión de leyes y reglamentos, queda sólo evidenciado desde la perspectiva de unos cuantos intelectuales de la época como Guillermo Prieto o Antonio García Cubas, sólo por citar algunos, que en sus memorias personales recuperan elementos del tema que se busca indagar. La otra fuente de información la ofrecen los reglamentos, planes de estudio, y otro tipo de documentación que dejaron las instituciones educativas y que son el punto de partida para la investigación.

El tema de la cotidianidad de la vida estudiantil se aborda a partir de la concepción de un alumno perfecto; el deber ser moral e intelectual de un estudiante decimonónico, al que se inserta en la sociedad a la que pertenece, donde los modales y la moralidad marcaban la pauta del buen comportamiento. En ese sentido la congruencia entre la vida estudiantil y la vida del común de la conservadora sociedad de la época muestran cierta consistencia. Llama la

atención la preocupación marcadamente moral y de la apariencia sobre la adquisición de habilidades y conocimientos. En este sentido, el alumno del siglo XIX estaba inmerso en una retórica de la forma, de lo exterior.

La vestimenta del estudiante es un ejemplo de ello: de uso ritual, fue un elemento externo al que se dio gran importancia en estos años. El uniforme, visto como una prenda de distinción y dignidad, aunque también de homologación entre los estudiantes, no deja de tener resabios clericales. La transformación de traje talar en uniforme escolar, o el del hábito religioso de las mujeres, que se convierte en un uniforme oscuro con cuellos y puños blancos, son elementos simbólicos que permanecen hasta nuestros días y que aún podemos ver en la vestimenta que utilizan las mujeres en los hospitales, en los hoteles o en las casas elegantes.

La disciplina, como un elemento de control para mantener la estabilidad social y política, también implicó una forma represora de la individualidad estudiantil, donde sólo aquellos jóvenes que se sometían a las reglas, sin transgredirlas, eran considerados como “buenos estudiantes”. La creatividad, la imaginación, la irrupción en las formas establecidas implicaban una amenaza al equilibrio institucional o del saber de los docentes. Llama la atención cómo, desde entonces, la juventud alborotada se percibe como una amenaza a la estabilidad social. Un comportamiento inadecuado podía culminar con la vida profesional del estudiante y la estigmatización de la familia. Los castigos, sobre todo en los internados, eran severísimos. Estos lugares de reclusión mantenían al alumno desvinculado de la sociedad, en un ambiente de constante vigilancia y represión individualizada, sobre todo en cuanto a su posible actividad sexual; esto muestra no sólo la preocupación de la Iglesia, sino también del Estado por el control del cuerpo y del alma.

El cuestionamiento que Staples hace del comportamiento religioso en una sociedad en vías de secularización muestra la dificultad del proceso en una sociedad conservadora y tradicional. Sin duda las prácticas religiosas transgredían el discurso liberal de la época, pero la tradición y la cultura que permeaban la vida cotidiana de la sociedad, que en general no era tan liberal, se adecuaban más a esta

idea moral de la sociedad, donde la secularización —¿qué es la secularización en estos términos?—, apenas era apropiada para algunos sectores intelectuales.

El tercer trabajo, presentado por Lourdes Alvarado, con el título “La otra cara de la moneda. Las propuestas de educación superior del catolicismo, 1868–1896”, toca un tema que ha sido ignorado por la historiografía y que sólo hasta los últimos años ha empezado a ser estudiado.

A partir de los dos trabajos anteriores, una cosa queda clara; a pesar del creciente liberalismo y la tan llevada y traída secularización, la Iglesia seguía siendo una institución vigorosa. Más todavía, en los años de don Porfirio en los que la política de conciliación limó algunas asperezas entre los dos poderes, la Iglesia regresó por sus fueros al proyectar instituciones de educación superior que contrarrestaran en la sociedad los efectos nocivos de una educación sin Dios.

Lo que llama la atención es el discurso que empleaba la Iglesia para mantenerse dentro del ámbito educativo, y que sin duda despertaba una gran preocupación en los gobiernos liberales, dada la importancia que se atribuía a la educación como modo de apropiación de las conciencias juveniles. El discurso, que se empleó desde el siglo XIX y hasta las últimas décadas del XX, señalaba la preocupación de la institución y de los sectores vinculados con ella, del efecto nocivo que tenía una educación sin religión, a la cual se atribuía de manera inmediata una connotación de inmoralidad, que seguramente modificaría las buenas costumbres. Asimismo, la idea de innovación científica también era causa de debate, pues ésta se salía del control de la Iglesia, que aún encontraba imposible la vinculación de la ciencia con la fe.

Es importante señalar cómo en esta preocupación finisecular estaban presentes dos asuntos: la educación de las mujeres y la formación de quienes tenían en sus manos la construcción de la legislación que regía al país. En cuanto a la primera, también encontramos en ello una tradición de la institución religiosa por considerar a la mujer como resguardo y salvaguarda de los principios morales y reli-

giosos en la familia; de ahí que su educación fuera una preocupación constante de los sectores vinculados con ella.

Resalta la atención que se daba a los futuros abogados, ya que veían en ellos a quienes habrían de hacer y defender leyes, en las que estarían presentes asuntos tan importantes como los derechos del ser humano. La Iglesia contemplaba en este sector profesional su supervivencia en cuanto a que legislara en su favor en temas como la libertad de cultos, la existencia de asociaciones religiosas, el derecho a la propiedad, etcétera. La idea de la creación de una universidad católica fue también una preocupación de ésta desde la supresión de la Real y Pontificia Universidad de México en 1833. La educación universitaria en México fue responsabilidad suya hasta los años de Mora. Su supresión durante buena parte del siglo XIX creó en el sector católico un desvelo constante, que si bien se manifestó en acciones tendientes a abrir un espacio con apoyo de la Iglesia, ésta no se desarrolló sino hasta bien entrado el siglo XX. Cabe destacar que en México la dificultad de establecer una universidad católica a lo largo del siglo XIX fue una manifestación bien clara de la eficacia que tuvo para el Estado su separación de la Iglesia y de la defensa que hizo por controlar la educación. La única posibilidad real de una educación superior católica fue la creación de la Universidad Pontificia que tuvo como clientela a quienes seguirían la carrera sacerdotal.

No fue sino hasta 1943 cuando se fundó la Universidad Iberoamericana, primera universidad privada, de inspiración cristiana, en la ciudad de México. Esta creación sólo se entiende en el contexto nacional que la hace posible; se hizo patente en el marco de una lucha por contar con una institución que, independiente del Estado, diera cabida al amplio espectro de las otras manifestaciones ideológicas y religiosas que demandaba la sociedad. Si bien durante la época colonial Iglesia y Estado educaron con un vínculo natural, el siglo XIX marcó el inicio de una secularización que se haría patente en la idea moderna de un estado laico. La resistencia de la Iglesia frente a un Estado que se adjudicaba la educación como un derecho incompatible se mantuvo viva a pesar de los vaivenes políticos.

Lo que nos permiten ver estos tres trabajos es la fuerza con que la Iglesia mantuvo por siglos una ideología y una visión en los valo-

res que para ella significaba la educación. Esta resistencia que se manifestó de manera diferenciada en métodos, sistemas, y aun resabios de la vieja tradición colonial, recuperó su fuerza a finales del siglo xx con las modificaciones al artículo tercero constitucional, que no fueron otra cosa que hacer de derecho lo que existía de hecho.

Lo que vale la pena resaltar, y habría que estudiarse con mayor profundidad, es la forma en que las ideas y los valores perviven en sociedades profundamente tradicionales, aunque también vinculadas mundo moderno y global.

Cultura ilustrada en un modesto colegio de la Nueva España: Manuel Sabino Crespo, vicerrector y catedrático del Colegio de la Santa Cruz de Oaxaca

Ana Carolina Ibarra

Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

Poco sabríamos de un individuo como Manuel Sabino Crespo, cura oaxaqueño que participó en la Junta Nacional Americana y en el Congreso de Chilpancingo, si en los libros de sesiones del cabildo catedralicio de Oaxaca no hubiesen aparecido algunas páginas que dan cuenta de la magnitud de su discurso y revelan la riqueza de contenido de su formación intelectual. Crespo había sido, para el conjunto de la historiografía de la Independencia, un insurgente de segundo nivel que murió prematuramente apenas cuando abrazó de manera definitiva la causa insurgente. Su breve trayectoria política quedó trunca y, por lo tanto, no quedaron consignados sus motivos y relaciones ni siquiera en una causa de infidencia, ya que el cura fue fusilado en el mismo lugar en el que fue capturado por los realistas.¹

Hasta donde sabemos de su vida personal, Manuel Sabino Crespo nació el 3 de enero de 1773 en la hacienda de Teniche, en Ejutla. Estudió en el Seminario de la Santa Cruz, concluyendo su carrera en el de San Bartolomé. Fue literato, licenciado, presbítero, catedrático

1 Muy probablemente se trata de uno de los casos en que se aplicó el decreto que eliminaba el fuero eclesiástico a los curas insurgentes. En consecuencia, no hubo lugar a que se abriese una causa de infidencia por las jurisdicciones unidas. Hasta donde he podido corroborar, no hay más que algún fragmento que alude al personaje en la Colección Bankroft. Véase, *The war of independence*, Mexico, 1811, 10 folders (136 pp.), 8–32, cm. M-M, 1830. Letters and documents both originals and copies concerning the rebellion. Zacatecas, San Luis Potosí, Cuautla, Oaxaca. Reports of Morelos.

y vicerrector del Colegio Seminario de Oaxaca. En 1803 se ordenó como sacerdote y fue designado vicario de Tlatixtac. Más tarde cura de Río Hondo, en donde se encontraba en 1812, cuando las tropas de Morelos ocuparon la ciudad de Oaxaca en noviembre de ese mismo año. Muy pronto, Crespo se adhirió a la causa insurgente.²

Los agitados acontecimientos políticos que se llevaron a cabo en la ciudad al calor de la ocupación en 1813 abrieron para el cura un espacio inesperado en el que poco a poco fue ocupando un lugar protagónico. Una serie de juntas y reuniones políticas celebradas entre los vecinos y principales de la ciudad, llevaron a la elección de un representante oaxaqueño ante las instituciones del nuevo gobierno, y Crespo resultó electo suplente de José María Murguía y Gallardi, sagaz político, popular y adinerado criollo de la ciudad, para fungir como vocal ante la Junta y posterior diputado al Congreso, pero Crespo acudió a Chilpancingo y asumió plenamente la representación, ya que Murguía no concurrió “por haberse separado con achaques de enfermo, a principios de noviembre y no volvió jamás previendo la borrasca”.³ Por su parte, Crespo se separó muy pronto del Congreso y tomó camino a Zongolica, donde pretendía reunirse con Ignacio Rayón. Sin embargo, en las cercanías de Apam fue tomado preso por el ejército realista y condenado a la pena capital. Fue ejecutado el 14 de octubre de 1814.

La fugaz presencia política de este hombre que ha pasado a la historia como un individuo discreto y conciliador, que mereció la simpatía de los oaxaqueños, no tendría interés para este ensayo, de no ser porque en su breve trayectoria el cura de Río Hondo fue también vicerrector y catedrático del Colegio Seminario de Oaxaca, institución formadora de jóvenes que, pese a sus condiciones precarias, consiguió erigirse en la principal institución de cultura de entonces. Así pues, su formación intelectual nos permite conocer la cultura que estaba al alcance de los seminaristas de Oaxaca, los textos que figuraban en sus bibliotecas y el tipo de discusiones que eran capaces de sostener.

2 Miquel Vergés, *Diccionario de insurgentes*, México, Porrúa, 1969.

3 José Fernando Iturribarria, *Historia de Oaxaca*, México, ERB, 1935, p. 34.

EL COLEGIO SEMINARIO

Fray Tomás de Monterroso, obispo de Antequera, fundó el Colegio Seminario de la Santa Cruz el 5 de abril de 1669. Se propuso sustentar a 24 colegiales y se le dotó entonces con 6000 pesos de rentas eclesiásticas. Acerca de los colegiales, las primeras constituciones establecían que:

Los cuales colegiales es nuestra voluntad que sean españoles, hijos de conquistadores, pobladores vecinos de esta ciudad, y no los habiendo, entren en tercer lugar los hijos de la ciudad y obispado de Puebla de los Ángeles que no pudieron obtener colegio en los dos de dicha ciudad de Puebla, y con calidad de legitimidez [sic] y pobreza; no excluyendo que los que quisieren entrar, siendo ricos, se puedan admitir como lo ordena el Santo Concilio de Trento, pagando a razón de cien pesos cada año por sus alimentos.⁴

El Colegio Seminario de Oaxaca dispuso, desde sus inicios, que se diese preferencia a aquellos candidatos que conociesen las lenguas extraordinarias de los partidos del obispado (zapoteco del Valle, mixteco, quateco, mazateco, amusco, chinanteco, mixe, cuicateco, chontal, guapi, nextiza, ayacasteco, chocho y mexicano). Además, todos los colegiales que ingresaran en el Seminario debían saber leer y escribir, y conocer la doctrina cristiana. Por ello serían examinados previamente. Como parte de sus estudios tendrían que aprobar gramática, música y suficiencia de latinidad. Posteriormente, en el Colegio de San Bartolomé, podrían estudiar artes y teología, vistiendo beca de paño pardo; allí mismo podrían ordenarse de sacerdotes y asistir el tiempo suficiente para conferencias morales y otros ejercicios de letras y eclesiásticos. Era posible graduarse de bachiller en artes y facultad mayor, estando en “Santa

4 Archivo Histórico del Arzobispado de Oaxaca (en adelante AHAO), Fondo Diocesano, Secc. Gobierno, caja 3, exp. 45, copia mecanoscrita. Constituciones Primeras del Colegio Seminario de la Santa Cruz de Oaxaca. Agradezco a Margarita Menegus el haberme facilitado estos documentos.

Cruz hasta los 18 años y después hasta los 24 en San Bartolomé oyendo artes y teología moral”.⁵

Otros establecimientos educativos estuvieron vinculados con la existencia de las órdenes religiosas: el Colegio de los Jesuitas hasta 1767; el de los bethlemitas, que se ocupaba exclusivamente de educar niños, al igual que los de los padres agustinos y franciscanos. Los colegios de Santo Domingo impartieron las cátedras de teología y gramática, fueron probablemente los más numerosos por el peso y dimensiones que la orden tuvo en la provincia de San Hipólito Mártir que ocupó gran parte de la diócesis oaxaqueña. Sus bibliotecas, en particular la del Convento de Santo Domingo en Oaxaca, que poseyó un acervo antiguo de grandes proporciones, y las del Colegio de San Bartolomé, fueron las más ricas de la ciudad.⁶

El padre Gay ha insistido en que aunque el Seminario hacía sentir sus adelantos, a veces se resentía “del olvido en que quedaba por algunos años”. Dice: “es verdad que la ciencia no se aprendía allí, sino con limitación, ordenándose principalmente los conocimientos que se comunicaban al buen desempeño del ministerio eclesiástico y aun éstos se alcanzaban mezquina e imperfectamente, pero este mal era efecto del tiempo y se resentía de él toda la nación”.⁷ No obstante, reconoce que sus maestros se elegían entre los más distinguidos y talentosos, baste para ello mencionar el caso de José Moziño que tanto aportaría al avance de las ciencias en aquellos tiempos.

Por su parte, don Alonso de Ortigosa y Sotomayor, quien gobernó la mitra durante el último cuarto del siglo XVIII, realizó una visita pastoral que implicó un extenso recorrido por la vasta y compleja

5 Archivo Histórico del Arzobispado de Oaxaca (en adelante AHAO), Fondo Diocesano, Secc. Gobierno, caja 3, exp. 45, copia mecanoscrita. Constituciones Primeras del Colegio Seminario de la Santa Cruz de Oaxaca. La fundación de la cátedra de artes se debe al obispo fray Diego de Hevia y Baldés, hijo legítimo del licenciado Pedro Dies de Quintanilla y doña María de Hevia. Con la tercera parte de la vacante de un año y medio de la renta episcopal, un edificio, casa en la plaza con dos tiendas y habitaciones altas, más limosnas y donativos, aplicó sus rentas para fundarla.

6 La biblioteca del Seminario pasó a ser la biblioteca del estado en el siglo XIX.

7 Antonio Gay, *Historia de Oaxaca*, México, Porrúa, 1982, p.424.

diócesis. Pocas visitas episcopales se realizaron de manera tan exhaustiva y se recogieron con tal rigor.⁸

La documentación emanada de la visita pastoral de Ortigosa, entre otras tantas cuestiones, expresa la preocupación del obispo por los temas de la educación y la cultura. Le preocupó el hecho de que la educación hubiese realizado tan pocos progresos en Oaxaca, particularmente entre las poblaciones más lejanas. La preocupación por hacer avanzar la impartición de la doctrina cristiana y la castellanización fue retomada en una serie de medidas que también impulsó en el Seminario: el obispo fundó “con doce mil pesos de su peculio cuatro becas de gracia que se debían proveer en dos indios e igual número de españoles, con la obligación precisa de unir a los conocimientos generales de la filosofía y la teología, el de algún idioma de los que se hablan en Oaxaca, señalándose especialmente el mije, chinanteco, cuicateco, amusgos o chontal”.⁹ Los beneficiados se comprometían de manera solemne a recibir las sagradas órdenes para ejercer la cura de almas en alguna parroquia del idioma que ellos poseyesen. Claramente se ve en estas medidas el interés del prelado por atender las necesidades religiosas y sociales de los indios. Dado el sacrificio que implicaba atender esta población que habitó en parajes lejanos, de difícil acceso, las enfermedades que podrían contraerse en climas difíciles, don Alonso insistía en la clara vocación que debían mostrar los candidatos. En ese mismo sentido, el prelado era consciente de que, en la época, la carrera eclesiástica para muchos era un modo de vida, de ascenso, y de hacerse de una cultura, quedando en un lugar secundario el interés de sacrificarse en las labores que exigía el ministerio.¹⁰

Hacia fines del siglo XVIII, el Colegio Seminario de Oaxaca continuaba siendo muy protegido por los obispos. Varios prelados donaron sus bibliotecas al Colegio. Don Alonso de Ortigosa obsequió muchos libros clásicos de su propiedad. Siguiendo su ejemplo, su

8 Alonso de Ortigosa y Sotomayor, *Visita pastoral de su diócesis*, Archivo General de Indias, Audiencia de México, legajo 1492.

9 Antonio Gay, *Historia de Oaxaca*, México, Porrúa, 1982, p. 424.

10 Alonso de Ortigosa y Sotomayor, *Visita pastoral de su diócesis*, Archivo General de Indias, Audiencia de México, legajo 1492.

secretario, el doctor D. Juan Domingo de S. Pelayo, donó a la biblioteca muy buenos libros, consiguiendo que hiciesen otro tanto los canónigos y los curas. En ese entonces se recuperaron varios volúmenes que habían sido sustraídos, se empastaron las colecciones y se nombró a un distinguido intelectual como bibliotecario, Pedro Ignacio de Iturribarria, miembro de una de las familias más conocidas y personaje que contó con prestigio en el ambiente culto de la ciudad.

El interés reciente por estudiar la lectura y la formación de bibliotecas ha permitido avanzar en un mejor conocimiento de la formación intelectual de la elite letrada de aquellos tiempos. Gracias al revisionismo histórico apoyado en estas fuentes, ha sido posible matizar visiones como la del padre Gay, que miró de forma desdeñosa la difusión de la nueva ciencia en Oaxaca, para reconsiderar la situación de la mentalidad y la cultura de una época en la que un tema central es inevitable: el de la relación entre cultura eclesiástica y cultura ilustrada.

La tendencia esencial a la Ilustración de no admitir barrera alguna a la razón, guiada por el afán de saber, de considerar a éste una herramienta de libertad del ser humano respecto a sus limitaciones naturales y sociales, y de reclamar para todo ser humano el derecho a participar y servirse de ese saber, chocaba con la de una concepción en la que el conocimiento no podía proponerse traspasar los límites que le fijaba un conjunto de verdades, un saber no racional, el dogma, proveniente de la divinidad por medio de la revelación, y para la cual la elaboración y divulgación del conocimiento era privativo de un sector particular de la sociedad y debía estar sometido a cuidadosa censura.¹¹

La contradicción que supone el encuentro de estas dos tendencias opuestas ha llevado a los historiadores, en general, a subestimar las novedades que trajo la vida intelectual dieciochesca, en lugar de penetrar en el ámbito específico en el que se abrieron paso estas novedades. Es decir, la Iglesia, el principal espacio en el que se desarrolló la cultura durante los siglos coloniales, y en ese sentido la

11 José Carlos Chiaramonte, *La ilustración en el Río de la Plata. Cultura eclesiástica y cultura laica durante el Virreinato*, Buenos Aires, Puntosur Editores, 1989, p.13.

influencia de las lecturas que consiguieron ampliar el horizonte crítico de los catedráticos y seminaristas de los colegios, las discusiones que se llevaron a cabo entre sus principales teóricos y su impacto en la política regalista hispánica, y los conflictos que se manifestaron a partir de estas influencias en el seno de la monarquía.¹²

Chiaramonte señala que el regalismo fue el centro del conflicto de la vida eclesiástica, “a cuyo amparo se esbozan moderadas tendencias al desarrollo de la libertad de conciencia”.¹³ De allí que el interesado en la historia de la enseñanza, del pensamiento filosófico, de la historia de las ideas, de las mentalidades y de la lectura, se vea obligado a reconsiderar la historia de la Iglesia del siglo XVIII, para advertir que así en España como en el Río de la Plata, como en la propia Oaxaca, hubo inclinaciones por las doctrinas heterodoxas vinculadas con el regalismo, el jansenismo y el galicanismo, cuestiones generalmente relegadas por los estudiosos de las universidades y centros de estudios superiores de la época colonial.¹⁴ Así, la expansión de la curiosidad intelectual y el consiguiente avance de la libertad de conciencia podrá comprobarse en la información que proporcionaremos más adelante al referirnos a las lecturas que estuvieron en manos de seminaristas y catedráticos, y que se expresaron con toda su riqueza en los argumentos del padre Crespo, a los que aludiremos en otro apartado.

12 Claras excepciones respecto a esa visión desencantada de los historiadores sobre la forma en que se desarrolló la influencia de la Ilustración en Hispanoamérica, son las obras de Carlos Herrejón Peredo, *Hidalgo, los motivos de la insurgencia*, México, SEP, 1987 (Cien de México); William Taylor, *Magistrates of the Sacred*, Stanford, California, Stanford University Press, 1997, y José Carlos Chiaramonte, *La ilustración en el Río de la Plata. Cultura eclesiástica y cultura laica durante el Virreinato*, Buenos Aires, Puntosur Editores, 1989,

autores que han conseguido enriquecer la visión del pensamiento de la época.

13 José Carlos Chiaramonte, *La ilustración en el Río de la Plata. Cultura eclesiástica y cultura laica durante el Virreinato*, Buenos Aires, Puntosur Editores, 1989, p. 16.

14 Me refiero a obras como las de Furlong, *Nacimiento y desarrollo de la filosofía en el Río de la Plata o en México a los trabajos de Lemoine*, Villegas, Zea, entre otros. El problema lo apuntó bien Pierre Chaunú, *Interpretación de la Independencia*, Buenos Aires, Nueva Visión, (s.f.) (colección Fichas), pero le dio una salida equivocada.

Cátedras y catedráticos

La impresión que tenemos de que hubo cierta penuria intelectual en la Oaxaca finisecular se funda en realidades tales como la precariedad de sus colegios, la ausencia de una imprenta, puesto que ésta había sido fundada a comienzos del siglo, pero no había conseguido más que sacar un par de impresos para luego desaparecer completamente hasta el año de 1811, y la expulsión de los jesuitas que, aunque pocos, poseían una tradición destacada. Sin embargo, hay razones para considerar que en la ciudad existió una elite cultural, vinculada en gran parte de los casos con la Iglesia y sus instituciones, y en cuya formación el Colegio Seminario tuvo un papel relevante. La nómina de sus catedráticos, las referencias que tenemos sobre su trayectoria, lecturas y bibliotecas y, de manera particular, la actuación destacada de algunos de ellos en los foros abiertos por la ocupación insurgente, hacen suponer que una cultura crítica permeó entre los letrados de aquellos tiempos, aun en lugares que han sido tradicionalmente considerados modestos.

De la nómina de 17 catedráticos de comienzos del siglo XIX, podemos desprender que la mayor parte de ellos no sólo fueron catedráticos del Seminario, sino que obtuvieron beneficios curados en parroquias pingües del obispado, como Villa Alta, Ejutla, Cuicatlán, Zoochila, Zimatlán, entre otras. Por otra parte, alrededor de un tercio logró obtener prebendas en el cabildo catedralicio, uno de ellos incluso llegó a ser obispo de Oaxaca. Lograr estos escaños en la jerarquía eclesiástica local, como sabemos bien, implicó una formación académica previa, además de relaciones y vínculos fuertes con la oligarquía local. A tal punto de que no dudamos que varios de ellos eran considerados como parte de estos grupos de poder que tejían un entramado de relaciones a lo largo y ancho del obispado de Oaxaca.¹⁵ Otros seguramente pertenecían a grupos de la clase media letrada. No tenemos datos precisos acerca de su formación y grado académico, aunque podemos suponer que la mayoría obtuvo por lo

15 Al respecto, véase Ana Carolina Ibarra, *El cabildo catedral de Antequera de Oaxaca y el movimiento insurgente*, Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán, 2000.

menos el título de bachiller y otros llegaron hasta el doctorado. En la información recabada queda claro que varios poseían conocimientos de las lenguas indígenas locales. La participación de algunos en los foros políticos surgidos durante la insurgencia permite suponer que el Colegio Seminario estaba abierto a los grandes debates de la época. Los datos que corroboran el perfil de este grupo de catedráticos son los siguientes:¹⁶

- José Juan Ruiz. Capellán, diácono, presbítero, vicerrector del Colegio Seminario. Cura interino de Ixtepexi, Xalatlaco e interino del Sagrario. Cátedras de mínimos y medianos, filosofía y teología.
- Estanislao Miguel Riveros. Idioma mixteco. Presbítero, maestro de aposentos y secretario del Colegio Seminario, cura interino de Ejutla, murió en 1849.
- José María Tobías. Capellán, catedrático del Seminario, cura encargado de Chicomesuetula, cura propietario de Cuicatlán. Murió en 1839.
- Licenciado José Juan Canseco. Conoce chinanteco. Cátedras de filosofía, vísperas, sagrada teología, vicerrector interino, cura interino de Zochila y cura propietario de Zimatlán.
- José Mariano Domínguez Capellán, presbítero, catedrático de filosofía, vicerrector, cura propietario de Zochila. Murió el 19 de abril de 1858.
- José Agustín Domínguez. Habla zapoteco del Valle. Presbítero, catedrático del seminario, vicerrector, secretario del cabildo, cura interino de Nochixtlán, cura propietario de Tlacolula, canónigo, obispo de Oaxaca.
- José Figueroa Cerqueda. Capellán, vicerrector, luego rector del seminario, cura interino de Talixtac. Murió el 1 de diciembre de 1826.

16 La información proviene del AHAO, Fondo Diocesano, Sección Gobierno, Seminario, exp. 47, mecanoscrito. Igualmente, agradezco a Margarita Menegus el haberme facilitado copia de la relación original.

- Cristóbal Irigoyen. Capellán, catedrático de filosofía y de vísperas de moral, catedrático de prima de sagrada teología, cura interino de Zimatlán. Murió el 4 de febrero de 1830.
- Carlos José Lavarría Toro. Capellán, presbítero, diácono, maestro de aposentos en el Seminario, catedrático de menores de filosofía, cura de Hualalula y cura interino de Yolos. Murió el 13 de abril de 1823.
- Cristóval Muñoz Cano. Capellán, presbítero, catedrático del Seminario, cura de Tecomastlahuaca, de Teozacoalco y de Ayoguesco (Villa Alta). Murió el 28 de junio de 1834.
- Ignacio Morales. Capellán, presbítero, catedrático de vísperas de teología moral, capellán del convento de la Concepción, canónigo, arcediano y deán de la catedral.
- José María Muñuzuri. Presbítero, catedrático de gramática y de filosofía, interino de prima de sagrada teología, fue vicerrector del Seminario, catedrático de moral, cura interino de Peñoles y luego propietario. Murió en 1851.
- Valentín Ortigosa. Licenciado, presbítero, colegial mayor de Todos Santos en México.
- Santiago Pombo. Presbítero, capellán, catedrático del Seminario, luego vicerrector, cura de Peñasco. Murió en 1830.
- Licenciado Francisco María Ramírez de Aguilar. Cura de Tututepec, de Zochila, rector del Colegio Seminario y cura de Zaachila, tesorero, dignidad, penitenciario de la catedral de Oaxaca. Murió el 17 de julio de 1835.
- Vicente Fermín Márquez. Mixteco. Catedrático de mínimos de filosofía, vicerrector del Seminario, catedrático de teología, rector, canónigo, tesorero de la iglesia catedral.

Libros y bibliotecas

Como se dijo anteriormente, las principales bibliotecas del obispado de Oaxaca eran la del Convento de Santo Domingo de esa ciudad y la del Colegio Seminario. Éstas albergaron colecciones muy antiguas

que poseían textos clásicos y doctrinarios, así como impresos múltiples con oraciones, sermones y otras piezas producidas por obispos, canónigos, escritores y otros intelectuales locales. Entre las obras impresas de intelectuales locales figura una carta pastoral del provincial de la orden de Santo Domingo, Burguete, y un panegírico de Heredia, provincial también de la orden. Fray José Orduño, lector de teología de su colegio, escribió un libro intitulado “Ciencia y paciencia: calles por donde debe andar un prelado religioso”, impreso en 1707; un vocabulario y varios sermones en idioma mije de fray Fernando Bejarano; fray Martín Jiménez, también oaxaqueño y dominico evangelizador de los chochos, dejó también varios sermones. Fray Juan Vasalobre, doce tomos de sermones y un tratado de moral, además de poesías latinas y castellanas. De los jesuitas, José Jimeno “Arte de enriquecer el cielo, Arco triunfal erigido en la capital de Oaxaca para recibir a su obispo” en 1729. La biblioteca del Seminario guardaba obras del clero diocesano oaxaqueño, como la de Jerónimo Morales, colegial de la Santa Cruz y después catedrático en Ciudad Real, los sermones del obispo Calderón, los de Maldonado. Un librito llamado “Escuela del Amor divino” y un Discurso teojurídico por el cabildo en sede vacante de Oaxaca, impreso en 1744.

José Antonio Gay subraya la importancia que tuvo la biblioteca de don Patricio López, indio cacique zapoteca, que fue “muy erudito y curioso apreciador de las antigüedades de su patria”. Dicha biblioteca es mencionada por Eguiara y Eguren en su *Biblioteca Mexicana*. Se dice que además escribió varios libros, de entre los cuales Beristain deja testimonio de haber conocido uno; “Triunfos aclamados contra bandoleros o hechos famosos y elogios justos del capitán don Miguel Velázquez Lorea, Provincial de la Santa hermandad de la N.E”, impreso en 1723.¹⁷ En fin, todo parece indicar que en Oaxaca hubo una tradición intelectual digna de mencionarse, de la cual dan cuenta sus bibliotecas y colecciones.

Por otra parte, hay otras fuentes que nos permiten conocer mejor cuál era la formación de los sectores intelectuales de fines del siglo XVIII. Estas fuentes son los testamentos e inventarios de las

17 Antonio Gay, *Historia de Oaxaca*, México, Porrúa, 1982, p. 399.

bibliotecas de algunos de ellos, gracias a los cuales podemos conocer más de cerca su cultura y sus aficiones. Si echamos una mirada a las bibliotecas oaxaqueñas, veremos que la diócesis no era ajena a un movimiento que había penetrado en los círculos ilustrados con un pensamiento crítico que favoreció un horizonte de pensamiento más libre. Como se dijo en páginas anteriores, el espacio en que se expresó esa formación fue justamente el de la Iglesia. De allí que, junto con Chiaramonte, hemos de subrayar la posibilidad de erudición crítica que fue favorecida por el regalismo español, cuyas posturas permitieron que penetraran autores que, aún dentro de un pensamiento eclesiástico, abrían las puertas a un debate renovador en términos de la neoescolástica o, de plano, defendían posiciones que estaban fuera de la ortodoxia.

Entre las bibliotecas particulares, destacan en primer lugar las de los obispos. Afortunadamente, contamos con la relación de obras que guardó la colección del célebre obispo don Antonio Bergosa y Jordán, obispo de Oaxaca entre 1800 y 1817, cuando fue trasladado a una sede en la península. Este personaje, que fuera además arzobispo interino de la Nueva España entre 1812 y 1814, contaba en 1802 con una biblioteca compuesta por más de 500 obras. De acuerdo con Maxime Chevalier, “una biblioteca se puede considerar rica cuando cuenta con más de 500 títulos y posee variedad temática [...] Condiciones que reunió la biblioteca del obispo Bergosa al tener un total de 569 obras, 1164 tomos y 1424 volúmenes que versaron sobre diferentes materias y disciplinas”.¹⁸ Es interesante mencionar que el inventario al que se hace referencia contenía casi sistemáticamente los datos completos de referencia de cada una de las obras, cuestión que permite conocer con certeza el origen del impreso, la editorial, la lengua, el formato, etc. En este caso, a diferencia de muchos otros, fue posible conocer también lo que fue publicado en la Nueva España, en contraste con los libros que habían sido adquiridos en Europa.

18 Cristina Gómez Álvarez y Francisco Téllez Guerrero, *Una biblioteca episcopal. Antonio Bergosa y Jordán, 1802*, Puebla, BUAP, 1997, p. 20.

Situación bastante distinta es la de aquellas relaciones de libros que forman parte de testamentos o de colecciones en venta que, en general, no proporcionan datos suficientes sobre la procedencia e impresión del libro. Es preciso en esos casos reconstruir a partir de otras fuentes cada una de las obras.

Las dimensiones de las bibliotecas de los curas podían variar entre los 30 y los 300 libros, según el rango y jerarquía del personaje, según su cultura y estudios. El estado que guardaban también tenía que ver con las propias condiciones en que se hallaba la biblioteca, y los contenidos podrían explicarse a partir de una serie de intereses que habría que vincular con la propia trayectoria del individuo. Las bibliotecas de los canónigos de Oaxaca llegaron a albergar más de 150 libros de muy diversas temáticas. Predominó en todos los casos la profesión del eclesiástico, ya que según María del Carmen Ruiz Castañeda las bibliotecas estuvieron formadas principalmente por los libros que utilizaron durante sus estudios.¹⁹ En consecuencia, no era raro encontrar textos clásicos de Horacio, Virgilio y Cicerón, entre otros, que formaban parte de los estudios básicos de los colegios.

Aun los curas beneficiados casi siempre poseyeron una colección de libros. Todos contaban con libros religiosos: catecismos que les servían para ejercer su ministerio, providencias diocesanas, sermones, dominicas, miserere, devociones y otras piezas. En Oaxaca, muchos sacerdotes contaban con impresos de los obispos: algunos de la mitra oaxaqueña, como Maldonado o Casaús, otros poblanos como Palafox y Mendoza, o Fabián y Fuero, pero no únicamente eso, por ejemplo, el cura de Teposcolula contaba además con varios compendios, el de Ferrer, otro de Larraga, varias bulas papales, además de un Arte de Nebrija, y un vocabulario del mismo autor. En su biblioteca se hallaban alrededor de 40 libros que muestran sus intereses y las necesidades derivadas de su oficio.²⁰

19 María del Carmen Ruiz Castañeda, "Los usos del libro en Guadalajara, 1793-1821", en *Cincuenta años de historia de México*, vol. 2, México, El Colegio de México, 1991.

20 Testamento del bachiller Antonio Peres Bonilla, presbítero de este obispado, vecino del pueblo y cabeza de Teposcolula y habita en Antequera, Archivo General de Notarías de Oaxaca, libro XXXIII.

La cultura católica de aquel entonces se manifestó en la difusión de la obra y pensamiento de fray Benito Jerónimo Feijóo, religioso benedictino que se anticipó a la Ilustración española. Su primer tomo del *Teatro Crítico* apareció en 1726 y parece haberse agotado rápidamente, e igual sucedió con los siete volúmenes que lo siguieron y con los cinco de sus *Cartas Eruditas*. Hay autores que afirman que se vendieron unos 400 000 ejemplares en aquellos años,²¹ lo que muestra la avidez de ciertos lectores. Sea exagerada o no esa cifra, la realidad es que la obra de este gran crítico del siglo XVIII español aparece en la mayor parte de las bibliotecas de personajes de las elites de la Nueva España.²² Es muy probable que, si hubiera manera de hacer una estimación estadística, la obra de este talentoso monje español se ubicaría en los primeros lugares de las lecturas frecuentadas en las últimas décadas del siglo.

Pero hubo otros textos que vale la pena mencionar como particularmente frecuentados por los letrados coloniales. De entre las más notorias, destacamos las siguientes:

- Joanne-Laurentio Berti, *Eclesiasticae historia breviarium, e. Novissima. Bassanens, Sumptibus Remondinianis, [1967]*. Juan Lorenzo Berti, *Compendio de la historia eclesiástica*, escrito en latín por Juan Lorenzo Berti, Florentino, de la Orden de San Agustín, traducido al castellano y continuado hasta el presente año por D. Gordiano Fraj, Presbítero, tomo II, Madrid, MDCCLXXXVI, en la Imprenta de la Viuda de Ibarra e Hijos y compañía, con las licencias necesarias.
- Justini Febronii Jeti, *De Statu Ecclesiae et Legitima Potestate Romani pontificis, Liber Singularis, ad Reunidos Dissidentes in Religione Christianos, Compositus*. Bullioni, Apud Guillelmum Evrardi, MDCCLXIV, Juan Godefridi Kauffmans Hulsensis, *Pro Statu Ecclesiae Catholicae et Legitima Potestate Romani Pontificis contra*

21 Véase Chiaramonte, *La ilustración en el Río de la Plata. Cultura eclesiástica y cultura laica durante el Virreinato*, Buenos Aires, Puntosur Editores, 1989, p. 21. Distintas obras de Irving Leonard, *Los libros del conquistador*, México, FCE, 1996, entre otros, intentan subvertir esta leyenda negra que pesa sobre los lectores de tiempos coloniales.

22 San Martín, Herencia, año 36, en AHAO.

justini Febronii J.C. Librum ad Reunientos dissidentes in religione Christianos. Apologelicon Theologicum opera Joan Godefridi Kauffmans Hulsensis, sth.D.et nunc facult. Teheol. Colon Decani, Librorum Censoris Ordinarii, Archiepiscopalis curiae sigilliferi majoris, canonici S. Mariae, Editio Secunda ab auctore Emendatior atque auctior reddita. Colinae Agrippinae, apud. Franciscum Wilhelmum Josephum metternich anno MDCCCLXX.

- Jacobo Benigno Bossuet, Defensa de la declaración de la Asamblea del Clero de Francia de 1682. A cerca de la potestad Eclesiástica por el Illmo. Señor Jacobo Benigno Bossuet, Obispo de Meaux. Traducida en español por el doctor Don Francisco Martínez Molés. Tomo primero, con superior permiso y licencia en Madrid: en la oficina de Pedro Marín, año de 1771.
- Joanne Mabillon, Tractatus de Studiis Monasticis in tres partes distributus, cum quadam praecipuarum difficultatum serie, quae in authographorum, voluminum addito Catalogo ad bibliothecam in Ecclesiasticis materiis comparandam. Auctore P. D. Joanne Mabillon, monacho benedictino. Tomus primus, latine versus, ap. D. Josepho Porta, Astensci, monaco Casin. in Collegio Anselmo-Benedictino, Romae olim. Sac. Teheol. Lectore. Ventées, M. DCCV, Typis Andrea Poleti. Superiorum permissu.
- Daniel Concina, Tehologia christiana. Dogmatico-Moral. Compendida en dos tomos. Su autor: el MRP. Fr. Daniel concina, del Orden de predicadores, traducida al idioma castellano y añadida en muchas partes de las obras del mismo autor por el P. Don Joseph Sánchez de la Parra, Prepósito de la congregación de presbíteros Seculares de San Phelipe Neri de Murcia, y Examinador Synodal del Obispado de Cartagena. Pónese al principio una colección de Bulas y decretos Pontificios en Compendio y al fin un Tratado de la Bula de la Santa Cruzada, para el uso más acomodado de estos Reynos. Tomo Primero. Tersera Impresión. Con privilegio. En Madrid en la oficina de la Viuda de Manuel Fernández, año de 1773, se hallará en la Librería de Manuel de Godos, Grdas de S. Phelipe el Real, con la historia del Probibilismo, traducida en castellano.
- Francisco Larraga, prontuario de la Theología Moral, muy útil para todos los que se han de exponer a confesores y para la debida ad-

ministración del Santo Sacramento de la Penitencia. Nuevamente reconocido, mejorado, corregido y añadido por su autor en esta dezimatercia impression. Vease el prologo del Lector. Dedicado al Glorioso Patriarca S. Joseph por el P. Fr. Francisco Larraga Regente de la Universidad de Santiago de Pamplona, Orden de Predicadores, A costa de los herederos de Gabriel de Leon; vendese en su casa enfrente de San Felipe. Edición madrileña de Manuel Marín, 1770.

- Pablo Señeri, el Confesor Instruido: obra en que se le muestra al confesor nuevo la práctica de administrar con fruto el Sacramento de la Penitencia; y el Penitente Instruido para confesarse bien: la obra espiritual de la qual puede qualquiera aprender el modo de volverse a la gracia de su señor y de mantenerse en ella. Ambos tratados dados a luz en Lengua Toscana por el M. R. P. Pablo Señeri de la Compañía de Jesús, Predicador de nuestro Santísimo padre Inocencia XII. Para mayor útil de las Sagradas Misiones y traducida en nuestro idioma por D. Juan de Espínola Baeza Echaburu y Francisco Xavier García, calle de los Capellanes. Año 1779. A costa de la Real Compañía de Impresores, y Libreros del Reyno.
- Antonio Solís y Rivadeneyra, Historia de la Conquista de México, población, y progresos de la América Septentrional, conocida por el nombre de Nueva España. Escribiola don Antonio Solís, y Rivadeneyra, Secretario de su Majestad y su Cronista Mayor de las Indias. Ilustrada con Láminas finas. Con las Licencias Necesarias. Brcelona: Por Thomas Piferer Impresor del Rey N.S. Plaza del Angel, Año de 1771.
- Luis Antonio Muratori, Reflexiones sobre el buen gusto en las ciencias y en las artes. Traducción Libre de las que Escribió en Italiano. Luis Antonio Muratori, con un discurso sobre el gusto actual de los Españoles en la Literatura. Por Don Juan Sempere y Guarinos, abogado de los Rales Consejos. Con las licencias necesarias. Madrid. En la Imprenta de Don Antonio de Sancha. Año de MDCCLXXXII. Se hallará en su Librería en la Aduana Vieja.
- Tomas Yriarte, Fabulas Literarias por Don Tomas de Yriarte. Usus vetustu genere, sed rebus nobis. Pret. Lib. V. Proil con licencia. Bar-

celona: en la Oficina de Gilbert y ttó, administrada por Antonio Sastres; año de 1796.

- Cicerón, Oraciones selectas de Cicerón, traducidas por el P. Andrés de Jesuchristo, religioso sacerdote de la Sagrada Religión de las escuelas pías. Madrid, año de 1776. En la imprenta de Ulloa y a su costa. Se hallará en sus librerías, calle de la concepción Geronyma.
- Antonio Joachin de Rivadeneyra y Barrientos, Manuel Compendio del Regio Patronato Indiano, para su mas facil uso en las materias conducentes a la Practica: dedicado al Rey Nuestro Señor, D. Fernando VI. El Amado. Por Don Antonio Joachin de Rivadeneyra y Barrientos, Abogado de la Real Audiencia de México, de Pobres de Su Sala, de Presos del Santo Oficio de la Inquisición de la Nueva España, y su Consultor por la Suprema, Colegial Mayor de S. M. Antes oidor de la Real Audiencia de Guadalajara, Reyno de la Nueva Galicia, y hoy Fiscal del Crimen de la de México. Con privilegio. En Madird por Antonio Marin, año M. DCC:LV.

De este listado, tomado de varias colecciones de libros tanto de canónigos como de curas y del prelado de Oaxaca, podemos sacar algunas conclusiones. La primera es que al realizar la división temática de los libros es posible notar la función que éstos tuvieron respecto a la formación académica y al trabajo profesional de su propietario. En segundo lugar, podremos notar que la mayor parte de los títulos se relacionan con el saber y las discusiones teológicas, y que éstas remiten tanto a fuentes ortodoxas como a fuentes no ortodoxas, figuran textos jesuíticos, galicanos y regalistas, por lo cual, al contener las bibliotecas una combinación de textos de diversa procedencia, podemos pensar que los eclesiásticos de la época contaron con una formación crítica que fue normando criterios personales; criterios que muestran una opinión independiente. En algunos casos es posible rescatar también una vocación universalista, ya que las colecciones reflejan un interés por los grandes temas de la historia, la política, la literatura española y universal. Cabe resaltar que, aunque no los citamos aquí, es frecuente que las bibliotecas particulares cuenten con diccionarios de diversa naturaleza: histórica, eclesiástica, filosófica, de lenguas, etc., y varían desde ediciones de bolsillo

hasta diccionarios de varios tomos. También hubo libros en otras lenguas modernas, francés e inglés, principalmente.

Sin embargo, las colecciones y bibliotecas no son la fuente exclusiva para conocer la cultura y formación de los catedráticos e intelectuales de Oaxaca. Para fortuna nuestra, algunas de las personalidades relevantes de la intelectualidad local dejaron otros testimonios que permiten comprobar el alcance y los vuelos de la cultura de la época.

MANUEL SABINO CRESPO, TEÓRICO Y POLEMISTA

Al principio de este artículo, se advirtió que de no ser por algunas páginas olvidadas en los libros del cabildo catedralicio de Oaxaca, poco se sabría del cura y catedrático Manuel Sabino Crespo. Esto es particularmente cierto porque la historiografía poco se había ocupado de la presencia insurgente en Oaxaca que, entre otras cosas, puso de relieve las principales preocupaciones de Morelos en torno a cuestiones relacionadas con la Iglesia. En Oaxaca, Morelos encontró un interlocutor muy útil para sus propósitos: el cabildo catedralicio, que mantuvo con el caudillo una colaboración activa para establecer el gobierno revolucionario y sostener el gobierno mitrado.²³

Morelos permaneció en la ciudad 16 meses: desde el 25 de noviembre de 1812 hasta mediados de marzo de 1814. Aunque los sentimientos de desafección fueron creciendo en Oaxaca conforme transcurrían los meses de la ocupación, 1813 fue un año de gran politización para sus habitantes. La ciudad ocupada se convirtió en sede de una serie de discusiones tendientes a afianzar la relación de sus vecinos con la insurgencia. La catedral se convirtió, asimismo, en sede de una serie de reuniones entre los jefes de la insurgencia y los principales de Oaxaca, en las cuales se discutieron asuntos como la elección de un quinto vocal de la Junta Nacional Americana, la constitución elaborada por Carlos María Bustamante y la ratifica-

23 Al respecto, puede consultarse Ana Carolina Ibarra, *El cabildo catedral de Antequera de Oaxaca y el movimiento insurgente*, Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán, 2000.

ción de la designación de un vicario general castrense que ratificara la decisión de Morelos de contar con un eclesiástico que impartiese los sacramentos entre la tropa insurgente.

Los insurgentes hallaron en la ciudad las corporaciones e instancias que podían servir para la conformación de un gobierno, y decidieron llevar a cabo la experiencia de una abierta participación de los sectores más representativos. Al mismo tiempo, la posibilidad de contar con una imprenta, recién instalada en 1811 por las autoridades episcopales, que les permitió publicar el *Correo Americano del Sur*, periódico que habría de salir todos los jueves y que logró sacar más de 30 números. Por medio de este órgano, fue posible conocer los detalles de diversas campañas insurgentes, partes de guerra, y sacar a la luz opiniones diversas sobre asuntos de interés para el movimiento insurgente.²⁴

En ese contexto, Morelos pensó desahogar el delicado asunto de la vicaría castrense. No sólo porque consideraba apremiante el poder ratificar su decisión de nombrar un representante de la Iglesia para que actuase en el campo insurgente, sino porque, además, allí aprovecharía el aval de un cabildo en sede vacante como era el de Oaxaca. Morelos parecía optimista cuando convocó a la celebración de las reuniones. Expresó: “ya es tiempo de hablar con libertad, que antes no teníamos”.²⁵ Un oficio cursado a Ibáñez de Corvera estableció la fecha y lista de personas, canónigos, eclesiásticos seculares y regulares, funcionarios, destacados criollos de la ciudad, que habrían de concurrir a esta serie de reuniones que comenzaron el 27 de marzo de 1813. Un poco más de 20 personas, algunas de la ciudad, otras de regiones cercanas.

La discusión del asunto que ocupó a este selecto grupo se extendió hasta mediados de agosto. Fueron varias las reuniones. No todos los invitados concurrieron siempre, pero hubo voces que se hicieron notar inevitablemente. A esas alturas, la relación entre Morelos y una buena parte de los miembros del cabildo se

24 Genaro García, *Documentos históricos mexicanos*, vol. 6, México, SEP, 1985.

25 Morelos a D. Antonio Ibáñez de Corvera, 8 de mayo de 1813, en Lemoine, *Morelos. Su vida revolucionaria a través de sus escritos y otros testimonios de la época*, México, UNAM, 1991, p. 291.

había deteriorado. Además, la vida colegiada de la corporación se fracturó: sus integrantes se habían ido manifestando de manera individual frente a las circunstancias, durante los primeros meses de la ocupación. En los extremos se situaron José de San Martín y Mariano Vasconcelos, el primero cada vez más cercano a los insurgentes, el segundo en franca oposición a esos planteamientos. A tal punto la relación entre Vasconcelos y Morelos era tensa que el canónigo exigió garantías para poder manifestar libremente sus puntos de vista en las reuniones. Vasconcelos temía las represalias del gobierno insurgente, y no se equivocaba, puesto que a finales del año sería expulsado de la diócesis, junto con el canónigo magistral, Jacinto Moreno y Baso.²⁶ El registro de las sesiones que tuvieron lugar en la catedral para determinar el sentido y límites de un vicariato castrense constituye un testimonio importante para conocer sobre los debates sobre el tema de la Iglesia.²⁷ Aunque muchos de los asistentes actuaron con cautela (no puede saberse si se cuidaban de la reacción de Morelos —que no estaba presente—, o se cuidaban de no manifestar de manera pública actitudes que disimulaban), las voces y opiniones que pudieron escucharse permiten conocer el nivel de discusión que tuvo el clero de la época. Como se dijo, claramente se manifestaron dos posiciones: por un lado, la voz intransigente de José Mariano Vasconcelos, canónigo de gracia de la catedral, que acusó a la insurgencia de cismática al querer romper con la Iglesia oficial, y la que defendió el vicariato, la del presbítero Manuel Sabino Crespo, que muy pronto abrazaría la causa insurgente. Crespo no sólo avaló la posibilidad de crear el vicaria-

26 Véase "Causa de infidencia del cabildo eclesiástico", en J. Hernández y Dávalos, *Colección de documentos para la historia de la guerra de independencia de México*, vol. 6, México, 1888.

27 Lamentablemente no hemos podido contar con el acta completa de la sesión, que parece estar reservada a una colección privada hasta el momento no accesible. Al respecto, puede verse José Luis González, "El obispado de Oaxaca y la vicaría castrense", en Álvaro Matute, Brian Connaughton y Evelia Trejo (coords.), *Estado, Iglesia y Sociedad en el siglo XIX*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1995. Por nuestra parte, hemos tenido acceso a información relacionada con ello, que nos ha permitido reconstruir una parte de los acontecimientos. La información proviene de un par de repositorios: el AHAO y la serie Oaxaca del Archivo Histórico del Instituto Nacional de Antropología e Historia.

to, en razón de la constante negativa de los obispos a brindar los socorros espirituales debidos a los partidarios de la insurgencia, sino que puso también en el tapete de la discusión el tema de la legitimidad de la insurgencia.

Esgrimió para ello Crespo razones sencillas, de las que se había valido en más de una ocasión la insurgencia. Los rebeldes eran fieles cristianos, a quienes los obispos habían fustigado con la espada de la excomunión de manera injusta. Tales excomuniones eran, comentó Crespo, ilegítimas, indignas de ser temidas, si no es por los mismos que las habían fulminado. En plena guerra, excomulgados de forma injusta, los insurgentes se hallaban en una situación excepcional. A ojos de Crespo, “todos los presbíteros y clérigos, hombres y mujeres de todas clases que siguen el partido de la nación americana, componen la verdadera Iglesia de Jesucristo”.²⁸ En consecuencia, esa Iglesia tiene que ser atendida por sus pastores. Esa Iglesia es el pueblo santo, la comunidad del Señor y, por lo tanto, “necesita de la suprema potestad de su jurisdicción y de todos los medios [...] con los mismos derechos a la abundante redención del Salvador que las demás iglesias”.²⁹ Puso de relieve Crespo la necesidad de la Iglesia de conservar la salud espiritual de los hombres por vía de los sacramentos, pero eludió en su discurso tocar el tema de las verdaderas propiedades de la Iglesia de Cristo: el ser una sola, de unidad visible para todos: el ser santa y, el ser católica, es decir universal, y el ser apostólica. ¿A qué se refería Crespo con “las demás iglesias”?

Crespo explicó: la jurisdicción que reclama la insurgencia no puede concederla el papa (por la imposibilidad de comunicación entre ambos), ni tampoco los obispos que le han dado la espalda a su rebaño. Es sólo la autoridad de los presbíteros que actúan

28 Citado por José Luis González, “El obispado de Oaxaca y la vicaría castrense”, en Álvaro Matute, Brian Connaughton y Evelia Trejo (coords.), *Estado, Iglesia y Sociedad en el siglo XIX*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1995, p. 129.

29 Citado por José Luis González, “El obispado de Oaxaca y la vicaría castrense”, en Álvaro Matute, Brian Connaughton y Evelia Trejo (coords.), *Estado, Iglesia y Sociedad en el siglo XIX*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1995, p. 129.

al lado de la causa de donde puede provenir la delegación de esta facultad. “La suprema jurisdicción que de justicia reclama esta Iglesia... [reside], según todos los derechos, en el cuerpo de presbíteros que se hallan unidos a ella. Pruébese que por derecho divino ya que se sabe que, en defecto de los obispos, los presbíteros son a quienes tiene Dios encomendada su grey”.³⁰ Además, dado su carácter castrense, según Crespo, existía una situación de emergencia. No se trataba, por lo tanto, de crear una iglesia marginal.

La respuesta de Vasconcelos atacó la propuesta, calificándola de cismática. Comparó a Crespo con el barón de Kramer, acaso “el permitir esos medios de atención espiritual no sería incurrir en la destrucción del edificio de la Iglesia que se funda en la unidad por la unión indisoluble de sus partes, no será justificar un camino que va derecho al cisma. Este camino significaría abrir la puerta a cualquier grupo de facciosos que quisieran conservarse dentro de la Iglesia, porque él les facilita tascar el freno de la lealtad de la justicia y de la obediencia a los superiores temporales”.³¹

Con sagacidad, el canónigo de gracia de la catedral descubría la intención subyacente del debate: la legitimación de la causa insurgente. La respuesta que resultase favorable a validar la creación de la vicaría castrense bajo los argumentos de Crespo equivaldría a otorgar un aval a la causa insurgente. Y los ánimos no estaban para eso. Muy por el contrario, si bien hubo entre los participantes varios simpatizantes de la insurgencia, una parte de la concurrencia sentía rechazo por la propuesta. En Oaxaca no fue posible avalar la propuesta de Morelos de designar un vicario castrense.

30 Citado por José Luis González, “El obispado de Oaxaca y la vicaría castrense”, en Álvaro Matute, Brian Connaughton y Evelia Trejo (coords.), *Estado, Iglesia y Sociedad en el siglo XIX*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1995, p. 129.

31 Citado por José Luis González, “El obispado de Oaxaca y la vicaría castrense”, en Álvaro Matute, Brian Connaughton y Evelia Trejo (coords.), *Estado, Iglesia y Sociedad en el siglo XIX*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1995, p. 132.

La discusión que se llevó a cabo en la catedral y cuyo principal protagonista fue el cura Crespo, sin embargo, sentó un precedente dentro de los debates insurgentes sobre asuntos eclesiásticos: el clero manejaba una cantidad de argumentos que revelaban un bagaje de lecturas muy amplio y que remitían a autores contemporáneos en materia de religión. No era extraño que por aquel entonces el *Correo Americano del Sur* publicase una serie de “artículos doctrinales”, cuyo contenido remitía a la defensa de otras opciones para los fieles católicos adictos a este campo.

Con el pretexto de responder a un cura de pueblo que se hacía llamar “el cura de las Tunas”, el periódico explicaba que no había por qué temer las sanciones espirituales con las que amenazaba el clero realista a los insurgentes y sus simpatizantes, porque en realidad los obispos habían desatendido a su rebaño y, en consecuencia, aquéllos tenían derecho a mantener sus posturas en el interior de la Iglesia.³²

Los argumentos sostenidos por el cura Crespo en esa ocasión coincidieron con los artículos doctrinales del *Correo*, que habían sido tomados del *Despertador Americano* y eran seguramente producto de la pluma de los primeros insurgentes. Tanto Crespo como el periódico coincidían en citar directamente a fuentes como el “sabio Van Espen” para justificar sus actitudes y defender su posición. La coincidencia permite probar que los eclesiásticos estaban bien acostumbrados a manejar esos textos y a participar en los debates que sobre asuntos teológicos y de la Iglesia se desarrollaban en todas partes. Este y otros ejemplos muestran cómo el clero novohispano no fue ajeno a las influencias regalistas, galicanas y aun anglicanas. Estas y otras influencias muestran su vasta cultura teológica y la cantidad de recursos intelectuales que tuvieron a su alcance. Es verdad que este tipo de ideas acercaron a los insurgentes en sus ideas acerca de la relación entre la Iglesia y el Estado, a las de pensadores anglicanos, galicanos y cismáticos, pero la defensa de los derechos pon-

32 *Correo Americano del Sur*, en Genaro García, Documentos históricos mexicanos, vol. 6, México, SEP, 1985.

tificios, que también sostuvieron permanentemente, los acerca a posturas muy ortodoxas.

Lo que hizo Crespo fue reclamar para la causa una pastoral de emergencia y de guerra con carácter coyuntural; sin embargo, la forma en que reivindicó este derecho muestra cómo se rebela un espíritu crítico e independiente, que no desdeña la posibilidad de valerse de los instrumentos que la época le ha puesto en sus manos. Es el caso de un magnífico ejemplo de cómo en el interior del espacio de la Iglesia, se abre un horizonte de mayores libertades. Ése debe haber sido el clima que prevaleció en muchos casos dentro de ese modesto Seminario en Oaxaca.

Usos y costumbres estudiantiles durante las primeras décadas de Independencia

Anne Staples

El Colegio de México

Se sabe poco de la vida estudiantil más allá de listas de alumnos, examinados, premiados o castigados. Los mismos estudiantes dejaron escasos testimonios de su paso por la escuela.¹ Uno que lo hizo fue Guillermo Prieto, quien describió escenas de la escuela particular a la que asistió en su desamparada niñez.² Concepción Lombardo de Miramón, quien padeció un régimen educativo tan duro como el de los hombres, fue casi la única mujer que relató sus experiencias escolares.³ El retrato que hizo Antonio García Cubas de los azotes que le mandó propinar su madre por haberse ido de pinta es único en la literatura del siglo XIX mexicano.⁴ Para muchachas y muchachos por igual, el refrán "la letra con sangre entra" formaba parte de su mundo cotidiano durante el año lectivo.

1 Véase Anne Staples, *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*, México, El Colegio de México, 2004.

2 Guillermo Prieto, *Obras completas de Guillermo Prieto, Memorias de mis tiempos*, t. I, compilación, presentación y notas de Boris Rosen Jélomer, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1992, pp. 56-59.

3 Concepción Lombardo de Miramón, *Memorias de Concepción Lombardo de Miramón*, preliminar y algunas notas de Felipe Teixidor, México, Porrúa, 1980, pp. 1-34.

4 Antonio García Cubas, *El libro de mis recuerdos, narraciones históricas, anecdóticas y de costumbres mexicanas anteriores al actual estado social*, México, Patria, 1950, pp. 547-550.

¿CÓMO ERA EL ALUMNO PERFECTO?

Los redactores del Plan General de Estudios de 1843 describieron el ambiente ideal para un estudiante, uno en el cual adquiriría "sólidos principios religiosos... [y] el estilo y modales de una buena sociedad" mientras disfrutaba de "un trato decente en comida y vestidos", junto con la oportunidad de practicar ejercicios gimnásticos y participar en "diversiones útiles y honestas" como la música vocal o instrumental.⁵ Esto supuestamente se ponía en práctica en Valladolid, por ejemplo, donde se criaban jóvenes religiosos, educados, correctos, cuyo "vestido en lo general es tan decente como lo permiten las facultades de cada uno; el porte decoroso; y casi han llegado a desterrarse aquellas indignas familiaridades, aquellas burlas groseras, que las gentes cultas llamaban en otro tiempo colegiatadas [...] Ya no se oyen aquellos apodos humillantes conocidos por malos nombres: ni las paredes presentan aquellos letreros, cuyo menor inconveniente era el de manchar su blancura".⁶

Buenos modales y moralidad iban de la mano. En el caso de los médicos era claro lo que la sociedad esperaba de ellos; que fueran dechados de virtudes humanitarias y éticas. Una preocupación constante a lo largo del siglo fue asegurar una calidad moral intachable entre los futuros practicantes del arte de curar. "Se cuidará así mismo de que los alumnos adquieran en el instituto la debida educación moral y civil, adoptando modales finos y atentos, y que en las horas de recreo se entretengan en distracciones provechosas y honestas".

Como, por ejemplo, la gimnasia. Esto se reforzaba con premios "de urbanidad, de aplicación y de moralidad o buena conducta".⁷ La formación moral de los estudiantes no dejaba de inquietar a las

5 "Artículo 60, Plan General de Estudios de 1843", en Manuel Dublán y José María Lozano, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la república*, t. IV, México, Imprenta del Comercio, 1876-1904, p. 520 [en adelante Dublán y Lozano, 1876-1904].

6 Agustín García Alcaraz, "Alocución...", en *La cuna ideológica de la independencia*, Morelia, Fimax, 1971, p. 320.

7 Artículos 16, 19, Reglamento del Colegio Civil de Nuevo León, Israel Cavazos Garza, *El Colegio Civil de Nuevo León, Monterrey*, Universidad de Nuevo León, 1957, pp. 145-147.

buenas conciencias. Se calificaba a los médicos con adjetivos que iban desde el triste "algo aprovechado" al superlativo "muy provechoso, haciéndose muy recomendable por su dedicación al estudio, [...] finos modales e intachable conducta".⁸ Incluso a los cadetes se les exigía buena educación, "tratándose mutuamente con urbanidad y decencia, sin deslizarse en palabras ni modales impropios de su crianza, persuadiéndose que la familiaridad que ha de reinar entre compañeros, no se opone a la atención y decoro que debe caracterizar el trato de un joven militar bien educado". La salud también recibió la atención de las autoridades, que requerían un certificado médico de buena salud y de haber sido vacunado contra la viruela antes de ingresar al Colegio Militar, caso único para principios de la cuarta década del México independiente.⁹

¿CÓMO SE VESTÍAN?

Una manera de distinguir a los estudiantes de su entorno e influir sobre su conducta y formación intelectual y moral era, según el sentir de la época, obligarlos a portar un uniforme. Algunas personas, al iniciarse la primera república, quisieron abolir las distinciones de rango y formar una sociedad donde el título más honorífico fuera el de ciudadano, a la francesa. Este afán se trasladó a la vestimenta escolar que fue descartada, modificada o conservada de acuerdo con las políticas reinantes. Unos querían vestirse a la moda con pantalón, chaqueta y corbata, y otros insistían en el tradicional manto y beca, que significaba a su vez llevar el traje talar, sinónimo de sotana, siempre de color negro y que llegaba hasta los tobillos. El rector del Colegio Dominicano de San Luis de Puebla solicitó para sus alumnos el privilegio del manto y beca, diciendo que sería un estímulo para

8 "Actas de los exámenes de los alumnos del Colegio de Medicina", México, Archivo General de la Nación, Ramo Instrucción Pública, vol. 85, ff. 212-216, 1853 [en adelante AGNM, RIP].

9 Artículo 63, Reglamento para el Colegio Militar decretado en consecuencia de lo prevenido en el artículo 17 del decreto de 16 del corriente (noviembre de 1833) y en uso de facultades extraordinarias.

ellos.¹⁰ En cambio, unos alumnos en la ciudad de México suplicaron "ponerse a nivel de las ideas del siglo, conformarse en todo con el sistema que tan gloriosamente tiene adoptado la nación [...] ahorrarse las mortificaciones" y restituirse "a la sociedad de que hoy los priva ese vestido singular" que estaba acompañado de puños y guantes, entre otros adornos, muy contrarios a la sencillez republicana.¹¹

Los alumnos de Querétaro vestían pantalón, chaqueta y corbata, igual que los de Xalapa, Zacateca y Guanajuato. Todos los seminaristas usaban manto.¹² Desde 1823 los colegiales de San Juan Bautista en Guadalajara pidieron al congreso jalisciense abandonar el traje talar para "vestir según sus proporciones" y no estar "singularizados" o señalados por llevar indumentaria distinta al resto de la población. Se les autorizó usar casaca, chaleco negro, pantalón y sombrero.¹³ Algunos jóvenes expresaron su rechazo por los uniformes en términos inequívocos: No hay alumnos de esta casa [del Colegio de San Luis Gonzaga en Zacatecas] que no deteste y se avergüence de presentarse en sociedad con un traje tan ridículo y además no hay uno entre nosotros que logre su asueto con gusto, por el odio que le concibe; eligen antes perder su recreación por no hacerse dignos de la risa a que mueve el vestido manto".¹⁴

10 Solicitud al gobierno nacional del rector José Gabriel Carpintero, AGNM, RIP, vol. 86, ff. 22-25. El manto era una tira amplia de terciopelo que se colocaba sobre los hombros, encima del traje talar, y que caía hasta los tobillos. Las becas eran unas insignias bordadas con hilos de oro y plata con motivos mexicanos como el águila, la serpiente y el nopal. Las becas nacionales eran otorgadas por el gobierno, las de honor eran pagadas por los alumnos mismos y les otorgaban gran prestigio [Comunicación personal de Enrique González y González].

11 Curiosamente, los mismos interesados retiraron la solicitud. Oficio al gobierno federal, 14 de mayo de 1825, AGNM, RIP, vol. 86, ff. 36-37.

12 Cuadro 6, *Memoria del secretario de Estado y del despacho de Justicia e Instrucción Pública leída a las cámaras del Congreso Nacional de la República Mexicana en enero de 1844*, México, impresa por Ignacio Cumplido, 1844 [en adelante Memoria, 1844].

13 Colección de los decretos, circulares y órdenes de los poderes legislativo y ejecutivo del estado de Jalisco. Comprende la legislación del estado desde 14 septiembre 1823 a junio 1910, Guadalajara, M. Pérez Lete, 1981, t. I, pp. 125-126 (edición facsimilar) [en adelante Jalisco. Colección de decretos, 1981]. Carmen Castañeda García, "Historiografía. La educación en Jalisco en la primera década de vida independiente (1824-1834)", en *Boletín del Archivo Histórico de Jalisco*, Jalisco, vol. IV, núm. 3, 1980, pp. 3-7.

14 Carta de los colegiales al gobernador Juan Peredo, marzo de 1824, reproducido en Elías Amador, *Bosquejo histórico de Zacatecas*, vol. II, Zacatecas, Talleres Tipográficos Pedroza, 1943, pp. 299-300.

Los aires reformistas que soplaron brevemente durante los nueve meses de reformas efectuadas durante la vicepresidencia de Valentín Gómez Farías también tocaron a la manera de vestirse. El decreto que transformó los antiguos colegios en establecimientos de instrucción pública especificó que en ninguno "llevarán los alumnos traje peculiar ni distintivo alguno". Esto incluía el sexto establecimiento, dedicada a las ciencias eclesiásticas, pero no el Seminario Conciliar.¹⁵ Para mediados de 1834 se había restablecido la Universidad Nacional de México y, con ella, las antiguas costumbres escolares.

No sólo los alumnos mayores se cubrían con sotana. Un artículo publicado en Puebla en 1841 describió cómo los niños que entraban al curso de artes después de aprender sus primeras letras, a los diez años de edad, tenían que ponerse "el respetabilísimo, pero ridiculísimo y pernicioso traje con que por desgracia se engalan los futuros sabios todavía".¹⁶

El régimen centralista a partir de 1842 impuso, en teoría por lo menos, sin tomar en cuenta el clima ni los gustos regionales, un solo uniforme de pantalón, chaqueta y corbata a todos los estudiantes mexicanos, tan detallado que se decretó que los sombreros fueran redondos. Tiempo después, el Instituto Literario de Toluca solicitó al ministro de Instrucción Pública dispensa para cumplir con este requisito trivial, alegando que había unas cachuchas a mitad del precio que se veían igual de decentes. La respuesta del ministerio fue tajante: que usaran los sombreros que marcaba la ley.¹⁷

Los vaivenes de la política se notaban en el cambio de vestuario. En mayo de 1835, al regresar Santa Anna al poder, en el Colegio del Estado de Puebla se restableció "el uso antiguo de vestir": los alumnos de latín usaban una beca encarnada, los de filosofía y los estudiantes de facultad mayor, una verde, con rosca y palma en

15 Artículo 22, decreto sobre erección de establecimiento de instrucción pública en el Distrito Federal y previsiones relativas, 23 de octubre de 1833.

16 *La Abeja Poblana* (periódico de Puebla), 20 de abril de 1841, pp. 51-52.

17 AGNM, RIP, vol. 82.5, f. 72.

los extremos de la beca.¹⁸ La pobreza y la austeridad impusieron otro cambio en 1849 en Puebla, cuando se desterró el traje talar en favor de uno secular, que propondría el rector del Colegio de Estado.¹⁹ Los tiempos modernos habían llegado.

La última época de Santa Anna corresponde a un dispendio, a una vuelta hacia glorias pasadas e inventadas, que estaban muy lejos de la realidad empobrecida. Un título entero, diez artículos del Plan General de Estudios de 1854, detalla el traje académico en sus distintos niveles. Ahora se exigía una "toga negra con manga larga abierta, doblada y prendida al brazo por un botón" que cubría un traje igualmente negro, más bonete negro de seis lados. Esta cantidad de telas se adornaba, como si estuvieran en una ciudad fría noreuropea y no la ciudad de México, con capelo y borlas de terciopelo y seda, más los colores que siempre distinguían a las facultades. Los abogados, encima de todo esto, "llevarán además puños de encaje blanco, sobre un vivo encarnado-rosa, ajustado a la muñeca con botones de oro o piedras preciosas". Para ocasiones menos formales, el pantalón y casaca iban adornados con guantes blancos, bastón con puño de oro, cordón y borlas de oro y doradas insignias esmaltadas. Los estudiantes no escapaban de los cordones de oro en la costura de su pantalón y el escudo bordado de oro, aunque ya no llevaban uniforme para la asistencia diaria a clases.²⁰ En una época en que no alcanzaba el dinero para pagar los sueldos ni comprar libros ni componer edificios, se gastaban en adornos y trajes que pocos alumnos, y menos los becados, podían solventar. Desterrado Santa Anna y sus oropeles del país, se retomó una apariencia más al día en las instituciones de educación superior. Las autoridades educativas, incluyendo los catedráticos, no llevarían

18 Decreto 226, 25 de mayo de 1835, *Colección de leyes y decretos de la autoridad legislativa del estado libre y soberano de Puebla, correspondiente a la segunda época del sistema federal*, t. II, Puebla, Imprenta de J. M. Macías, 1850, p. 202. [en adelante Puebla. Decretos..., 1850].

19 Decreto 249, 27 de agosto de 1849, *Puebla. Decretos...*, 1850, t. II, p. 392.

20 Título XIV, artículos 207-216, *Plan de General de Estudios*, t. VII, 19 de diciembre de 1854, Dublán y Lozano, 1876-1904, pp. 365-366.

más telas y adornos que los estudiantes, pero no dejaban de portar la medalla de oro esmaltado al cuello.²¹

Pensadores como Mora eran conscientes del poder que tenían los símbolos y la necesidad de quitar a la educación superior su apariencia clerical. Sabía que al titularse los alumnos participarían activamente en la vida política y mundana, pues era un mito que todos los colegiales tuvieran vocación eclesiástica y que no les interesaba su buena presentación. Decía que "hasta los trajes contribuyen a dar el aspecto monástico a instituciones que no son sino civiles: el manto del educando se diferencia muy poco de la cogulla del monje y tiene, entre otras, la desventaja de todos los talares; de contribuir al poco aseo y al ningún gusto en vestirse que manifiestan los que lo portan, cosas todas que hoy tienen una importancia real en la sociedad culta y en la estimación de las personas con quienes debe vivirse."²²

Los uniformes fueron banderas ideológicas, igual que los libros de texto, los planes de estudio y materias como el latín. Hizo falta un príncipe extranjero para ponerle punto final a la discusión. Maximiliano decretó, en 1865, que ya no se obligaría al uso de los uniformes, salvo en el Colegio Militar.²³ Poco tiempo después, Prieto observó que el vestido y el porte de los muchachos que asistían a la recién fundada Escuela Nacional Preparatoria contribuían a marcar "una época nueva totalmente".²⁴

21 Artículo 303, *Reglamento General de Estudios*, México, Imprenta de Juan R. Navarro, 1855 [en adelante *Reglamento*, 1855].

22 José María Luis Mora, *Obras completas de José María Luis Mora. Obra política*, t. II, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora/Secretaría de Educación Pública, 1986, p. 461.

23 Artículo 166, Ley de Instrucción Pública, *Diario del Imperio*, México, 15 de enero de 1866.

24 Prieto, "Crónica charlamentaria", *El Monitor Republicano*, núm. 5162, 17 de enero de 1869, en Jorge Alberto Manrique, "Arte, modernidad y nacionalismo, 1867-1876", en *Historia Mexicana*, México, vol. XVII, núm. 2, 1967, p. 241.

LA DISCIPLINA

Los reglamentos escolares eran explícitos en cuanto al modo de vestir y comportarse, como también lo eran acerca del tipo de relaciones que deberían entablarse entre las clases sociales. El romper el patrón de conducta causaba escándalo y ponía en entredicho la honra del alumno y de su familia. Un joven de Tuxpan, Veracruz, se fugó de su colegio, pistola en mano. El vicerrector lo persiguió hasta atraparlo y, a pesar de los insultos del que huía, lo regresó al Colegio a la fuerza. Por supuesto que fue expulsado, junto con otro joven que lo ayudó a escapar.²⁵ Estos incidentes eran raros, y una rebelión estudiantil era impensable. Desde el levantamiento de 1692 no había habido otro notable, por lo menos en la capital del país, hasta el motín de Acordada en 1828. Para esas fechas, como decía un clérigo con evidente amargura en su sermón dominical y el papa en una bula de 1835, los tiempos se habían descompuesto, los jóvenes ya no respetaban la autoridad, los valores se estaban perdiendo, "el estudio de la religión y de la piedad se había enfriado [...] y en cambio se dedicaban al estudio de las novedades [...] en perjuicio de la misma sociedad que viven y de la religión que profesan".²⁶ Los colegios no debían convertirse en espacios de confrontaciones ni de cuestionamientos. Detrás de una rutina supuestamente edificante y formadora existían severas limitantes a la libertad de movimiento, asociación e innovación. Los alumnos del Instituto Literario de Jalisco aprendieron pronto esa lección. Enviaron una "irrespetuosa" representación al gobierno que terminó en el juzgado y los autores sujetos a proceso por violar las leyes de censura. El Congreso del estado decidió perdonarlos "en consideración a [...] distinguidos servicios cívicos" rendidos en el levantamiento de "Religión y Fueros".²⁷

25 [Posiblemente el Colegio del Espíritu Santo, Puebla], 27 de junio y 5 de julio de 1854, vol. 86, ff. 119-120, AGNM, RIP.

26 "Breve pontificio autorizando a los diocesanos de la república mexicana para reducir en ella el número de días festivos", México, Imprenta del Águila, 1836, pp. 3-4.

27 27 de febrero de 1834 y 4 de marzo de 1834, *Jalisco. Colección de decretos*, t. VI, 1981, pp. 203-204, 218-219.

Las inquietudes juveniles, los rígidos patrones de conducta y la presencia de un Estado autoritario pero inestable convirtieron a la ciudad de México en un foco de resistencia estudiantil. Allí se agrupaba el mayor número de escuelas superiores y allí se notaron, sobre todo a partir de la década de 1840, los síntomas de inconformidades, inaceptables según criterios tradicionalistas porque los alumnos se atrevían a cuestionar la autoridad. San Ildefonso, Minería y Medicina eran las tres escuelas con la peor fama de revoltosas, pero incluso en el Seminario Conciliar, según Prieto, "la inmoralidad y el desenfreno han hecho allí su mansión predilecta".²⁸

El Colegio de San Ildefonso era la escuela de estudios secundarios más importante del país, tanto por el tamaño de su estudiantado como por su prestigio. A lo largo de su extensa historia hubo momentos de disgusto estudiantil, pero según el director nunca se había experimentado algo semejante a lo sucedido en 1843. Escribió al gobierno:

Es el caso que de algunos días a esta parte se ha trastornado el orden del colegio hasta el extremo que jamás se había visto: faltas de todas clases [...], faltas de respeto en la capilla a la presencia del Santísimo Sacramento [...] faltas de atención y crianza para con los catedráticos y superiores, faltas en las horas de estudio en las cátedras y en las academias [...] al punto de negarse casi todos a argüir como a sustentar [...] En los corredores de la casa repetidos gritos estrepitosos [...] junto a la habitación del regente de estudios y aun él mismo percibió toques en su puerta.²⁹

28 El anticlericalismo de Prieto obliga a tomar con precaución su denuncia de que "las frecuentes alternaciones que padece el orden interior del colegio prueban la insubordinación". *El Museo Popular*, 1840, pp. 89-96, reproducido en Guillermo Prieto, *Obras completas de Guillermo Prieto, Instrucción pública, Crítica literaria, Ensayos*, t. XXVII, compilación, presentación y notas de Boris Rosen Jélomer, introducción de Anne Staples, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1997, p. 39 [en adelante Prieto, 1997].

29 Informe del rector Guzmán el 6 de abril de 1843, dirigido a José María Tornel, presidente de la Junta de Gobierno y Hacienda del Colegio de San Ildefonso. Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México [en adelante AHUNAM], Colegio de San Ildefonso, Libro de rectoría, doc. 800, p. 225v, 1844.

El rector José María Guzmán confesó que la amenaza de informar al gobierno no había hecho mella en el ánimo de los internos, por lo que se hacía "indispensable la inflicción de penas". Había que prohibirles salir a "tomar desahogos o diversiones en días permitidos". Otra opción era "jubilarlos", es decir, encerrarlos en su habitación o en el almacén, la cárcel de la escuela. La situación se había deteriorado a tal grado que "se les pone la pena de jubilación pero la violan, se marchan a la calle, haciendo gala de irreverencia e insubordinación". Los alumnos reconocían sus faltas, pero poco les importaban; ellos mismos habían sugerido el castigo que les parecía justo, el quedarse reclusos en el colegio y, aun así, decían "vámonos a la calle, ¿qué nos han de hacer?" El rector exclamaba, "He aquí el mayor grado de desorden a que se puede llegar en la materia". Incrédulo, especulaba que "confesar la justicia de la pena y violarlo no tiene ejemplar, tal vez es original en su especie". Por lo menos sus estudiantes habían inventado algo nuevo, pero esto no consolaba al desesperado responsable de San Ildefonso. Le pidió autorización al gobierno para expulsar a los alborotadores sin mayores trámites. Únicamente faltaba que viniera el padre o el tutor a recoger a los indeseados para poderlos borrar de la matrícula.³⁰ Ese mismo año hubo un incidente en el Colegio de Minería durante la repartición de premios presenciada por más de 400 señoras y mil hombres. Dos jóvenes, "poco discretos", tuvieron un altercado con los vigilantes y sacaron la peor parte.³¹

Los estudiantes del Colegio de Minería provocaban dolores de cabeza a las autoridades por sus escapadas a la calle, irreligiosidad y desganada asistencia a capilla, sus pleitos y malas contestaciones a los profesores y a sus propios familiares. La mayor parte del alumnado seguramente era dócil, pero la tarea de convertir a los futuros mineros o ingenieros en caballeros cultos y decentes superaba la capacidad de maestros y capellanes. Un recuento de los problemas

30 Informe del rector Guzmán el 6 de abril de 1843, dirigido a José María Tornel, presidente de la Junta de Gobierno y Hacienda del Colegio de San Ildefonso. AHUNAM, Colegio de San Ildefonso, Libro de rectoría, doc. 800, p. 225v, 1844.

31 Entrada 14 de noviembre de 1843, José Ramón Malo, *Diario de sucesos notables*, t. I, México, Patria, 1948, p. 232.

disciplinarios del Colegio revela una larga historia de reglamentos quebrados, la cual sin duda se repetía en otras instituciones, sobre todo en las que tenían internados.³²

La falta de control social se incrementaba en tiempos de guerra civil y los aspirantes a médico se encargaron de confirmarlo. El 4 de mayo de 1858 los internos de la Escuela de Medicina le cobraron al prefecto, el encargado de disciplina, el poco afecto que le tenían. Los futuros facultativos habían colocado piedras en medio de bolitas de migajas de pan que arrojaron al funcionario desde la puerta del comedor. El director de la escuela, José Ignacio Durán, despidió a uno de los culpables, poniendo fin a su carrera; a otro le quitó el derecho a residir dentro del colegio; obligó a comer aparte a otros internos, les suprimió dos platillos de sus ya de por sí escasos alimentos y canceló su próxima salida de vacaciones.³³ Los cinco involucrados pagaron caro su desacato y falta de decoro.

El ambiente tenso de la ciudad de México, inmersa en la guerra de Reforma, se reflejó en la actitud de los futuros médicos. Hubo un escándalo a dos meses del anterior en 1858 cuando algunos de ellos profirieron gritos y rompieron una puerta del plantel. Esta vez tuvieron la culpa los alumnos del Colegio de Minería, quienes "vinieron [...] para excitar a sus alumnos a la insubordinación", decía el director de Medicina. Lo lograron durante unos 10 o 12 minutos, pero pronto hubo un incidente mucho más serio.³⁴ Los de Minería no dejaban de alebrestar a los de Medicina, seguramente pidiéndoles secundar sus propias quejas contra el gobierno o su escuela. Para apoyarlos, los estudiantes de Medicina salieron a la calle y faltaron el día siguiente a clases, regresando apenas en la noche. Hubo consulta inmediata con el gobierno y el presidente Félix Zuloaga ordenó cerrar la Escuela hasta nuevo aviso, que llegó unas tres semanas después de los desórdenes. "El director Durán pidió al gobierno que se dignara usar de cuanta indulgencia quepa a favor de esta juventud

32 Véase Eduardo Flores Clair, "Cero en conducta: los lacayos del Colegio de Minería", en *Historia mexicana*, vol. XLIII, núm. 4, México, pp. 633-656.

33 Informe de José Ignacio Durán, director de la Escuela de Medicina, vol. 79, ff. 77-78, AGNM, RIP, 5 de mayo de 1858.

34 Informe de José Ignacio Durán, vol. 79, ff. 136-138, AGNM, RIP, 20 de julio de 1858.

descarriada por sugerencias de individuos de otro establecimiento, y especialmente en gracia del de Medicina”.

Las autoridades decidieron minimizar el escándalo: ”que el desorden a que se refiere acaecido en esta escuela la noche anterior consistió en que los alumnos internos se reunieron en el patio interior y estuvieron gritando ‘muera’ al director y al ecónomo, mas se aplacaron prontamente y quedó todo terminado recogándose cada cual en su aposento respectivo”. Treinta internos participaron, pero afortunadamente pocos de los 200 externos estaban presentes, lo que evitó una borrasca mayor. Los futuros galenos trataron de mantener el anonimato durante esta revuelta, a sabiendas de que los castigos serían duros. Para horror de las autoridades, ”hasta se cubrieron la cara los revoltosos”. Nueve alumnos fueron expulsados de la Escuela de Medicina y a los internos se les privó de salidas y vacaciones. No se atribuyó ningún significado político al suceso. Todo había acontecido, según los comunicados oficiales, ”por holganza y diversión”.³⁵ El internado de Medicina, planeado para que sus residentes ”puedan ocuparse en sus estudios sin las distracciones que son consiguientes a la vida libre que tiene fuera de una casa de educación”, obviamente había fracasado.³⁶

Esta quiebra de la disciplina escolar, sobre todo en 1858 durante la guerra de Reforma, se consideraba como una amenaza a la estabilidad social y política. Cualquier expresión de inconformidad asustaba a las autoridades, que procuraban evitarla celosamente; incluso se prohibía ”a los alumnos formar entre sí asociación alguna de cualquier especie que sea sin permiso del gobierno”. Era igualmente vetado que un alumno inspirara ”un espíritu de insubordinación o desobediencia”.³⁷ El hecho de que hubo un par de sublevaciones donde participaron dos planteles, una el 19 de julio

35 Informe de José Ignacio Durán al ministro de Justicia, 20 de julio de 1858, vol. 79, ff. 136-138; informe de Ladislao de la Pascua, vol. 79, ff. 132, 134-135, 142-144, 148, 151, AGNM, RIP, 21 de julio de 1858.

36 Artículo 46, *Plan General de Estudios*, 18 de agosto de 1843, Dublán y Lozano, t. IV, 1876-1904, p. 518.

37 Artículos 185, 186, *Reglamento*, 1855, p. 38.

en la noche y otra durante la tarde siguiente, habla de lo caldeado de los ánimos durante esos tiempos difíciles.

LOS INTERNADOS

La disciplina en los colegios estaba a cargo del prefecto, rector o vicerrector, cuya responsabilidad era castigar a los transgresores de reglamentos, usos y costumbres, "con penas de tenerlos en pie hasta dos horas, privación de pan, frutas, minorarles la ración de agua [en un clima cálido como San Luis Potosí], reclusión en los días de asueto, sin encerrarlos en ninguna aposento y aun de expulsión del colegio a los inobedientes e incorregibles".³⁸

En Guadalajara, el arresto era el correctivo predilecto. Los alumnos que no guardaban compostura estarían encerrados en el gabinete durante seis horas, pero si usaban apodos o "lenguaje descompuerto", subía la pena a ocho.³⁹

Una de las experiencias más terribles sufridas por los jóvenes llegados de la provincia a las ciudades principales era quedar internos en un plantel educativo.⁴⁰ Muchos egresados lamentaban los daños físicos, morales e intelectuales infligidos en estos lugares y, sin embargo, reformarlos resultó ser una tarea imposible. El único remedio fue clausurarlos. Antes de tomar esta determinación corrió mucha tinta para condenar sus abusos. Durante la República Restaurada el tema adquirió un matiz político.

El internado fue identificado con el partido de la reacción, concretamente con el sistema de enseñanza de los jesuitas, y por ende, fue objeto de la reprobación de liberales y de positivistas, unidos en

38 Artículo 30, Constitución político-económica para el gobierno interior del colegio Guadalupeño Josefino de la capital de San Luis Potosí, Imprenta del Estado en palacio, 1828, p. 8. [en adelante Constitución político-económica, 1828]

39 Artículo 5, Reglamento del Colegio de San Juan Bautista, vol. 90, f. 148, AGNM, RIP, 1843.

40 Guillermo Prieto llamó a los internados "un diptongo maldito de cuartel y de convento". *Diario de los Debates*, t. 1, 2 de noviembre de 1875, pp. 454-459, reproducido en Prieto, t. XXVII, 1997, p. 117.

este fin aunque sólo fuera temporalmente.⁴¹ Autores como José María Luis Mora, Mariano Otero, Ignacio Ramírez, Ignacio Manuel Altamirano y Guillermo Prieto vieron con disgusto que los castigos impuestos a jóvenes que se portaban mal en los dormitorios llevaran a la expulsión del colegio. Según este criterio, la residencia debería ser manejada con independencia de la parte académica. En cuentos, novelas, ensayos y notas periodísticos los escritores contaron sus amargos recuerdos de los internados. Algunos, como Melchor Ocampo, los criticaba por dar una deficiente preparación para la vida. Decía que el joven salía del colegio sin relaciones sociales, sin saber saludar y portarse adecuadamente, sin conocimientos prácticos de cómo manejar una familia y cumplir con sus obligaciones de hombre de bien, consigo mismo, con su esposa y sus compañeros.⁴² Otros escritores expresaron, sin decirlo abiertamente, su preocupación por las amistades ilícitas que pudieran desarrollar los jóvenes. Cuando mucho hablaban de cierta fascinación por los temas sexuales, pero entre líneas se entendía un profundo miedo a la homosexualidad. Como preguntaba Guillermo Prieto, "¿Qué diremos de padres de familia que abandonan la inocencia del niño entre jóvenes impacientes por entregarse al mar de las pasiones?"⁴³ También se nota esta inquietud en los reglamentos que exigían al adulto encargado de los dormitorios levantar a los internos tan pronto como despertaran, sin permitirles quedarse más tiempo en la cama.⁴⁴

41 María de Lourdes Alvarado, "Formación moral del estudiante y centralismo educativo. La polémica en torno al internado (1902-1903)" en varios, *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, México, CESU-UNAM, 1989, pp. 101-138.

42 *Memoria sobre el estado que guarda la administración pública de Michoacán, leída al Honorable Congreso por el secretario del despacho en 23 de noviembre de 1846*, Morelia, Imprenta de I. Arango, 1846, p. 18.

43 Discurso de 4 de diciembre de 1872 reimpresso en *Diario de los Debates*, t. III, 1873, p. 826, reproducido en Prieto, t. XXVII, 1997, p. 65.

44 Artículo 13, Constitución político-económica, 1828, p. 4.

LA MORAL

Detrás de la discusión acerca de los internados subyacía un problema mucho más grave, el de la instrucción moral. Desde el virreinato hasta la guerra de Reforma hubo un consenso en cuanto a la necesidad de enseñar el catecismo religioso, un comportamiento respetuoso de las creencias y buenos modales. Se suponía que la ética aprendida en casa debía ser enseñada igual en el ambiente enclaustrado de los colegios, que actuaban como sustituto de los padres de familia. O más bien de la mujer, ya que se creía que "la buena educación sólo se recibe en la casa paterna: los únicos maestros para esto son la madre y los hermanos". En la práctica, las muchas devociones religiosas, los uniformes, la comida insípida, la ausencia de compañía femenina, las largas horas de estudio y las actividades repetitivas hacían que los colegios parecieran más una institución eclesiástica que un segundo hogar. Desde luego que su origen como seminarios para el entrenamiento del clero o instituciones manejadas por la Iglesia explica el fuerte sabor monacal que todavía conservaban en el siglo XIX.

Las tendencias secularizadoras decimonónicas propugnaban por un ambiente moral y educativo alejado del cuadro represivo característico del internado. Desde la llegada a Nueva España de las ideas ilustradas a mediados del siglo XVIII se iba creando un espacio mayor dentro de la vida pública para actividades seculares de naturaleza temporal, política y sobre todo comercial. Nadie combatía las doctrinas católicas, sino a la Iglesia como institución; se decía que la religión debía ser un asunto de conciencia individual más que una manifestación de piedad popular. La práctica de educar a los niños con horarios adecuados para la vida monástica, vestidos de trajes tales, con miedos y consignas poco adecuados para clérigos, pero inadmisibles para futuros esposos y padres de familia, no secundaba los propósitos educativos de una sociedad en transición hacia la secularización y el capitalismo. Y, sin embargo, en vísperas de la gue-

rra de Reforma, todavía se exigía a los internos misa cada mañana y rosario cada tarde.⁴⁵

El temor a modificar el sistema educativo fue grande. Muchos individuos que pedían reformas habían sufrido en carne propia los abusos de los internados, pero se habían convertido en hombres de bien a pesar de la experiencia. Una reforma, cuyos resultados a largo plazo se desconocían, provocaba gran desconfianza. Mejor viejo por conocido que nuevo por conocer. Esto creaba un dilema: reconocer la necesidad de cambiar y al mismo tiempo temerlo. La inmovilidad que ello provocaba obstaculizó una reestructuración de los internados. Finalmente, Maximiliano atacó el problema de frente, al abolirlos en 1865. Observó, de manera atinada, que en ellos faltaba el conocimiento práctico necesario para la vida social.

Los liberales tenían su propio pleito con estas instituciones. Por supuesto que apoyaban las tendencias secularizadoras que buscaban un espacio mayor dentro de la vida cotidiana para ocupaciones y pensamientos utilitaristas, pero también les inquietaba el hecho de que los internados no permitían mucha libertad individual y ninguna tolerancia religiosa. Además, y éste es un argumento que se empleó repetidas veces, quitaba a la familia su papel como educador moral para dárselo, indebidamente, al Estado. Devolver esta facultad a la familia o por lo menos retirarla de entre los quehaceres del Estado les parecía imprescindible.

Un autor que echaba leña al fuego era Ignacio Manuel Altamirano. En un artículo satírico dibujó un colegio como un gran edificio pintado por dentro de negro, sombrío, frío, con poca ventilación, diseñado a propósito para matar la alegría de la juventud. Los dormitorios parecían celdas para criminales; hasta había rejillas de fierro en las ventanillas de la puerta de cada cuarto, dentro del cual vivían cuatro o cinco estudiantes con una excesiva intimidad. La comida y la higiene eran tan defectuosas que con frecuencia repercutían de por vida en la salud del alumno. El estilo era monástico, a pesar de la moda secularizadora. Los muchachos seguían una rutina de ayunos, rezos, asistencia a capilla, estudio y silencio más apropiada para una

45 Artículo 258, *Reglamento*, 1855, p. 51.

carrera sacerdotal que para el cultivo de las inteligencias inquietas. Desde luego que esta institución no concordaba con las necesidades de la República, que requería hombres activos, versados en asuntos contemporáneos y negocios públicos. Altamirano se quejó, igual que otros escritores, de estudios atrasados, deficiente material didáctico y ambientes opresivos. En los internados se estudiaba física sin laboratorios y sin hacer experimentos; geografía universal en diez breves e inútiles lecciones sin conocer la mexicana, y el colmo, se prohibía la lectura de libros de la biblioteca sin expreso permiso de un maestro⁴⁶ (En el Colegio Militar el reglamento de 1833 decía que los alumnos no podrían "tener otros libros que los de la facultad y aquellos que expresamente les permita el jefe de estudios".⁴⁷) Estos establecimientos, en opinión de los reformadores, eran perjudiciales moral, intelectual y físicamente, razón por la cual urgía abolirlos. El único inconveniente era que nadie proponía una opción para los jóvenes cuyos lugares de residencia carecían de escuela.

El retrato ficticio hecho por Altamirano no estaba muy errado como descripción para algunas instituciones. San Ildefonso en la ciudad de México sufrió la ocupación de su edificio durante la invasión estadounidense, que lo dejó en un estado lamentable. Para 1852 se quejaban sus autoridades de un déficit en sus arcas, aulas apenas servibles, sala rectoral "abandonada enteramente" y sin poder conseguir un maravedí para reparaciones.⁴⁸

No todo el mundo compartía las críticas que abundaban en conversaciones privadas y en la prensa. Las personas de edad, a quienes les había tocado vivir durante el virreinato, añoraban la disciplina y buenas maneras aprendidas en internados: "¡Qué lástima de

46 El autor se refiere a los años entre 1847 y 1857. Ignacio Manuel Altamirano, "Idilios y elegías" ("Memorias de un imbecil, Memorias de Beatriz"), en *Obras completas de Ignacio Manuel Altamirano, Novelas y cuentos II*, t. IV, México, Secretaría de Educación Pública, 1986, pp. 65-73.

47 Artículo 65, Reglamento para el Colegio Militar, decretado en consecuencia de lo prevenido en el artículo 17 del decreto de 16 del corriente (noviembre 1833) y en uso de facultades extraordinarias.

48 Oficio del rector José María Guzmán, vol. 88, f. 337, AGNM, RIP, 15 de marzo de 1852.

tiempos! ¡Qué tiempos los pasados! Todo es pequeño ahora, todo mezquino y malo; los niños de la escuela, Jesús qué mal criados”.⁴⁹

La obstinada pobreza

Para el ojo observador, había más que indisciplina en la vida estudiantil; había una pobreza tal vez mayor que a finales del virreinato. En Guadalajara se imprimió un informe sobre el Colegio de San Juan Bautista que revelaba que: ”Muchos días se pasaron aquellos escolares con dos o tres huevos y algunas tortillas y aun otros ni para eso alcanzaban los fondos, por lo que salían a mendigar un pedazo de pan”.⁵⁰

En 1857 la Escuela Nacional de Agricultura reportó que ”no hubo suficiente pan para la comida”.⁵¹ Antiguos y orgullosos colegios, como el del Espíritu Santo en Puebla, habían caído en la miseria. En 1849 la legislatura de Puebla decretó que ”cada cabecera de partido de estado debería enviar un alumno al colegio establecido en la capital”. Recibiría 200 pesos anuales para ”alimento, vestido, calzado, ropa limpia, libros, etc.”⁵² Pero a principios de 1850 se informó que ”los jóvenes que cada partido ha mandado [...] según previno la ley, se encuentran en tal inopia, que ni aun ropa tienen para presentarse en las distribuciones del Colegio”.

Un par de meses después se denunció que ”están casi en cueros [...] no es justo que estén en tanta pobreza”. La primera queja logró la confección de ”una mala levita”; después se pidió que les hicieran siquiera dos mudas de ropa. *El Casuista*, periódico de Puebla que hizo pública la situación de los becados, insinuó que el Colegio no manejaba adecuadamente los fondos, ya que el Estado pagaba pun-

49 *La Columna* (primero de abril de 1833), tomado originalmente de *El Mensajero Comercial*, reproducido en Michael Costeloe, *La primera república federal de México 1824-1835, un estudio de los partidos políticos en el México independiente*, México, FCE, 1975, p. 479.

50 Se trataba de los años entre 1836 y 1838. Dictamen sobre el Colegio de San Juan, presentado al excelentísimo señor don Mariano Paredes, gobernador y comandante general del Departamento de Jalisco por Fr. Manuel de S. Juan Crisóstomo, Guadalajara, Imprenta del Gobierno, 1843, pp. 10-11.

51 Archivo Histórico del Instituto Nacional de Antropología e Historia, Escuela Nacional de Agricultura, vol. 275, 16 de julio de 1857.

52 ”Remitido”, *El Siglo XIX*, 3 de junio de 1849, en *El Zempoalteca*, Xalapa, 10 de junio de 1849, p. 4.

tualmente las colegiaturas.⁵³ En 1854 el Colegio mandó decir al gobierno que si no ayudaba, los becarios serían devueltos a sus padres, ante la imposibilidad de mantenerlos.⁵⁴ En unos lugares faltaban trajes, en otros, alimentos. El hambre y la desnudez tocaban a la puerta.

Por supuesto, no sólo los estudiantes sufrían la falta de fondos. Las escuelas también, igual que el país entero. El único remedio, a corto plazo, era que todos los interesados contribuyesen. Para cubrir necesidades personales, los alumnos debían meter la mano al propio bolsillo, ya de por sí bastante estrecho. Los de Medicina hicieron una colecta para "pagar el carro que lleve los cadáveres" para disecciones.⁵⁵ También pagaban sus exámenes, cuyos costos formaban una parte importante de los ingresos institucionales. Los derechos de inscripción ascendían a 2 pesos 4 reales en la preparatoria, que significaban un ingreso de 250 pesos para la escuela, gracias a sus 100 alumnos. Ya en la carrera, se pagaba 3 pesos. Los exámenes anuales costaban 4 pesos por estudiante y se cobraba a cada uno 3 pesos anuales por el derecho de usar la biblioteca. El inscrito en Medicina debía conseguir por lo menos 10 pesos anuales para los gastos oficiales,⁵⁶ más el dinero para libros y materiales.

La carrera de medicina era costosa, por lo que urgía fundar becas. Las cuentas de 1855 de la Escuela de Medicina indican que ya había becas pagadas por el gobierno. El director de esa institución recibió órdenes de "que de cada diez alumnos pensionistas, se reciba uno pobre, quedando a su juicio la selección [...] Como la juventud es muy desagradecida y no responde a la concesión de becas", había que quitárselas a los estudiantes que descuidaran sus calificaciones durante dos años seguidos. Curiosamente, "en casos especiales como de que el solicitante era muy pobre y además mediocre alumno, el gobierno concederá o no la beca,"⁵⁷ así que no valía únicamente el

53 *El Casuista*, Puebla, 19 de abril de 1851, p. 4; 21 de junio de 1851, p. 4.

54 AGNM, RIP [1854], vol. 86, f. 165.

55 "Cuenta de la tesorería de la Escuela de Medicina", caja 6, sin foliar, sin clasificar, AGNM, RIP, 1851.

56 Fondos con que cuenta la Escuela de Medicina, sin clasificar, AGNM, Ramo Ministerio de Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública, 15 de enero de 1856.

57 "Se participa al director...", AGNM, RIP, en catalogación, 30 de mayo de 1855.

mérito. Había cuatro becas de gracia en medicina en 1856 y seis en 1858, cada una con valor de 200 pesos, que correspondía a la colegiatura para internos. La beca no proveía recursos para libros.⁵⁸

En 1836 los alumnos hicieron imprimir un folleto donde daban las gracias al director y a sus profesores por haber impartido de manera gratuita sus conocimientos.⁵⁹ En 1857 el gobierno confesó que no había podido pagarle a la Escuela de Medicina el dinero para cubrir "sus más precisos gastos".⁶⁰ Laborar en los hospitales era un privilegio que se turnaba entre los alumnos avanzados. Desde 1851 se había pedido que los puestos fueran asignados con base en el mérito de los candidatos y que ninguno se otorgara sin concurso de oposición.⁶¹

Las denuncias se podrían multiplicar, pero también los testimonios de autores que tuvieron mayores simpatías hacia la vida estudiantil. Manuel Payno visitó el Seminario Conciliar de Puebla en 1849; encontró que "su aspecto es agradable y sus patios muy alegres". Los alumnos "se cruzaban en todos sentidos con sus libros abiertos, sus cigarros ocultos, sus pasos desmesurados" y allí se escuchaba "el zumbido monótono de sus repasos".⁶² Tal vez lo importante es recordar que el estudiante de cualquier carrera era producto de la sociedad en la cual vivía y que padecía lo mismo que sus contemporáneos. Sólo algunos lograban becas,

58 AGNM, RIP, "Libro de cuentas corrientes de la tesorería del fondo de Instrucción Pública", caja 7, f. 61v, enero 1856; "Libro de cuentas corriente de la tesorería del fondo de Instrucción Pública", caja 7, f. 8, 1858, en proceso de clasificación.

59 Esteban Zubízar *et al.*, "A los señores director y catedrático del establecimiento de Medicina de esta capital, en testimonio de gratitud, los alumnos del mismo", México, impreso por Ignacio Cumplido, 1836, en Lucina Moreno Valle, Catálogo de la Colección Lafragua de la Biblioteca Nacional de México, 1821-1853, núm. 3545, México, IIB-UNAM, 1975.

60 Comunicado de José María Lacunza a José María Iglesias, vol. 9, AGNM, Ramo Justicia e Instrucción Pública, en María de Lourdes Alvarado, "La educación 'superior' femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental", cap. III, tesis doctoral, FFyL-UNAM, 2001, pp. 20-21.

61 Archivo del Antiguo Ayuntamiento de la Ciudad de México (ahora conocido como el Archivo Histórico de la Ciudad de México), vol. 2299, exp. 44, doc. I-2, 19 de agosto de 1851.

62 Manuel Payno, *Los bandidos de Río Frío*, prólogo de Antonio Castro Leal, México, Porrúa, 1986, p. 198.

ninguno escapaba de la presión académica y del miedo al fracaso. Unos recordaban con gusto sus años estudiantiles y otros lo hacían como un suplicio que arruinó su salud y desperdició los mejores años de su vida.

La otra cara de la moneda. Las propuestas de educación “superior” del catolicismo (1868-1896)

María de Lourdes Alvarado

IISUE-UNAM

INTRODUCCIÓN

A la fecha se cuenta con una considerable producción historiográfica sobre el tema de la universidad a lo largo del siglo XIX, cuya mayor parte se centra en dos etapas extremas del periodo. La primera corresponde a los inicios de la época independiente y se interesa en la crisis sufrida por el estudio colonial y la posterior secuela de clausuras y reaperturas por las que éste tuvo que pasar antes de su cierre definitivo. La segunda, en cambio, situada hacia las últimas décadas de esa centuria, se ha abocado a analizar las circunstancias y características que marcaron el nacimiento de la Universidad Nacional, inaugurada como sabemos en las postrimerías del Porfiriato.

Empero, la mayor parte de estos trabajos se ha concretado en analizar las medidas que en sendos procesos avalaron o reprobaban los gobiernos e ideólogos de filiación liberal y, salvo algún caso excepcional, desconocen las acciones realizadas por sus opositores políticos, así como los proyectos alternativos de instrucción superior por ellos planteados. Entre estos últimos, por su particular importancia dentro de la sociedad mexicana, destacan las propuestas que para dicho nivel escolar emprendiera el sector católico, ante la política educativa gubernamental, tras el triunfo liberal en las guerras de Reforma e Intervención.

El presente trabajo intenta colaborar a llenar ese vacío, realizando un primer acercamiento a la serie de argumentos, propósitos e

instituciones de educación superior, ideados y promovidos desde las filas del catolicismo, con el fin de preservar sus principios doctrinarios. Para la consecución de este objeto, tal grupo se interesó, de manera especial, en compensar o al menos frenar los avances realizados por sus enemigos ideológicos, los liberales y positivistas, mediante la creación de una serie de instituciones o planteles que comulgaran con sus principios doctrinarios. Frente a la serie de “escuelas nacionales” o profesionales fundadas desde la cúpula del poder en la ciudad de México, a las que se sumaron las instituciones del mismo tipo que poco a poco surgían en los estados de la República, fueron saliéndoles al paso algunos establecimientos católicos, orientados a cubrir las necesidades formativas e instructivas de la juventud. Como asienta un documento contemporáneo, el conjunto debería funcionar como una gran máquina, “destinada a triturar en bien del individuo, de la familia y de la patria los duros y venenosos granos de la impiedad, las pasiones y los vicios”. Sin embargo, el reto era complejo, pues la estrategia católica no se concretó al cuidado moral y religioso de los estudiantes, sino que se propuso satisfacer las demandas y requerimientos de los nuevos tiempos, ofreciendo planes de estudio acordes con los avances científicos y tecnológicos en boga para, de esta forma, poder competir con la oferta educativa oficial.

“ESCUELA CONTRA ESCUELA”

EL PROYECTO CATÓLICO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Si bien en el campo de la vida política mexicana, 1867 indica el final de un largo proceso de luchas civiles y anarquías, en lo tocante a la instrucción pública de los mexicanos, por el contrario, nos remite al inicio de una dura contienda, entre liberales y católicos, por el control de la educación nacional. Pese a los esfuerzos realizados por parte del gobierno de Juárez, el debate en torno a esta materia no finalizó con la promulgación de la Ley de Instrucción Pública de aquel año; el empeño gubernamental por conformar una sociedad homogénea, basada en el dominio de un fondo común de verdades positivas, científicamente comprobables, estuvo muy lejos de su ca-

bal cumplimiento. A partir del triunfo republicano, apoyados por sus correligionarios europeos y guiados por los documentos pontificios elaborados durante el periodo, los católicos mexicanos fueron delineando un nuevo proyecto, con el que pretendían resolver a fondo la cuestión social que, según afirmaban, había sido desatada por el liberalismo y las recientes revoluciones. Para lograr su propósito, había que restablecer las bases de la civilización cristiana amenazadas por el avance de la modernidad;¹ de tal forma que, al amparo de las libertades implantadas por la Constitución de 1857, dicho sector fue, poco a poco, reacomodándose a las nuevas circunstancias y recobrando parte de la fuerza perdida.

Particularmente importante dentro de esta embestida, denominada por algunos como “la Nueva Cristiandad”,² fue el nacimiento de la Sociedad Católica Mexicana, en noviembre de 1868. La finalidad de esta organización era clara, debería unir la fuerza de los creyentes con el objeto de propagar sus ideas morales y religiosas, que se proclamaban como las “únicas” verdaderas. De fundamental importancia desde el punto de vista educativo fue su fe en los dogmas y milagros, y su decisión de sujetar la razón, sin reserva alguna, a la infalible autoridad de la Iglesia. Los integrantes de la Sociedad no reconocían antecedente alguno; simplemente —aseguraban— “brotó del caos, cuando el Señor lo quiso”.³

Además de diversas acciones, entre las que destaca una interesante embestida por medio de la prensa periódica, la agrupación se abocó de manera muy especial al problema educativo, apoyando la creación de escuelas religiosas, con lo que intentaba contrarrestar la creciente influencia ejercida por el aparato educativo oficial, cuyas

1 Manuel Cevallos Ramírez, “Las lecturas católicas: cincuenta años de literatura paralela, 1867-1917”, en *Historia de la lectura en México*, segunda edición, México, El Colegio de México, 1997, p. 153.

2 Además de la verdadera campaña emprendida por medio de la letra impresa, la “Nueva Cristiandad” desarrolló diversas estrategias en otros muchos campos, como fueron el teatro, las agrupaciones políticas y las organizaciones y asociaciones laborales, literarias, piadosas, moralizadoras, etc. Véase Cevallos Ramírez, “Las lecturas católicas: cincuenta años de literatura paralela, 1867-1917”, en *Historia de la lectura en México*, segunda edición, México, El Colegio de México, 1997, p. 153.

3 “Crónica”, en *La sociedad católica*, t. I, México, 1869, pp. 29-30.

“peligrosas novedades” ponían en riesgo la formación católica de niños y jóvenes de ambos géneros, la estabilidad de la familia y, por último, el bienestar de la sociedad en su conjunto.⁴

Así, a la par que vemos surgir una gran variedad de planteles privados de primeras letras, aparecen en toda la República otros tantos que ahora ubicaríamos como de nivel “medio”, buena parte de los cuales nacieron y se desarrollaron al amparo de la Sociedad Católica, formando, como dirían los fundadores de la agrupación, “una red de hilos incontables”.

Dentro de estos últimos sobresalen la Escuela Preparatoria y el Colegio de Señoritas, fundados en la ciudad de México en 1870 bajo los auspicios de esa asociación. Ambos establecimientos tuvieron un significado estratégico muy especial; el primero debería fungir como contrapeso a la Nacional Preparatoria, por lo que permitiría el avance de la ciencia, pero sin desproteger la religión, “como se desarrolla una planta delicada a la sombra de un frondoso arbusto”.⁵ La segunda, en cambio, creada por la sección de señoras de la misma agrupación, seguramente debía contrarrestar el influjo de la Secundaria para Personas del Sexo Femenino, también producto del código educativo del 67.

Para las promotoras del colegio católico para señoritas, éste debería cumplir una función prioritaria; dadas las “desgraciadas circunstancias” que entonces afligían al pueblo de México, se imponía buscar, por medio de una educación sólida y profundamente cristiana, la regeneración de la sociedad, “herida en el corazón por la inmoralidad que la pervierte”.⁶ Sin duda, el pivote ideológico que las

4 El tema de la educación privada en México ha sido poco estudiado. Hasta el momento se ha publicado el trabajo de Valentina Torres Septién, *La educación privada en México 1903-1976*, texto que desafortunadamente para nosotros deja de lado la etapa del triunfo republicano e incluso las primeras administraciones porfiristas. No obstante, la autora afirma que, a partir del 67, la escuela católica se convirtió en bastión de las ideas antirreformistas y, sobre todo, en el espacio donde podrían reproducirse valores y tradiciones católicas. Valentina Torres Septién, *La educación privada en México...*, México, El Colegio de México/Universidad Iberoamericana, 1997, p. 33.

5 “Crónica”, en *La sociedad católica*, t. I, México, 1869, p. 38.

6 “Avisos. Colegio de la Sociedad Católica para Señoritas. Prospecto”, en *El Pueblo. Periódico de Religión, Política, Ciencias y Artes*, 4 de enero, 1870, p. 4. Esta agrupación, filial de la Sociedad

impulsaba era el de contrarrestar, a corto y largo plazo, los efectos del sistema educativo gubernamental, el que según podemos comprobar, les inspiraba serios temores: “Nos arredra, en efecto, meditar en el porvenir probable de México cuando la nueva generación que ahora se está formando, privada de la educación religiosa, llegue a encargarse de la dirección de los destinos del país”.⁷

Al tiempo que ese tipo y nivel de escuelas se iba multiplicando en las distintas ciudades y poblaciones de los estados, fueron surgiendo otras instituciones de estudios superiores o profesionales, en su mayoría abocadas a la enseñanza del derecho, uno de los ramos de la instrucción más demandados a lo largo del siglo XIX, aunque también las hubo orientadas a otras disciplinas. Fue en Guadalajara (1869), con el impulso de la Sociedad Católica de esa entidad, donde se estableció la primera Escuela Especial de Jurisprudencia, seguida por la fundada en Puebla (1876) con el mismo nombre, y por la Escuela Católica de Jurisprudencia, establecida dos años después (1878) en la ciudad de México.

Para erigir la primera de ellas se formó una comisión especial que, pese a su interés y decisión por cumplir con sus objetivos, temía no poder obtener los recursos económicos necesarios para ello. Sin embargo, ese obstáculo inicial se sorteó gracias a la generosidad de los catedráticos que, como había sucedido en otras ocasiones, prestaron sus servicios de manera gratuita. La orientación ideológica del plantel tapatío era obvia; se comprometía a que sus estudios conjugarían los “principios del catolicismo” con los conocimientos

Católica, fue fundada en 1869 y su primera directora fue la señorita Margarita Galinié. Su misión principal fue la enseñanza religiosa, y para cumplir con ella empezó por establecer clases de doctrina cristiana en 21 templos de la ciudad de México. A continuación, además de fundar la Escuela Secundaria Católica para Señoritas en la capital de la República, se interesó en la educación elemental de las niñas, ya que, de acuerdo con las palabras de una de sus voceras, éste era el “mejor medio para consolidar los preceptos de la Ley de Dios en los tiernos corazones de las niñas, a la vez que procurar sus adelantos intelectuales.” Hacia 1887 contaba con ocho planteles de educación primaria y había impulsado la creación de siete sociedades foráneas, las últimas de las cuales se establecieron en San Pedro Tepozotlán, Puebla, Veracruz, Zamora, Guadalajara, Monterrey y Guaymas. Véase Rafaela Núñez, “Informe de la Sociedad Católica de Señoras”, en *La Voz de México*, México, 21-22 de julio, 1887.

7 “Avisos. Colegio de la Sociedad Católica para señoritas. Prospecto”, en *El Pueblo. Periódico de Religión, Política, Ciencias y Artes*, 4 de enero, 1870, p. 4.

de la ciencia del derecho y de la profesión de abogado, pues se consideraba que:

una ciencia tan trascendental, cuando se divorcia de la región y sigue camino distinto, daña al individuo y en vez de sostener el engrandecimiento de las sociedades, las hace retrógradas y las hunde en el abismo del crimen y de la barbarie. El racionalismo, en su orgulloso delirio, ha pretendido secularizar todas las creencias, separándolas de la religión y de la fe, y el positivismo ha ido suprimiendo la moralidad, el espíritu y la filosofía de las ciencias. Uno y otro atacan al principio católico que deriva de la religión verdadera... La verdadera ciencia no puede oponerse nunca a la fe. Todos esos pretendidos sabios, que ensalzan la ciencia a expensas de la religión, son como globos hinchados, pero débiles y huecos.⁸

En fin, para el orador en turno, la ciencia del derecho correspondía a ese grupo altísimo de las ciencias morales, políticas y sociales que comprendían aquellos conocimientos e ideas que tendían a ensanchar los dominios de la verdad y del bien, y que conducían al ser humano a su destino presente y futuro. Para un pueblo ateo —añadía—, la política era una ciencia temporal, que variaba de acuerdo con las cambiantes ideas de cada momento; su objeto fundamental consistía en mantenerse en el poder y “disfrutar y abusar de sus privilegios”. Entre las “sangrientas banderas” que ondeaban los pueblos sin Dios distinguía los derechos inalienables del ser humano; la separación de la Iglesia y del Estado; la soberanía del pueblo; el sufragio universal; la libertad de cultos; la de imprenta; el matrimonio civil; la abolición de las asociaciones religiosas y la desamortización y confiscación de sus bienes. En cambio, destacaba, en un pueblo cristiano, ésta (la política) se hallaba “al servicio de la ley divina y de todas sus benéficas consecuencias”, entre las que sobresalían las

8 “Discurso en el salón de recepciones del Arzobispado de Guadalajara, en la solemne apertura de las cátedras del octavo año escolar de la Escuela Especial de Jurisprudencia de la Sociedad Católica de la misma ciudad, estando presente el Illmo. Arzobispo que honró el acto, presidiéndolo los señores profesores de la misma escuela y una multitud de alumnos, el día 3 de octubre de 1877”, en *La Voz de México*, 5 y 6 de diciembre, 1877, p. 2.

virtudes del honor y del patriotismo, los preceptos de la religión y de la moral, los “dulces lazos de la sociedad y de la familia”, el respeto inviolable a la propiedad y las leyes formadoras y reguladoras de una conducta ciudadana útil a la colectividad.

Hacia 1885, quince años después de su creación, esta escuela “libre”, como orgullosamente la calificaban algunos de sus contemporáneos, había formado a aproximadamente 150 abogados, la mayoría de los cuales ocupaba puestos en las legislaturas, magistraturas u otras funciones públicas, lo que da cuenta del impacto político y social que el plantel llegó a tener. Sin embargo, aclaraba la fuente consultada, la lucha por defenderla contra los embates intermitentes provenientes del gobierno había sido ardua, “unas veces, hasta considerada y reconocida por decretos de la legislatura; otras, perseguida y atacada por otros decretos y corporaciones oficiales”. Pero el deseo de fondo de este sector ante el abierto enfrentamiento de dos proyectos educativos incompatibles, no tan ajeno al de los actuales partidarios de la privatización de las instituciones de educación superior, queda claramente expresado en las siguientes palabras: “Más valiera que cerraran los establecimientos oficiales e hicieran una buena economía de sueldos para componer los caminos carreteros y dejaran la instrucción profesional al interés particular, que no faltaría, como no ha faltado en Inglaterra y los Estados Unidos, donde hay instrucción y caminos transitables”.⁹

La Escuela Especial de Jurisprudencia de Puebla, al parecer un tanto más independiente de la Sociedad Católica que la anterior, funcionó bajo la dirección del licenciado Antonio Encinas y contó con un plan de estudios conformado por derecho natural, civil, romano, derecho canónico, penal y constitucional, francés y bellas letras.¹⁰ En cuanto a la Escuela Católica de Jurisprudencia de la capital de la República, presumía que contaría con un *curriculum* comparable al de las *universidades libres* establecidas por los católicos en distintas ciudades europeas; abarcaría seis años y estaría integrado por dere-

9 “Correspondencia de los estados; Jalisco”, en *La Voz de México*, México, 8 de noviembre, 1885, p. 2.

10 “Escuela de Jurisprudencia”, en *La Voz de México*, México, 1876, p. 3.

cho romano, natural, civil, derecho patrio, constitucional y administrativo, internacional, derecho canónico, economía política, procedimientos civiles, legislación comparada y procedimientos criminales. Durante los dos últimos años de la carrera, los alumnos deberían acreditar su asistencia a la academia teórico-práctica, a cargo del licenciado José Linares, todo lo cual, al menos en el papel, resultaba bastante atractivo para la época.¹¹

Una característica particularmente celebrada por los responsables de la Escuela y por la prensa amiga fue el sistema de internado con que ésta contaría, el que se instalaría en un “amplio, cómodo y decente” local en la calle de Santa Teresa la Antigua. De esta forma, dicho instituto, dirigido por don Próspero María Alarcón, *chantre* de la catedral metropolitana, salía al paso a la política gubernamental, opuesta a dicha práctica por considerarla anacrónica, contraria al régimen de libertad que debería imperar en todo México y, especialmente, en el interior de las instituciones educativas:

La Academia Católica de Jurisprudencia ha resuelto establecer el internado... Este internado es el remedio de una ingente necesidad de la juventud estudiosa, pues muchos jóvenes entregados a su propio juicio, carecen de la vigilancia necesaria en esa edad; por la supresión del internado en las escuelas del gobierno, experimentan dificultades no pequeñas para entregarse con sosiego y sin la divagación que ocasiona el tumulto de la capital, al estudio de la profesión que constituye su porvenir. Por otra parte, los padres de familia que no tienen su domicilio en esta capital, y que se hallan en el caso de enviar a ella a sus hijos para que continúen sus estudios preparatorios o profesionales, abrigan temores por el peligro de contaminarse con los ejemplos de inmoralidad que les ofrecen los establecimientos de instrucción, sobre todo en los que se excluye el elemento religioso, base única de la verdadera moralidad.¹²

11 “Escuela Católica de Jurisprudencia”, en *La Voz de México*, México, 10 de enero, 1878, p. 3.

12 “Internado”, en *La Voz de México*, México, 11 de diciembre, 1879, p. 3.

Resulta interesante observar las múltiples estrategias utilizadas por los católicos para competir con la oferta educativa oficial, tanto para “atraer” a sus filas al mayor número posible de candidatos, como para que, en el momento preciso, éstos pudieran responder a los requisitos formales impuestos por la legislación educativa vigente. En esta ocasión, se prometía a los pupilos asistencia diaria y cuidados especiales en caso de enfermedad. Asimismo, se indicaba que el monto de las pensiones sería por demás moderado, apenas lo indispensable para cubrir los gastos de mantenimiento y conservación del edificio, pues el profesorado prestaría sus servicios de manera gratuita.¹³

Pero lo que más llama la atención es el interés de sus directivos por ajustar el plan de estudios de la Academia a los lineamientos oficiales vigentes, “de la manera que se ponen en práctica en la Escuela Nacional de Jurisprudencia”, aunque por supuesto, se hacía notar que se agregarían cursos complementarios que, como los de religión o de elocuencia, se estimaran convenientes. Incluso, se advertía que los alumnos inscritos en la institución católica tendrían absoluta libertad de asistir a los establecimientos gubernamentales,¹⁴ todo ello con el fin de que sus egresados pudieran examinarse en estos últimos y obtener, sin dificultad alguna, sus respectivos títulos profesionales.¹⁵

13 Con todo, el monto asignado por concepto de colegiatura no era despreciable, \$25 mensuales, pagaderos por tercios adelantados y asegurado con fianza de persona abonada, a juicio del tesorero de la Academia. “Miscelánea. La Academia Católica de Jurisprudencia”, en *La Voz de México*, México, 14 de diciembre, 1878, p. 3.

14 “Internado”, en *La Voz de México*, México, 11 de diciembre, 1878; “Academia Católica de Jurisprudencia”, en *La Voz de México*, 14 de diciembre, 1878. Las cursivas son de la autora de este trabajo.

15 “Academia Católica de Jurisprudencia”, en *La Voz de México*, México, 23 de diciembre, 1882, p.3. Recuérdese que los estudios impartidos por las instituciones de educación superior privadas debían acreditarse por medio de un examen en las escuelas preparatorias o profesionales que dependían de los gobiernos estatales o del gobierno de la Unión. Los seminarios eclesíásticos, en los que el Estado no tenía intervención alguna, no estaban sometidos a esta norma, no obstante que muchos de ellos se abocaron a la formación de jurisconsultos. Sobre el tema véase José Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México*, vol. I, México, Imprenta del Gobierno, 1875, pp. CXLIII-CXLVI.

A tres años de su fundación, la Academia Católica de Jurisprudencia, como también se llamó, se jactaba de sus excelentes resultados, pues además de las metas iniciales, había abierto cursos externos para estudiantes de preparatoria. Sus dirigentes esperaban seguir contando con el favor de aquellos padres de familia que comprendían la utilidad de un plantel destinado “a preservar a sus hijos del funesto contagio de la inmoralidad y el error”. A manera de garantía, establecían que la clase de religión tendría carácter obligatorio, tanto para los alumnos internos como para los externos. Además, por la mañana, se celebraría misa todos los domingos y días festivos; diariamente se rezaría el rosario para finalizar las labores cotidianas y, como era costumbre, se impartiría la comunión el segundo día de cada mes.¹⁶

Interesada por ampliar su influencia entre el estudiantado, dicha institución creó la “Sociedad de la Juventud Católica”, especie de academia juvenil, compuesta por alumnos de los diversos colegios de la ciudad de México y orientada a cultivar los “varios ramos de los conocimientos humanos”. Entre las actividades que debían cumplir sus asociados destacaba la de elaborar y leer públicamente trabajos sobre temas de interés general, los que posteriormente se publicarían en la sección de “Variedades” del periódico *La Voz de México*.¹⁷

Los casos hasta aquí analizados dan cuenta de las acciones emprendidas por los católicos del país para enfrentar la política educativa oficial orquestada por la administración de Juárez y continuada, aunque con diversos matices, por los gobiernos subsecuentes. A ello se suma la labor directamente desarrollada por el clero diocesano por medio de los seminarios conciliares, los que, de acuerdo con cifras de Díaz Covarrubias, entre 1844 y 1875 aumentaron de diez a 24 planteles y cuya importancia en la enseñanza preparatoria y de jurisprudencia fue significativa.¹⁸ Al decir de este autor, tal crecimiento se explica porque si bien a partir de la Reforma disminuyó el interés

16 “Academia Católica de Jurisprudencia”, en *La Voz de México*, México, 17 de diciembre, 1880, p. 3; “Escuela Católica de Jurisprudencia”, en *La Voz de México*, México, 26 de enero, 1881, p. 3.

17 “Sociedad de la Juventud Católica”, en *La Voz de México*, México, 5 de noviembre, 1882, p. 2.

18 Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México*, vol. I, México, Imprenta del Gobierno, 1875, p. CLXXXI. De acuerdo con este autor, del total de seminarios, en 14 de ellos se enseñaba Jurisprudencia.

de la Iglesia por la instrucción de primeras letras, ésta concentró su atención en la educación “secundaria”, la que según los códigos de instrucción de 1867 y 1869 abarcaba los niveles que ahora consideramos como medio y superior.¹⁹

“A GRANDES MALES, GRANDES REMEDIOS”:
EL PROYECTO CATÓLICO DE UNIVERSIDAD

Dentro de la serie de acciones promovidas por el sector católico de la población no podían faltar las orientadas a restablecer los estudios universitarios, suprimidos en México mediante un largo y difícil proceso, que podemos ubicar durante las primeras cuatro décadas del periodo independiente. A la par que la política de conciliación seguida por el presidente Díaz otorgaba a la jerarquía eclesiástica mayor libertad de acción, sus aspiraciones en el campo educativo fueron cada vez más ambiciosas.

Por lo que dejan ver las fuentes, durante la década de los setenta nada se dijo o se hizo respecto al establecimiento de una universidad católica en el país. Seguramente los esfuerzos prioritarios, tanto de la cúpula religiosa como de las agrupaciones afines, se concentraron en las necesidades más inmediatas, como fueron algunas de las expuestas con anterioridad, pero al parecer, con el avance de los ochenta, las cosas fueron cambiando paulatinamente; desde las filas del liberalismo, en 1881 Justo Sierra rompió con las reglas impuestas por su propio partido al presentar, primero en la prensa y después ante la Cámara, su “Proyecto de creación de una Universidad Nacional”. Aunque el hecho no tuvo las secuelas esperadas por el entonces diputado federal, es posible que, en

19 Ya desde 1875 José Díaz Covarrubias llamaba la atención sobre este hecho: “Hay que observar desde luego que el clero católico, con su carácter de cuerpo constituido y organizado ha abandonado la instrucción primaria, para dedicarse de preferencia a la secundaria”. “Quizás”, añadía el mismo autor, “el clero ha comprendido que, en su punto de vista, saca más provecho en la enseñanza secundaria que en la primaria”. *La instrucción pública en México*, vol. I, México, Imprenta del Gobierno, 1875, pp.LXI, LXX; Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1979, p. 60.

cambio, tal propuesta hubiera alertado a los representantes más radicales de los diversos partidos y grupos ideológicos. Lo cierto es que unos se manifestaron en contra del posible restablecimiento de este género de institutos, mientras otros, los católicos, siempre preocupados por dar la batalla a los voceros del poder, no desaprovecharon la oportunidad que se les presentaba para plantear la necesidad de crear una universidad afín a sus ideas. Aunque de momento no hubo mayores secuelas en ninguno de ambos grupos, unos años después se observaron los primeros signos de inquietud entre las filas del catolicismo.

En efecto, hacia noviembre de 1884, *La Voz de México* publicaba un discurso recientemente pronunciado por el doctor Crescencio Carrillo, obispo de Lero y coadjutor de Yucatán, en una ceremonia efectuada en el Seminario Conciliar de Mérida. En la citada alocución se planteaba la posibilidad de restablecer la desaparecida Universidad de Yucatán, con el significativo nombre de Universidad Pontificia de San Carlos Borromeo de la ciudad de Mérida de Yucatán. Las siguientes palabras dan cuenta de la forma como dicho sector asumía los altibajos educativos sufridos en la región a lo largo del siglo XIX, así como las acciones que, a partir de 1876, se lograron emprender con el fin de recuperar sus antiguas posiciones:

El viento de una tempestad sopló airado sobre ella [la antigua universidad de Yucatán, fundada en diciembre de 1825] en estos últimos años y la extinguió juntamente con el seminario. Fue creado, es verdad, el Instituto Civil, pero de conformidad con el espíritu de la reforma política, está divorciado de la Iglesia, de suerte que los estudios que allí se hacen, y los títulos y grados que ahí mismo se confieren desconocen a Dios y a la religión, negándole el lugar y el carácter de ciencia a la filosofía cristiana, a la jurisprudencia canónica y a la sagrada teología. Así es como, desde 1876, hemos restaurado canónicamente nuestro seminario [...], así es como también se han creado en esta nuestra ciudad episcopal dos colegios católicos de benemérito nombre y regularmente montados de instrucción secundaria, sin excluir la primaria [...] Mas sea lo que fuere, si hemos restaurado

el seminario, ¿por qué no restablecemos también la Universidad que estaba identificada con él? Si hacemos esfuerzos por sostener el uno, ¿cómo no hemos de hacerlos igualmente por sostener la otra?²⁰

Unos meses después —octubre del 85—, la prensa retomaba el tema y publicaba un largo artículo de José de Jesús Cuevas,²¹ titulado “El Positivismo en México”, en el que, tras un detallado análisis de la bases teóricas de esa corriente de pensamiento, el autor presentaba un cuadro por demás negativo de los males individuales y sociales que esta filosofía había provocado en el pasado y podría generar en el futuro, si continuaba rigiendo la educación oficial. La única solución que ese ideólogo del catolicismo advertía para frenar tan grave situación radicaba en el restablecimiento de la “auténtica” libertad de enseñanza, proclamada por la Constitución de 1857 y que, según su punto de vista, había sido violada por las leyes de instrucción pública de 1867 y 1869. Mientras tanto, a manera de paliativo, para que los jóvenes “arrancados de las garras del positivismo” no se quedaran sin educación literaria, recomendaba la creación de una escuela pública, pero “enteramente privada y libre de toda presión oficial”. Como puede advertirse, Cuevas no se atrevió a plantear el establecimiento de una universidad católica, pues en tono modesto y quizá objetivo aceptaba que obras de tal magnitud sólo eran posibles en países ricos como Francia o Estados Unidos. En cambio, con el abierto propósito de terminar

20 Crescencia Carrillo, “Alocución”, en *La Voz de México*, México, 27-29 de noviembre, 1884. Aunque por falta de fuentes suficientes no hemos podido seguir el destino de la Universidad de Yucatán, se sabe que no sólo el arzobispo de México simpatizó con la idea y le brindó su apoyo, sino que el papa Leon XIII “aprobó y calificó la egregia resolución de haberse propuesto restablecer, para beneficio de la católica juventud yucateca, la Universidad Científica de San Carlos y de Santo Tomás de Aquino”. “Reconstitución de la Universidad de Yucatán”, en *El Tiempo*, 13 de junio, 1885.

21 El abogado José de Jesús Cuevas fungió como auditor del Consejo de Estado de Maximiliano, durante el Segundo Imperio; al restablecerse la República fue uno de los promotores más destacados de la Sociedad Católica, por lo que en 1869 fue elegido como su primer presidente. Entre sus publicaciones destacan las siguientes: *Obras*, México, Victoriano Agüeros, 1898; *La santísima Virgen de Guadalupe*, México, Círculo Católico, 1887; *Las confiscaciones en México: Expropiación de la familia Sánchez Navarro*, México, Constitución Social, 1868 y *Cartas a mi hija*, México, Imprenta del Comercio, 1873.

con la Escuela Nacional Preparatoria, que veía como un “foco de infección que más urge extinguir”, pugnó por la fundación de un magno plantel, con un cupo aproximado de mil alumnos, en el que habrían de enseñarse las materias preparatorias para el estudio de las carreras profesionales.

A juicio del escritor, el mayor obstáculo para sus planes no radicaba en conseguir los fondos necesarios, sino en elegir acertadamente la ubicación del plantel, ya que mientras el territorio mexicano continuara bajo el dominio de las ideas liberales y positivistas, era prácticamente imposible la existencia de una escuela tal. A manera de explicación, afirmaba que al poco tiempo de su fundación, debido a la inconformidad de muchos padres de familia ante la filosofía educativa oficial, dejaría sin alumnos a la Nacional Preparatoria, por lo que “sería oprimida, despojada, perseguida y clausurada”. Tras algunas dudas sobre el lugar pertinente, Cuevas se inclinó por la zona fronteriza con los Estados Unidos, ya que únicamente de esta forma los mexicanos podrían “sacudir la tiranía de las leyes vigentes sobre instrucción pública”. Si bien la elección no había sido nada sencilla, prácticamente era la única opción viable, ya que las posibilidades en otras ciudades limítrofes eran nulas; con Guatemala, por ejemplo, las vías de comunicación eran inadecuadas, y Cuba, “emporio del vómito” y de la disolución, representaba un verdadero peligro para la salud física y anímica de los futuros estudiantes. Finalmente, aunque le resultaba “aterrador y repugnante hasta el último grado” pedir asilo a un país tan hostil a los mexicanos como lo era el vecino del norte, se había decidido por Brownsville o el Paso Texas como las ciudades más indicadas para sede del “magno plantel”:

Gime el alma y se espeluznan las carnes sólo de pensarlo, tener que ir a pedirles asilo para nuestros hijos, un rincón donde vivan libres a los enemigos que más nos han humillado y más nos desprecian es el más tremendo de los castigos y la más inaudita de las venganzas. Muy lejos estamos de aconsejarlo, ojalá nunca llegue a realizarse, pero con terror se presente, *con indignación se prevé que el liberalismo obligará al fin a emigrar a sus víctimas, cuando humanamente no*

puedan resistir ya tanta esclavitud y tanta tortura. Los padres honrados y creyentes, ¿qué hacen con sus hijos? Dejarlos sin educación es tristísimo.²²

Además de mostrar sus inquietudes en favor de la creación de una magna escuela mexicana, aunque ésta tuviera que ubicarse en territorio extranjero, el escrito en cuestión exhibe los serios prejuicios en contra del liberalismo y de su proyecto educativo que, hacia mediados de los ochenta, continuaban experimentando los sectores más conservadores del país. Desde el punto de vista del autor, los enemigos de la religión insistían en “su trabajo de ruina y de ignominia para la patria”, y no contentos con haber hundido a los pobres en la más espantosa miseria al despojar a la Iglesia, llevaban sus “afrentas hasta el corazón de la juventud estudiosa, última y única esperanza de la patria”.²³

Aunque, como hemos visto, el escrito de Cuevas no planteaba la creación de una universidad católica mexicana, actuó como detonante de la idea. A poco de su publicación se escribieron diversos artículos que, inspirados en el anterior, abordaban de lleno la necesidad de establecer una institución tal. Para un comentarista, la propuesta universitaria debía apoyarse en aras del honor nacional, “tratando de poner a salvo la fe de las nacientes generaciones”. A su entender, la realización de este pensamiento implicaba nada menos que “el triunfo de la religión y la salvación de la patria”.²⁴ Otro más, que firmaba con el seudónimo de “EDG”, no sólo se sumaba a la idea, sino que invitaba a abandonar el plano discursivo y proceder al terreno de los hechos. Para ello, recomendaba que se conformara una junta de personas respetables en la capital de la República, la que a su vez procedería a nombrar otras tantas

22 José de Jesús Cuevas, “El Positivismo en México”, en *El Tiempo*, México, 20 de octubre, 1885, pp. 1-3. El mismo asunto en “La Universidad Católica”, en *La Voz de México*, México, 29 de octubre, 1885, p. 1. Las cursivas son de la autora de este trabajo.

23 José de Jesús Cuevas, “El Positivismo en México”, en *El Tiempo*, México, 20 de octubre, 1885, pp. 1-3; “La Universidad Católica”, en *La Voz de México*, México, 29 de octubre, 1885, p. 1.

24 “Proyecto católico de Universidad”, en *El Tiempo*, México, 28 de octubre, 1885, p. 3. El artículo fue tomado de *El Centinela Católico*, pero no se indica la fecha.

en los estados y éstos en los distritos y pueblos, todos los cuales harían circular un manifiesto “ardoroso y elocuente”, pero escrito en términos sencillos, para que fuera accesible a cualquier tipo de individuos, con independencia de su nivel cultural. Aseguraba que en cualquier población, por pequeña que ésta fuera, habría alguna persona ilustrada y católica que gustosamente se encargaría de coleccionar los fondos necesarios para facilitar la creación del establecimiento. Su preocupación era tal que el tono de la convocatoria tenía tintes alarmistas; advertía que dadas las condiciones del país no había tiempo que perder, debía de procederse de inmediato a la fundación de una universidad católica:

Esto es cosa urgente, no hay que dejar pasar tiempo, la situación del país es fatal. No podemos tener esperanza de remediar los males de actualidad, sino apenas de paliarlos, porque los jóvenes ya corrompidos, son unos viejos prematuros e incorregibles; los veteranos de la democracia son unos escépticos recalcitrantes. Todos tienen perdida la fe y quizá no esté lejano el día en que se dé el grito de ¡Sálvese quien pueda! Agotados los bienes del clero, extorsionados los propietarios, cegado el veneno de las concesiones ferrocarrileras, y terminadas las concesiones de terrenos baldíos, no queda más que raspar, y ya se sabe, la democracia vive de la expoliación. Acabado esto, vendrá el grito de alarma. Para entonces se necesita una generación honrada, imbuida en las ideas de patriotismo, es decir en un catolicismo puro y ardiente para luchar contra la influencia americana.²⁵

La secuela de escritos en apoyo a Cuevas continuó; en diciembre del 85 Carlos Naulleau, de la Orden de Predicadores, sugería dos posibles sedes para la universidad mexicana. Una se ubicaba al norte de Luisiana, de mejor clima que Texas, y para lo cual contaba ya con un local escolar bastante apropiado, el que podría albergar hasta 400 pensionistas. La segunda posible ubicación de la universidad estaría en ambas partes de la línea fronteriza de Paso del Norte, “en-

25 “EDG”, “Una carta sobre el establecimiento de la Universidad Católica”, en *El Tiempo*, México, 4 de mayo, 1886, p. 2.

lazados hoy por un tranvía”, lo que facilitaría la comunicación entre sendas instalaciones. Además, afirmaba Naulleau seguramente con alguna base, podría contarse con el apoyo efectivo de monseñor P. Bourgade, obispo de Paumaco, de origen francés y vicario apostólico de Arizona.²⁶

Un corresponsal de *El Tiempo*, padre de familia que por experiencia conocía las vivencias estudiantiles, alertaba sobre la vulnerabilidad ideológica de la juventud y sobre las peligrosas ideas que se inculcaba a los escolares en la Nacional Preparatoria, a quienes se les convencía del falso divorcio entre ciencia y religión. Ante tales peligros, proclamaban la “libertad práctica de la enseñanza”, por medio de la inmediata instalación de la universidad católica. No había otro camino a seguir, ya que —concluía— el gobierno siempre manejaba el término “libertad” de acuerdo con su conveniencia:

Queremos que nuestros hijos no pierdan en la enseñanza el respeto a la moral y [a] la religión que nuestras esposas y nosotros mismos les enseñamos en el hogar; queremos que no se siembre en su corazón el germen fecundo de la corrupción, que no es otra cosa el escepticismo religioso; queremos que salgan instruidos y sólidamente instruidos en las carreras literarias, pero que esto no sea a costa de su porvenir, ni de la tranquilidad doméstica de las familias.²⁷

La serie de comentarios no terminó ahí; imposible describir con detalle cada uno de ellos a cual más interesantes, pero cuyo común denominador era apoyar la idea de fundar esa “grande universidad preservativa”, para citar a Carlos Naulleau, autor de uno de ellos.²⁸ Sin embargo, pese al entusiasmo inicial, con el paso del tiempo los esfuerzos en favor de la universidad amainaron y todo quedó en simples palabras, como lo expresa con absoluta claridad un autor

26 Carlos Naulleau, “La Universidad Católica”, en *El Tiempo*, 1º de diciembre, 1885, p. 2.

27 S/a, “La libertad de enseñanza, la Escuela Nacional Preparatoria y el Positivismo”, en *El Tiempo*, 26 de enero, 1886, pp. 2-3.

28 Carlos Naulleau, “Remitidos”, en *El Tiempo*, 14 de abril, 1886, pp.1-2. Las cursivas son de la autora de este trabajo.

anónimo en el artículo “Contraste desconsolador: La Universidad Católica”, publicado por *El Tiempo*, en abril de 1886.

Es posible que esta falta de logros concretos, debida a la “indolencia nacional”, desanimara a los promotores de la idea, por lo que sus siguientes opiniones se concretaron a recordar los avances que en el mismo sentido se hacían en otros países americanos. Tales eran los casos de Canadá, Colombia, Estados Unidos de Norteamérica y Chile, en el último de los cuales se había dado un “paso brillante en el camino del verdadero progreso” al fundar la Universidad Católica Libre. Sin embargo, este defensor de las universidades iniciaba una interesante tradición en la historiografía sobre el tema, al vincular a la Universidad Real del periodo colonial con las universidades católicas que se fueron creando en diversos países americanos a lo largo del siglo XIX:

México tuvo la suya y fue la primera que se fundó adquiriendo fama en este continente, pero pereció a manos de la reforma, que más que celosa y liberal, se ha mostrado entre nosotros insensata y fanática para sólo destruir, sin fundar cosa alguna que sea digna de recordación [...] ¿Sería fructuoso ahora, que volviésemos a excitar la piedad de nuestros conciudadanos católicos para que se fundase en México esa universidad católica libre? Lo dudamos, pero eso no quita que insistamos en iniciar el bien, cualesquiera que sean los desengaños que nos sobrevengan en nuestra misión.²⁹

LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE MÉXICO

Pese a los esfuerzos realizados en pro de la propuesta universitaria, ésta no prosperó; al parecer, pudo más la “apatía, egoísmo e indife-

29 La primera mención de estos avances aparece en “Contraste desconsolar: La Universidad católica”, en *El Tiempo*, 30 de abril, 1886, p. 2 y, posteriormente, son abordados por los siguientes artículos: “Universidad católica”, en *El Tiempo*, 1º de noviembre, 1888, p. 2; “La Universidad Católica de Chile”, en *La Voz de México*, 2 de marzo, 1889, p. 2; “Las escuelas católicas en los Estados Unidos”, en *El Tiempo*, 11 de agosto, 1886, p. 1.

rencia” de los fieles mexicanos, los que a corto plazo fueron incapaces de cerrar filas y establecer la deseada “universidad libre”. Para que este proyecto se hiciera realidad hubo de pasar casi una década y no podemos precisar las razones concretas que condicionaron su creación, aunque seguramente mucho tuvo que ver la hábil política conciliadora del gobierno de Porfirio Díaz, que otorgó cierto margen de libertad a la Iglesia. Lo cierto es que el 30 de abril de 1896, tras casi seis años de esfuerzos por parte de las autoridades del Seminario Conciliar de México, nació en la ciudad capital una Universidad Pontificia, totalmente ajena a las autoridades civiles, y organizada bajo las normas fijadas por la Sede Apostólica Romana. Contra los propósitos iniciales, el instituto religioso únicamente contó con dos facultades, Teología y Derecho Canónico, ambas dirigidas a la formación especializada de los clérigos. Por lo que indican las fuentes, lo que se tenía en mente era constituir un “centro escolar como el que se había cerrado”, pero la congregación romana no estuvo de acuerdo con tal propuesta, porque también ella estaba emprendiendo una restauración de sus estudios, en el sentido de otorgarle un nuevo valor y una nueva lectura a la escolástica.³⁰

Desde enero del 96, la noticia ocupó la atención de buena parte de los diarios, los que informaban que el Seminario Conciliar se transformaba en Universidad gracias a una disposición de León XIII. Para algunos de ellos, el hecho “era plausible”, aunque en general, las notas respectivas fueron sumamente escuetas.³¹ El tono cambió al referirse a la ceremonia inaugural, la que casi todos describían con mayores detalles, aunque en los mismos términos. Sólo dos impre-

30 Roberto Jaramillo Escutia, “La Universidad Pontificia de México, su caminar por la historia”, en *Universidad Pontificia de México*, año X, núm. 2, febrero, 2002, p. 1.

31 Un ejemplo entre otros tantos es el pequeño texto publicado por *El Monitor Republicano*: “Según se dice, el Arzobispo de México ha recibido aviso de que en Roma se trabaja por que el Seminario de esta capital sea elevado al rango de Universidad Católica Mexicana”. “El Seminario de esta capital”, en *El Monitor Republicano*, 5 de enero, 1896, p. 3. *La Voz de México*, opositor de aquel periódico, no ofrece mayor información: “El Seminario Conciliar de la Archidiócesis de México, por disposición de su santidad León XIII, va a elevarse a la categoría de Universidad mexicana. Esta noticia es una de las que fue comunicada de Roma en cablegramas dirigidos hace pocos días al Ilmo. Sr. Arzobispo, y cuyos cablegramas se le enviaron a Malinalco, donde estaba haciendo su visita pastoral”. “La Universidad mexicana”, *La Voz de México*, 9 de enero, 1896, p. 3.

sos se atrevieron a disentir, *La Patria Ilustrada* por el sarcasmo que inyectó a su narración, y *El Siglo Diez y Nueve*, por el tono crítico con que se refirió al asunto. Atendamos a los términos del primero:

El jueves hicieron los arzobispos y obispos una función muy ruidosa en la catedral, con sermones en latín que arrancaron mas de una lágrima a nuestras damas, y la cual fiesta tuvo por objeto solemnizar la inauguración de la Universidad Pontificia (?), concedida a México por la gracia de León XIII, que nos quiere tanto que hasta doctores nos va a dar. En la noche hubo una velada literaria en el seminario y más de un seminarista causaría las delicias del señor rector o de los numerosos arzobispos y obispos congregados para celebrar la inauguración de lo que no existe.³²

El tono del *Siglo* era bastante más agresivo; desde su punto de vista la creación de la Universidad Pontificia era una “pifia” de León XIII y “un verdadero ridículo para el clero de México”, pues bastaba conocer la ignorancia de éste para medir el disparate de aquél. Sean sus palabras las que den cuenta del poco aprecio que los editorialistas de ese cotidiano sentían hacia la capacidad intelectual de los sacerdotes mexicanos:

Elevar a Universidad un plantel ineficiente e investir con la toga del sabio y con las borlas del docto a una turba de indígenas rapados es profanar la memoria de los Pasteur y de los Renán y aun de los eruditos católicos como Couto, Pesado, Arango, Lares y Jiménez, que en otras épocas han lucido esas insignias.

No hay en todo el clero de la Arquidiócesis un sacerdote que pueda aceptar mercedamente el puesto de una universidad, porque el actual rector del Seminario, el Sr. Herrera, sustituto del insigne Sr. Pagaza, no le llega a éste a los tobillos; es una pobre medianía sin reputación científica ni literaria de ninguna especie. *La ignorancia del clero es general;*

32 “Frivolidades”, en *La Patria Ilustrada*, 4 de mayo, 1896, p. 207.

exceptuando unos cuantos sacerdotes de mérito, la inmensa mayoría es nula para el progreso de las ciencias y de las letras en el país. Pagaza, Montes de Oca, Silva, el P. Rivera son las rarísimas estrellas que brillan en el cielo de la Iglesia mexicana; el enorme número de sacerdotes que queda no escribe una línea, no publica una obra y, cuando esto hace, son de tal manera rancios sus productos, en forma y fondo, que más causan risa que admiración [...] Todo esto revela el horrible atraso de esos sacerdotes, a quienes hoy por obra y gracia de una bula pontificia se les va a elevar a una categoría que en Europa solo alcanzan los apóstoles del saber y los benefactores de la humanidad. ¡Decididamente León XIII la pitó!³³

Interesante por sus connotaciones históricas es que el mismo día de la ceremonia inaugural (30 de abril) *El Tiempo* decidió reproducir un escrito de Joaquín García Icazbalceta sobre la creación de la Universidad de México en el siglo xvi y sobre las peripecias sufridas por esta corporación a los largo del xix. Sin embargo, la nota que anunciaba tal participación no mencionaba el carácter “real” del estudio colonial, con lo que, deducimos, se intentaba vincular históricamente a ambas instituciones por su carácter “pontificio”, minimizando el origen monárquico de la primera.³⁴ Esta tendencia no era nueva, desde los planteamientos iniciales en favor de la creación de una universidad católica pudimos observar ese mismo interés, el que por lo visto, lejos de debilitarse cobró mayor fuerza con el paso del tiempo, como puede advertirse en las siguientes palabras: “El 14 de febrero de 1895 el Arzobispo, don Próspero María Alarcón Sánchez de la Barquera, presenta a la Sagrada Congregación de los Estudios, los documentos requeridos para la Universidad, aprobándose dicho centro el 14 de diciembre de ese mismo año, *haciendo constar que se*

33 “Un Universidad ridícula”, en *El Siglo Diez y Nueve*, 14 de enero, 1896, p. 1. Las cursivas son de la autora de este trabajo.

34 “La Universidad de México”, en *El Tiempo*, 30 de abril, 1896, p. 1. En nota a pie de página se hace la siguiente indicación: “Debiéndose verificar hoy la inauguración de la Universidad Pontificia de México, juzgamos de oportunidad la reproducción de este artículo del eminente García Icazbalceta”.

trataba de una institución que reemplazaba a la antigua universidad suprimida".³⁵

Otro hecho que llama nuestra atención, aunque a todas luces entendible, fue la total ausencia de representantes del sector oficial en la "solemnidad científico-religiosa", para usar los términos de *La Voz de México*, que se llevó a cabo en la catedral metropolitana aquel 30 de abril. Según indican las crónicas respectivas, sólo la esposa del presidente, la señora Carmen Romero Rubio, junto con Luz Díaz y "una hermana suya",³⁶ acompañaron a las dignidades eclesiásticas y miembros del clero que organizaron y asistieron al acto inaugural de la Universidad Pontificia. Pese a que la política de conciliación otorgaba crecientes libertades a la iglesia católica, marcaba con claridad las fronteras entre el ámbito estatal y los terrenos eclesiásticos, aunque estos últimos se engalanaran con ropajes doctos. Por otra parte, hacia 1896, el proyecto de crear una Universidad Nacional todavía no formaba parte de los planes gubernamentales; aún estaba lejano el tiempo en que la administración en turno decidiera retirar su veto a tal clase de instituciones y, por supuesto, los prejuicios ideológicos en su contra debieron acentuarse si éstas se asumían como herederas de la antigua corporación colonial y llevaban el sello de la curia romana. Mientras llegaba el momento adecuado, las universidades continuarían al margen de la propuesta educativa oficial y apenas se les aceptaría como expresión de intereses clericales, no precisamente identificados con el proyecto modernizador con el que la oligarquía en el poder decía estar comprometida.³⁷

35 Jaramillo Escutia, "La Universidad Pontificia de México...", *El Tiempo*, p.1. Pero esta tendencia a vincular ambas universidades no quedó ahí, el 25 de enero del 2002, tras no pocos altibajos, entre los que figuran algunas clausuras prolongadas, la Universidad Pontificia de México celebró los 450 años de su fundación. Desde nuestra perspectiva, resulta sorprendente que esa fecha haya sido conmemorada al unísono por dos instituciones opuestas: La Universidad Nacional de México y la Universidad Pontificia de México. Aunque el hecho invita a un estudio más amplio, que rebasa el objetivo del presente trabajo, por lo pronto deja al descubierto el peso histórico político del Estudio colonial.

36 "Más sobre la inauguración de la Universidad", en *El Tiempo*, 2 de mayo, 1896, pp. 2-3.

37 La Universidad Pontificia de México logró sobrevivir a los cambios sociopolíticos provocados por la Revolución mexicana. En medio de dificultades de todo tipo, llevó una vida más o menos "normal" hasta 1921, cuando empezó a decaer. Los últimos documentos relacionados con este centro de estudios datan de 1931, pues además de las graves dificultades internas, por la

CONCLUSIONES

A la par que el gobierno de la República Restaurada se interesó de manera especial en reorganizar los distintos niveles educativos de la ciudadanía, el sector católico de la población echó a andar un programa alternativo que, de acuerdo con sus ideas, debía salvar a la niñez y juventud en peligro, enfrentándose a la “tiranía” y “monopolio” ejercidos desde la esfera oficial. Dentro del conjunto de acciones realizadas con tal objeto, destacan las orientadas a contrarrestar los efectos de la instrucción que ahora identificamos como media y superior, ya que, desde su punto de vista, era ahí dónde se percibía con mayor claridad la nefasta influencia del maestro “libre pensador, racionalista o positivista”, cuyas enseñanzas deformaban los principios morales del estudiantado y que, a más largo plazo, terminarían por desestabilizar a la sociedad.

En estos auténticos “combates” por la educación, que tuvieron lugar durante la segunda parte del siglo XIX, sobresale una serie de principios y conceptos esgrimidos a la par por sendos grupos beligerantes, pero a los que cada una de las partes otorgaba sentidos diversos. Entre ellos destaca el de la “libertad de enseñanza”, consignado por la Constitución de 1857 y profusamente enarbolado por los defensores de la educación religiosa, para quienes el gobierno liberal aturdió con su “eterna cantinela” de los derechos del ser humano, pero imponían una verdadera tiranía en el campo de la educación. Asimismo, frente al discurso positivista que dominaba los planes de estudio de los establecimientos oficiales, entre los que descollaba la Nacional Preparatoria, los católicos también hicieron explícito su interés y compromiso con la enseñanza de la “verdadera ciencia”, así como su nacionalismo y amor a México. La consigna a seguir fue claramente esbozada por un artículo de *La Voz de México* que, a manera de estrategia ofensiva, proclamaba: “escuela

constitución apostólica *Deus Scientiarum*, del 24 de mayo de ese año, el papa Pío IX prescribió mayores exigencias para las universidades pontificias, las que, al decir de uno de los estudiosos del tema, no pudo cumplir la universidad mexicana.

contra escuela”.³⁸ De acuerdo con sus palabras, sólo siguiendo esta regla se estaría en posibilidades reales de frenar el charlatanismo que campeaba entre los “sabios de nueva creación”, adoradores de la ciencia moderna. De ahí sus esfuerzos por establecer planteles de estudios medios y profesionales de corte confesional, ya se denominarían “magnas escuelas” o “universidades libres”.

Se trata, por tanto, de dos proyectos educativos enfrentados, profundamente vinculados con los valores y principios de sus respectivos promotores, pero coincidentes en el papel predominante que cada uno de ellos otorgó a la formación e instrucción de la juventud. Si la cúpula en el poder hacía cuanto estaba en sus manos para garantizar la transformación del país por medio de esa vía, los católicos estaban dispuestos o, al menos eso afirmaban, a realizar cualquier sacrificio que les permitiera “contrarrestar los avances del mal” y garantizar el triunfo de la verdad sobre el error.

Pese a esta coincidencia, predominaron las profundas diferencias que siempre los separaron. Mientras liberales y positivistas se inclinaban por una educación oficial, laica, enciclopédica, basada en el método de la observación y experimentación y abierta al conocimiento de todas las disciplinas científicas, sus opositores reproban los efectos de la instrucción cuando ésta no se apoyaba en las bases de la religión. A juicio de estos últimos, la educación “liberalesca” provocaría la pérdida de valores morales, forjaría espíritus “revolucionarios”, hombres egoístas, incapaces de sujetarse a las leyes y, consecuencia última de todo ello, terminaría por conducir a los estudiantes al suicidio. En contraste, la que ellos ofrecían forjaría sólidamente el carácter de sus escolares, los enseñaría a creer, a respetar y a obedecer; es decir, garantizaría la concordia familiar y la paz social.

38 “Escuela contra escuela”, en *La Voz de México*, 11 de diciembre, 1885, p. 1.

3. EL PERFIL DEL CATEDRÁTICO ACADEMIA Y POLÍTICA, SIGLOS XIX Y XX

Presentación a la parte 3

Rosalina Ríos Zúñiga

IISUE-UNAM

La relación entre academia y política es indudable. Por eso, el estudio de las universidades e instituciones de educación superior y principalmente de los actores que participan en ellas —estudiantes, profesores y autoridades—, termina siempre por revelar ese vínculo, que es, sin duda, intenso y complejo. Los artículos que integran este apartado, pese a su aparente disparidad, se ocupan, desde distintas perspectivas y periodos, de resaltar esa relación, bien lo hagan a partir de individuos o desde contingentes más numerosos, trátase de profesores o alumnos. En general, el periodo cubierto por el conjunto de artículos es bastante amplio, pues va de inicios del siglo XIX a la primera mitad del XX. Por eso mismo, nos ofrecen como marco diversos acontecimientos que vivió México en ese lapso; por ejemplo, la revolución de Independencia, la guerra entre México y Estados Unidos, la Revolución mexicana o bien, el desarrollo estabilizador..., que fueron parte de su construcción y funcionamiento como Estado-nación moderno.

En el primero de los artículos, Dorothy Tanck nos acerca a los avatares de la corporación universitaria en tiempos de la guerra de Independencia, por medio de la vida de Tomás Salgado, rector de la Universidad de México y comisionado de primeras letras por parte del ayuntamiento. Dichas instituciones por las que transitó Salgado, importa destacarlo, se habían convertido en baluartes de los criollos de la Nueva España, y este personaje era uno de ellos. En ese sentido, su actuación en ellas lleva a plantear preguntas sobre su postura en relación con el movimiento insurgente pues, en general, se conside-

ra que la Universidad fue contraria a la insurgencia. Sin embargo, Tanck nos dice que Salgado pudo haber tenido alguna conexión con los Guadalupes, “la agrupación secreta que ayudaba a los insurgentes”. Aunque esa duda no queda del todo resuelta, lo más importante, nos dice la autora, es que dicho rector, heredero de una tradición de defensa de esos espacios de poder para los criollos y de estos mismos, la continuaba, aunque quizá con menos fuerza que otros contemporáneos suyos, como lo fueron José María Alcalá, José Ignacio Beye de Cisneros, Ignacio Adalid y Francisco Antonio Galicia. Salgado, en todo caso, mantenía una posición independiente del virrey y de los sectores conservadores de la sociedad. Tal vez fue uno de los que buscaron un gobierno alterno pero que, finalmente, después de 1816 prefirieron “mantenerse en buena luz tanto “con los que quisieron ese gobierno alterno” (los Guadalupes), como con las autoridades españolas.” Es decir, vuelve a apuntar Tanck, Salgado pudo ser un equilibrista que murió en 1833, durante la epidemia de cólera. Por tanto, su vida, como la de otros contemporáneos, muestra los cambios de posición ideológico-política por los que atravesaron los individuos en la difícil transición de un régimen de gobierno a otro.

La tarea no fue menos fácil para los hombres de la siguiente generación, pese a haber sido formados en moldes más modernos. Sin embargo, mantenían la convicción de la importancia del trabajo intelectual para defender posiciones políticas. El trabajo expuesto por Miguel Soto Estrada sobre el historiador y político duranguense del siglo XIX, José Fernando Ramírez nos habla de esa circunstancia. En su texto, Soto aborda inicialmente con sumo detalle la labor de rescate de fuentes prehispánicas y también de textos coloniales realizada por José Fernando Ramírez, quien fue uno de los primeros nahuatlatoles. El autor analiza esa circunstancia: “Ramírez no alcanzó a consolidar una gran obra, mas los múltiples estudios que realizó sentaron las bases para no pocos trabajos posteriores”. Para demostrarlo, Soto nos introduce al estudio de las obras principales del duranguense, como fueron la *Crónica Mexicayotl*, obra original de Motolinía, de la que terminó ofreciendo una versión distinta, que llevó a nombrarla como *Códice Ramírez*. Otro ejemplo de esta tarea es su escrito “Notas y esclarecimiento a la historia de la Conquis-

ta de México, de William Prescott. Había en Ramírez, nos advierte Soto, un gusto por las culturas prehispánicas y, por lo tanto, una defensa de ellas.

Para comprender más cabalmente a su personaje, en la segunda parte del texto el autor nos lleva al conocimiento biográfico del duranguense, así como a relatarnos su participación política e histórica en dos acontecimientos de suma importancia en la historia de México: la guerra contra los Estados Unidos y la Intervención francesa. Soto señala que “la enorme sensibilidad de Ramírez ofrece elementos de primer orden para entender no sólo su propia participación, sino el desarrollo de los eventos mismos”. En el caso de la invasión estadounidense, su colección de *Cartas sobre la Guerra con los Estados Unidos* revela la profunda división de la sociedad mexicana frente a la invasión y la incapacidad de los políticos para negociar ese problema. En realidad, no se podía vislumbrar la forma para mantener unido al país. Ese estado de ánimo se apoderó en general de los políticos de esos momentos y posteriormente. Comprenderlo ayuda a explicar no sólo la posición de Ramírez, sino también la de otros importantes políticos y académicos que terminaron colaborando con Maximiliano. Al final de cuentas, Soto busca de manera explícita darnos elementos para intentar esclarecer la siempre compleja relación entre academia y política.

Esos terrenos fueron durante mucho tiempo sólo campo de los varones. Por eso interesa saber cómo fue dándose en ellos el proceso de inclusión, más abiertamente, de las mujeres. En este sentido, María Teresa Fernández Aceves nos ofrece una historia no sólo singular, sino sumamente atractiva: la de Atala Apodaca, maestra jalisciense (1884-1977) que rompió con el estereotipo liberal que dejaba a las mujeres un papel católico-pasivo en contra del progreso. En cambio, nos dice Fernández, Atala “promovió una nueva identidad femenina: anticlerical, revolucionaria y política”, pues sus “prácticas y discursos fueron en contra de las políticas de género de la Iglesia y el Estado revolucionario”, visiones ambas que ubicaban a las mujeres en el ámbito doméstico, como guardianas del hogar, fieles seguidoras del culto a la virgen María, o como personas que debían encajar en el modelo burgués. Apodaca no pertenecía a ninguna de esas re-

presentaciones, sino más bien lo hacía dentro del campo de acción considerado masculino: la política.

Con la historia de esta mujer, Fernández Aceves busca explicar “por qué y cómo se construyeron y reprodujeron estas diferencias para resaltar lo masculino y reprobar lo femenino en la política durante el proceso revolucionario”. Para ello se vale de una metodología construida con base en las propuestas de género de Joan Scott y Jean Franco. Mucho más importante, Fernández se adscribe a una corriente dentro de la historia de la educación que “critica los estudios históricos hechos con una visión desde arriba y masculina de las instituciones y políticas educativas”. En este caso, se incorpora la perspectiva de *género* como una categoría de análisis para cuestionar la supuesta marginalidad e invisibilidad de las mujeres. Destaca, en ese sentido, el papel que la educación ha tenido en las maestras para que lucharan por la democracia, la justicia social, la expansión de los derechos civiles, políticos y sociales no sólo para ellas, sino para sus comunidades y grupos marginados.

El marco de referencia de este estudio es la etapa revolucionaria y, dentro de ella, el choque entre católicos organizados y constitucionalistas, en el que la efervescencia política contribuyó a darles a las mujeres un papel central en las luchas que en varios ámbitos se dieron desde entonces. La historia de vida de Atala, pese a las lagunas existentes, nos permite conocer sus proyectos, luchas y prácticas, realizadas junto con su hermana Laura. Ambas promovieron un ideal de mujer moderna, secular, no católica. En sus historias se entrecruzan los procesos católicos y revolucionarios en pugna. De manera evidente, personas como las Apodaca buscaban crear una mujer nueva, postura que les significó ser llamadas por la prensa católica como “iconoclastas” o “viejas radicales que no pertenecían a las clases medias por ser puras peladas, morenas y feas”. La autora concluye que la vida de Apodaca es muy ilustrativa para entender “la radicalización y politización de las ideas y valores liberales decimonónicos en torno a la patria, ciudadanía y educación que entretejieron tanto la política y a sus diferentes grupos subalternos”. En ese sentido, Apodaca dejó un legado a las generaciones posteriores para generar vínculos entre diferentes grupos sociales y generaciones que

promovieron la organización de trabajadores y la movilización de las mujeres en la defensa de sus derechos.

Bajo la guía de los profesores, en los establecimientos educativos se forma a los individuos que después se insertarán en la sociedad bien como profesionistas, profesores o simplemente ciudadanos. Dicha formación se dirige desde distintos aspectos, pues no es sólo la trasmisión de conocimientos lo que se persigue. Por eso también cuentan las ceremonias de fin de cursos realizadas en los establecimientos educativos. Tal argumento está definido en el artículo “Rito y retórica republicanos. La formación de los ciudadanos letrados en el Instituto Literario de Zacatecas, 1837-1854”, de Rosalina Ríos, en el que se analizan las ceremonias de fin de cursos de dicho instituto desde la perspectiva de la cultura política en el tránsito del antiguo al nuevo régimen de gobierno. Es decir, interesa explorar cómo se dio la formación de los ciudadanos y, enseguida, cómo esas ceremonias incidieron en la creación de la esfera pública moderna. Para ello, se describen a grandes rasgos las ceremonias, se identifica a los actores participantes en las mismas y, finalmente, se analizan los diversos tropos y metáforas manejadas por los profesores en los discursos que eran leídos en esas ocasiones. Una de esas metáforas, sin duda la más importante, es la del *amor a la gloria*, que debía entenderse como “la salida combinada a dos aspiraciones de la modernidad: la persecución de los intereses públicos y la de los intereses privados”. El amor a la gloria no era algo abstracto, sino concreto, cuando se ponía el ciudadano al servicio de la sociedad, de la patria, de la nación. Esa ética venía de la tradición republicana clásica, de las repúblicas griega y romana. Se buscaba, en todo caso, la construcción de la nación desde la provincia. Se partía para ello de la homogeneización ideológica de los jóvenes que después serían parte de la elite política gobernante.

Por otra parte, la pretensión fue la de introducir a la incidencia de las ceremonias en la creación del espacio público moderno, que se entiende, apoyándonos en Fernando Escalante, como “el conjunto de mecanismos para tratar con los problemas colectivos”. Así, se considera que las ceremonias de fin de cursos fueron también uno de esos mecanismo en los que los grupos políticos tuvieron oportu-

nidad de exponer los temas generales que les preocupaban en esos momentos; profesores y autoridades aprovecharon ese espacio para tratar de crear consenso, convencer y disuadir al público asistente. El foco de atención para analizar esa función de las ceremonias es una serie de discursos pronunciados después de la debacle ocurrida ante la pérdida de la guerra con Estados Unidos, que llama la retórica de la desesperación.

Por ese mismo tenor sobre la formación nos lleva el trabajo de Candelaria Valdés Silva, quien enfoca en su trabajo a los profesores del Ateneo Fuente de Coahuila del periodo comprendido entre 1867 y 1909. Podemos dividir este trabajo en dos partes; la primera de ellas trata de caracterizar el conjunto de profesores ateneístas desde su etapa de formación hasta los procesos de selección de éstos como profesorado, pasando por los rasgos biográficos de los individuos del conjunto, todo enmarcado por el predominio de la filosofía positivista que permeaba en esa etapa de la historia de México a todo el incipiente sistema educativo. La segunda parte, quizá la más atractiva del trabajo pues está construida con base en memorias y diarios, particularmente de los escritos por Artemio del Valle Arizpe y de Vito Alessio Robles, alumnos del Ateneo, da cuenta de las impresiones de los alumnos acerca de sus profesores y le confiere al trabajo un carácter distinto, más íntimo y cercano a los lectores, lejos de las frías estadísticas y números del principio, que no permiten mirar a los seres humanos que actúan detrás de la historia. Baste dar un ejemplo de los que incluye Candelaria Valdés: “Don José María Cárdenas, ‘don Chemita’, de aspecto imponente y cuerpo atlético, los adoctrinaba con su voz dulce y calma, modales bondadosos y lleno de paciencia en las asignaturas de geografía universal y patria, además de cosmografía”. Esto no sucedía en la clase de matemáticas a cargo del ingeniero topógrafo Octavio López, siempre malhumorado, áspero de condición y obstáculo feroz para el feliz cumplimiento de los grados de estudio. Los profesores fueron, dice la autora, “los portadores de la legitimación de la cultura escolar de carácter público que se fincó en el estado [de Coahuila] durante el siglo XIX” .

Hasta aquí seguimos viendo la relación estrecha entre política y academia, entre saber y poder. Los individuos o las comunidades

son los actores principales en ella, mas el objetivo de sus esfuerzos y afanes es la trasmisión de una determinada ideología, de un imaginario. Lo demuestra, precisamente, el artículo de Arturo Torres Barreto, quien se ocupa de analizar dos aspectos clave de la pedagogía desarrollada por Jaime Torres Bodet para formar a los ciudadanos: la enseñanza de la historia y del civismo. Sin una hipótesis de trabajo explícita, el autor aborda primero lo que él llama la doble biografía de Torres Bodet, en la que destaca su labor como funcionario público y como literato. En su labor como secretario del ramo de Educación, Bodet impulsó una idea de la educación mexicana como instrumento de cambio “en el sentido apuntado por los programas industrialización y crecimiento económico” de las décadas de los cuarenta y cincuenta del siglo xx. Bajo su gestión, nos dice Torres Barreto, se liquidó jurídicamente lo último que quedaba de la educación socialista e inauguró la todavía vigente idea democrática y nacionalista de la educación. En su segunda gestión, impulsó fuertemente la alfabetización; fue él quien puso en marcha el llamado Plan de los Once Años para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria. No sólo procuró atender la enseñanza primaria, sino también la preprimaria, secundaria, normal y, posteriormente, la técnica. El asunto más controversial durante su administración fue la distribución de millones de libros de texto gratuitos para la enseñanza primaria, creándose ex profeso la Comisión de Libros de Texto Gratuitos en febrero de 1959. Lo que se criticó de esta medida por sectores conservadores de la sociedad fue el carácter único de los textos para primaria.

En la segunda parte de su artículo, expone con detalle las principales ideas de Bodet respecto a la enseñanza de la historia y el civismo. Torres Bodet atribuía a esas materias, “cuya orientación educativa” había trazado para la década de los cuarenta, una capacidad de renovación constante, basada en “su confianza en las fuerzas múltiples del espíritu y la equilibrada coordinación de los elementos del relato para mostrar la riqueza y la complejidad de la vida humana”. Apoyado en el historicismo de Benedetto Croce, para Torres Bodet la enseñanza de la historia debía tener un sentido ético y político, “porque el carácter real de la historia está en participar

en ella y porque el pasado es un valor auténtico cuando el hombre lo toma en cuenta para construir el porvenir”. Criticó por ello cualquier intento de dejar fuera pasiones, odios o páginas negativas de la historia, pues la epopeya del ser humano consistía en ascensos y caídas, en triunfos y derrotas, que podrían llevar al resultado de una vida independiente. Proponía una amplitud de los estudios tanto en el interior como en el exterior; es decir, mostrando los diferentes actores y las relaciones de México con el mundo. Consideraba que la “historia bien enseñada debía ser espejo activo, en cuya superficie el pasado explicara el presente y augurara, hasta donde las previsiones fueran razonables, la continuidad en lo por venir”.

En cuanto a la formación cívica y al diseño formal del ciudadano, la importancia que se le dio a este objetivo en los estudios de secundaria llevó a la modificación de los planes de estudio en 1944. Se recomendaba atender en los tres cursos la realidad que vivía el país, que se plantearan los problemas políticos y sociales con “criterios democráticos” para que se despertara en los estudiantes el deseo por mejorar los logros alcanzados en nuestra historia en relación con la equidad y la libertad. Por sobre los programas, a Torres Bodet le parecía que lo verdaderamente importante era la actitud del profesor frente a sus alumnos. Su ideal era formar buenos ciudadanos mexicanos. Por otro lado, era probable que estos estudiantes no fueran capaces de continuar estudios superiores, por lo que se hacía más necesario aún que fueran formados cívicamente en la secundaria. Entendía que, “el incumplimiento de los objetivos de la formación cívica y los de la educación en su conjunto, equivalía a aceptar que los desajustes de la vida siguieran entregando a la sociedad obreros insatisfechos, empleados torpes, comerciantes precarios, carne de eterna improvisación”. Para él, era imprescindible reforzar las defensas de quienes tenían que saltar de la escuela a enfrentarse con la vida. Debía enseñarles que lo mejor de ser ciudadano era ser seres humanos íntegros. En realidad, el autor critica el modelo de ciudadano elegido por Torres Bodet, como otros tantos que fueron manejados en el siglo XIX, podría descalificarse por no fincarse en la realidad concreta.

Por último, la aportación de Óscar García Carmona, “Alberto Terán, un catedrático racionalista”, pretende, en palabras de su autor,

introducir a la curiosidad concreta de un profesor jalisciense, su espíritu de comprensión o simpatía, los temas que trató, los modos de explicación que propuso y cómo llegó a distinguirse especialmente por la labor que desempeñó en Jalisco durante los años en que se gestó y alcanzó su expresión ideológica más avanzada, el proyecto de la “Escuela de la Revolución”. Si bien en las siguientes líneas se resalta la figura política y de funcionario, habrá que señalar, no a manera de defensa, que la actividad docente, por ser una acción social, no puede desligarse de la primera. Las ideas vertidas por el sujeto en estudio reflejan su postura como educador y su proceso de formación.

Resaltar las problemáticas centrales de estos trabajos permite darnos cuenta de que se trata de importantes aportaciones a la problemática entre política y academia, entre enseñanza y formación ciudadana. Por eso el foco central son los propios actores de la educación: estudiantes, profesores, intelectuales y autoridades. El conjunto de escritos nos ofrece elementos para la integración de esas temáticas en procesos más generales que han tenido gran importancia en nuestra historia y, sin duda, despertarán inquietud para continuar ahondando en ellas.

La universidad de México en tiempos de guerra
(1810-1821). Doctor Tomás Salgado, rector
universitario y comisionado de primeras letras

Dorothy Tanck de Estrada
El Colegio de México

EL PUESTO DE RECTOR A PRINCIPIOS DEL SIGLO XIX

La Universidad de México y el ayuntamiento de la ciudad capital eran los baluartes de los criollos en la Nueva España. Otras agrupaciones importantes, como la real audiencia, el cabildo eclesiástico de la catedral, el consulado de comerciantes y la alta burocracia virreinal estaban dominados por los peninsulares, y los americanos encontraban obstáculos para su pertenencia o para su ascenso en dichos cuerpos. Por ende, el puesto de rector de la Real y Pontificia Universidad de México era una posición de gran relevancia, ya que el rector era el dirigente de la institución educativa más antigua y famosa del reino, era la cabeza del claustro universitario, compuesto por más de cien doctores académicos, y era el representante de dicha asamblea frente a las autoridades gubernamentales y eclesiásticas.

Para principios del siglo XIX, la Universidad se componía de cuatro facultades mayores que ofrecían los grados de bachiller, licenciado y doctor: Teología, Cánones, Leyes y Medicina; y de una facultad menor, la de Artes, que otorgaba los grados de bachiller y maestro; en total había 22 cátedras, distribuidas en las cinco facultades. Las constituciones de la Universidad, promulgadas en 1646 y reimprimadas en 1775, delineaban los requisitos mínimos para poder ocupar el puesto de rector: tener 30 años de edad; ser doctor graduado de la Universidad de México o incorporado en ella; no haber sido rector

en los dos años anteriores. Además, el rector no podía ser oidor o fiscal de la audiencia, tampoco miembro de una orden religiosa, o catedrático en ejercicio de la enseñanza ni doctor en medicina.¹

Las constituciones ordenaban que el rector sirviera sólo un año y que hubiera la “alternativa” entre los doctores eclesiásticos y los doctores seculares. Debido a que la mayoría de los miembros del claustro universitario eran clérigos, ya que las facultades de Teología y Cánones siempre tenían más estudiantes que las demás, había muchos candidatos para la rectoría cuando tocaba el turno a los eclesiásticos. El número de aspirantes para el año de los seculares era pequeño porque, aunque había muchos laicos que eran bachilleres o licenciados en leyes y cánones, había pocos con doctorado; de éstos, una cédula real de 1656 redujo aún más el número porque prohibió que los candidatos seculares fueran casados.² Por ejemplo, en noviembre de 1807, de un claustro con 127 miembros, sólo ocho seculares llenaban las condiciones para ser candidatos al puesto de rector.³

No sólo era prestigioso ser rector de la Universidad, sino era ventajoso económicamente. El rector encabezaba los exámenes de bachiller y, junto con el maestreescuela de la catedral, los actos de licenciado y doctor, recibía parte de las propinas que el estudiante entregaba a las autoridades universitarias. Por la constitución xxxiv

1 Título II, constituciones VIII, IX, X, sobre los requisitos para ser rector. Se confirmó la no reelección en la real cédula del 14 de mayo de 1771 “que no hay reelección en el empleo de rector” y sólo el virrey puede dispensar cuando todos los vocales lo soliciten. *Constituciones de la Real y Pontificia Universidad de México*, México, imprenta de D. Felipe de Zúñiga y Ontiveros, 1775, pp. 10-12. En 1804 se discutió si debía subsistir la prohibición de que los médicos fueran rectores, y se decidió sostenerla, aclarando que la decisión en referencia a los médicos “no indicaba inferioridad de cultura, sino la necesidad de atender a los enfermos, desatendiendo a la Universidad”. Alberto María Carreño, *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México*, vol. 2, México, UNAM, 1963, p. 812.

2 La cédula del 31 de junio de 1656 decía que el monarca consideraba “que no es decente, ni conveniente que sea cabeza de una comunidad, que tanto tiene de eclesiástico, una persona casada”. *Constituciones, Ibid.*, p. 12, nota 5

3 Alberto María Carreño, *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México*, vol. 2, México, UNAM, 1963, pp. 821-822. De hecho, uno de los ocho, Agustín Pomposo Fernández de San Salvador, era casado y había sido rector en 1802, parece que sin que los electores lo supieran. Se descubrió el hecho en 1810 cuando murió su esposa y salió la noticia en la esquela. *Ibid.*, p. 845.

el rector podía influir en el contenido de los cursos porque se le ordenaba que “al principio de las vacaciones haga juntar todos los catedráticos de la Universidad y allí se señale la materia y títulos que cada catedrático ha de leer desde el principio del año hasta el fin, teniendo en ella consideración al fruto y aprovechamiento de los estudiantes”.⁴

La elección del rector

El rector era electo cada año en el mes de noviembre por voto secreto escrito. No era seleccionado por todos los miembros del claustro universitario, sino por electores, llamados “consiliarios”, que a su vez eran escogidos por sorteo. El proceso era el siguiente: el 10 de noviembre de cada año se seleccionaban ocho consiliarios. De estos ocho, cuatro tenían que ser doctores, uno maestro en artes y tres estudiantes que eran bachilleres pasantes. El primero de los consiliarios debía ser doctor clérigo en teología un año y doctor en leyes el siguiente año. El segundo consiliario, doctor en cánones (eclesiástico o laico). El tercero, religioso de Santo Domingo, San Agustín o la Merced. El cuarto, doctor en medicina. El quinto, maestro en artes, y los tres alumnos, bachilleres en las facultades de Teología, Cánones, Leyes y Medicina.

El método de elección consistía en poner en una urna los nombres de los candidatos que llenaban las especificaciones del puesto de consiliario en cuestión y luego escoger uno de los papeles por sorteo. De esta manera los consiliarios eran seleccionados de todo el

4 La propina para el rector fue autorizada en las constituciones XXVI y XXVII. *Manual de las fórmulas de los juramentos que han de hacer los rectores, consiliarios y oficiales electos en esta preclara e imperial Universidad de México*, edición y notas de Guadalupe Pérez San Vicente, prólogo de Juan B. Iguínez, traducción de José Luis Becerra, IHH-UNAM, 1967, p. 35. El liderazgo del rector en la revisión anual de los libros y materias de las cátedras y su inspección de la enseñanza cada dos meses fue ordenado en las constituciones XXXIV y CXXVI. *Constituciones, op. cit.*, pp. 24-25, 28, 64. Se ha sugerido la importancia de investigar si de hecho se realizaba esta revisión del contenido y libros de las cátedras y de encontrar la documentación correspondiente. Margarita Menegus, “Tradición y reforma en la Facultad de Leyes”, en Lourdes Alvarado (coord.), *Tradición y reforma en la Universidad de México*, México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 2000, p. 120 [segunda edición].

claustro y podían ser profesores en ejercicio de la cátedra o doctores de cualquier facultad en la que no daban clases.⁵

El papel principal de estos ocho consiliarios seleccionados al alzar era el de elegir al final del año, que era su periodo de función, al nuevo rector. Durante los doce meses, según las constituciones, debían “asistir al rector y tener voto consultivo y decisivo en los claustros que hicieren para vacar las cátedras y en todo lo conveniente a la provisión de ellas”.⁶ Es de suponerse que durante el año los consiliarios evaluaban el desempeño del rector y la actuación de posibles aspirantes para la rectoría, con la idea de proponer la reelección o la postulación de candidatos eclesiásticos o seculares, según el turno que tocara para la rectoría.

Para la elección de noviembre de 1810, dos meses después del levantamiento de Miguel Hidalgo, de cuatro candidatos laicos, los consiliarios dieron siete votos a Tomás Salgado, doctor en cánones, para que fuera electo como rector de la Universidad de México.⁷ Salgado había nacido en la villa del Valle de Santiago en Guanajuato en 1775. Su padre era alcalde del ayuntamiento de la villa y era de una familia con raíces de varias generaciones en la región. Su madre era de padres desconocidos, pero fue recogida por una familia distinguida de la villa, los Álvarez Retes.⁸ Por eso, a veces se le conocía como Tomás Salgado Gómez o Salgado Álvarez. Cuando era niño murieron sus padres. A la edad de 18 años, Salgado presentó en la ciudad de México su examen frente a la Universidad para el grado de bachiller en artes. “No solamente defendió las conclusiones de Estatuto, sino que propuso para defender las innumerables que incluye todo el curso de filosofía moderna del doctor don Juan Benito Días de Gamarra.”⁹ Por este hecho, es probable que el joven hubiera

5 Constituciones III y IV, *ibid.*, pp. 5-8.

6 Constituciones IV y XXXX, *ibid.*, pp. 6, 31.

7 Alberto María Carreño, *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México*, vol. 2, México, UNAM, 1963, pp. 845-846.

8 Alejandro Mayagoitia, “Aspirantes al Ilustre y Real Colegio de Abogados de México: extractos de sus informaciones de limpieza de sangre (1760-1823)”, en *Ars Iuris*, núm. 24, México, Universidad Panamericana, 2000, p. 322.

9 Archivo General de la Nación, Ramo Universidad, vol. 67, ff. 356-356v [en adelante AGN].

estudiado en el Colegio de los Oratorianos de San Felipe Neri en la villa de San Miguel el Grande, Guanajuato.¹⁰ En 1793 comenzó sus estudios de cánones en la Universidad. Vivía en el Colegio de San Ildefonso, donde era presidente de academias de ambos derechos y ganador del primer lugar para el acto menor de cánones. Al no poder seguir pagando la pensión de su alojamiento, consiguió una beca real de diezmo para sostenerse durante los últimos años de cursos y luego de pasantía en un despacho de abogados. El rector de San Ildefonso, el doctor Pedro Rangel, apoyó la solicitud de beca presentada en 1797 por Salgado al virrey y anotó “las circunstancias de suma pobreza y arreglada conducta y grande aplicación” del estudiante.¹¹ En 1797 recibió el grado universitario de bachiller en cánones; en marzo de 1803, el de licenciado (año en que fue recibido en el Ilustre y Real Colegio de Abogados de México) y el de doctor en cánones en noviembre de 1807.¹² Su examen de licenciatura, “llamado escolarmente Noche Triste”, fue costado por una dotación del Colegio de San Ildefonso.¹³

Inmediatamente después de recibir su doctorado, Salgado empezó a asistir a las reuniones del claustro de la Universidad. En ese año, era uno de los ocho doctores seglares del claustro que cumplían con los requisitos para ser rector: era doctor de la Universidad de México, tenía más de 30 años de edad; pero no doctor en medicina, no casado, no catedrático en ejercicio, no oidor o fiscal de la audiencia. Tampoco fue electo, pero a principios de noviembre de 1810 otra vez era candidato. El rector en funciones, el clérigo doctor José Julio García Torres, había sido nombrado en 1808 y reelecto el año siguiente. El virrey Francisco Xavier Venegas avisó a la Universidad que quería que García Torres siguiera en el puesto por tercera vez en agradecimiento por su apoyo para influir en “la opinión pública

10 Datos proporcionados por Alejandro Mayagoitia de su tesis de doctorado, en preparación.

11 AGN, Ramo Bienes Nacionales, vol. 873, exp. 49, 29 de abril de 1797; Ramo Colegios, vol. 27, exp. 7, 11 de octubre de 1797.

12 *Catálogo de ilustraciones*, vol. 13, México, AGN, p. 182. Alejandro Mayagoitia, “Aspirantes al Ilustre y Real Colegio de Abogados de México: extractos de sus informaciones de limpieza de sangre (1760-1823)”, en *Ars Iuris*, núm. 24, México, Universidad Panamericana, 2000, p. 322.

13 AGN, Ramo Universidad, vol. 67, f. 356v.

acerca de la necesidad de poner término a las expresadas rivalidades (entre españoles ultramarinos y españoles americanos”), que se habían manifestado en la rebelión, pero los consiliarios señalaban que permanecer un tercer año estaría en contra de las constituciones. Temerosos de hacer enojar al virrey en medio de “los movimientos revolucionarios que han comenzado a levantarse en el pueblo de Dolores”, se demoró la votación por varias horas hasta las tres de la tarde el día 10 de noviembre, cuando finalmente decidieron no nombrar a García Torres y eligieron a Salgado.¹⁴

Eran tiempos difíciles para la Universidad. Su edificio estaba ocupado por las tropas del gobierno y los profesores tenían que enseñar en aulas del Colegio de San Ildefonso; igualmente, el claustro no pudo reunirse en la Universidad, sino en el Colegio. Las arcas sufrían una penuria más grave que la acostumbrada, ya que en 1808 se habían donado 10000 pesos al gobierno para la causa del rey Fernando VII y se daban 1000 pesos adicionales anualmente. El claustro universitario dedicó poca atención a los asuntos académicos porque existía una mayor preocupación, la de apoyar al gobierno con escritos publicados en contra de los insurgentes y a favor del gobierno español. Además del folleto del rector García Torres, el médico Luis Montaña y el abogado Agustín Pomposo Fernández de San Salvador, también miembros del claustro, publicaron ensayos con tirajes de 2000 ejemplares.¹⁵ El rector Salgado encargó a miembros del claustro responder varias peticiones: una para escribir a España a favor de la actuación del virrey Venegas (mayo de 1811); otra a favor de Jacobo Villaurrutia (septiembre de 1811), quien había sido nombrado oidor de la audiencia, pero que este cuerpo “no dudándose de su integridad, parecía dudarse de su fidelidad, patriotismo y obediencia a las legítimas potestades”. Se aprobó extender el informe “con las expresiones más vivas y expresivas a que es acreedor un

14 La primera cita de la carta del virrey Venegas a la Universidad, 28 de septiembre de 1810; la segunda cita del rector García Torres en la reunión del claustro el 29 de septiembre de 1810. Carreño, *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México*, vol. 2, México, UNAM, 1963, pp. 840-846.

15 Alberto María Carreño, *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México*, vol. 2, México, UNAM, 1963, pp. 827, 843, 848.

americano tan benemérito”; la tercera en referencia al criollo Tomás González Calderón, recién nombrado regente de la real audiencia.¹⁶

Entre los ocho consiliarios y seis diputados de hacienda elegidos inmediatamente después de la designación de Salgado, había tres que se destacaban por su prominencia en el mundo académico y por su posición política. El doctor José Ignacio García Jove era presidente del Tribunal del Protomedicato y catedrático jubilado de medicina. Durante la controversia de 1788 a 1794 entre el claustro y los profesores peninsulares afiliados al Jardín Botánico, García Jove había defendido las prerrogativas de la Universidad y fue acusado por el botánico Martín de Sessé de ser “tan mal vasallo que declamaba contra todo lo español como si fuera el primogénito de Moctezuma y se le hubiera usurpado la corona de las sienes”.¹⁷

El doctor José Ignacio Beye de Cisneros, canónigo de la Colegiata de Guadalupe y catedrático jubilado de prima de leyes, fue seleccionado por el ayuntamiento de México como su diputado a las cortes de Cádiz. Dejó su puesto de consiliario y viajó a España, a donde llegó en marzo de 1811. Estaba “espléndidamente dotado por aquel ayuntamiento con una asignación de doce mil pesos anuales [...] y reunía en su casa en tertulia a todos sus compañeros: franco en su carácter y maneras, siempre que en las discusiones en las Cortes ocurra algún incidente de que los diputados americanos se diesen por ofendidos: ‘Esto, amigos’, les decía, ‘no tiene más que un remedio, que es el P. Hidalgo’, aludiendo a la revolución comenzada en México y a la que él era adicto”.¹⁸

16 Alberto María Carreño, *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México*, vol. 2, México, UNAM, 1963, pp. 847-849.

17 Dorothy Tanck de Estrada, “Ilustración, educación e identidad nacionalista en el siglo XVIII”, en *Gran Historia de México ilustrada*, vol. 3, p. 30. A los otros dos protomédicos, Sessé los llamó “demente” y “decrépito”.

18 Para ser canónigo en la Colegiata, Beye de Cisneros debía haber sabido el náhuatl ya que era requisito para el puesto. Beye de Cisneros regresó a México y se incorporó en seguida en el claustro como consiliario en noviembre de 1812. Alberto María Carreño, *Efemérides de la Real...*, p. 858. Lucas Alamán, *Historia de Méjico*, vol 3, México, Jus, 1968, pp. 83-84 [segunda edición]. Otro miembro activo del claustro universitario que sirvió como diputado con Beye de Cisneros en Cádiz fue el doctor Juan José Guereña, que representó a Durango. El doctor José Miguel Guridi y Alcocer, diputado de Tlaxcala a las cortes de Cádiz, se incorporó al claustro a partir de noviembre de 1815. Lucas Alamán, *Historia de Méjico*, vol 3, México, Jus, 1968,

El doctor José María Alcalá, canónigo magistral de la catedral y profesor de teología, conoció bien a Beye de Cisneros y a García Jove porque durante 1809 los tres habían trabajado juntos en el claustro como diputados de hacienda. En septiembre de 1810, en respuesta a la solicitud del virrey Venegas, fue escogido por el claustro para la redacción de un escrito en contra de la insurgencia, “por ser sujeto conocido por su integridad, celo del bien público y sabiduría como es notorio en esta capital y principalmente por ser natural de Acámbaro, lugar inmediato donde ha comenzado a levantarse la insurrección”. Declinó el encargo porque estaba enfermo y en “estado de aflicción” a causa de las noticias recibidas de sus parientes en el Bajío.¹⁹ En abril de 1811, mientras Alcalá colaboraba con el rector Salgado, la Inquisición investigó una denuncia en la cual se mencionó que el sobrino de Alcalá (quien vivía en la casa del canónigo) era simpatizante de los rebeldes. Al final del mes cuando la autoridad arrestó a 72 conspiradores acusados de querer derrocar el gobierno virreinal y establecer una junta de gobierno, entre los nombres de las cinco personas que debían formar esta junta estaba el del canónigo consiliario del claustro. Sería hasta el siguiente año que Alcalá asumiera de manera abierta el liderazgo de los criollos para ganar las elecciones para el ayuntamiento constitucional de la capital.²⁰ Durante su periodo de como rector, Salgado fue renombrado por “la belleza y maestría de sus arengas latinas y castellanas en las funciones de doctorados”.²¹

pp. 15, 36, 40, 44, 50 (segunda edición). Alberto María Carreño, *Efemérides de la Real...*, pp. 838, 858.

19 Alberto María Carreño, *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México*, vol. 2, México, UNAM, 1963, pp. 828, 842.

20 Virginia Guedea, *En busca de un gobierno alterno: los Guadalupe de México*, México, UNAM, 1992, pp. 49, 52.

21 AGN, Ramo Universidad, vol. 67, f. 357.

Después de terminar como rector en noviembre de 1811, Salgado, doctor en derecho canónico, regresó al “desempeño de los asuntos particulares de su bufete”.²² En octubre de 1812 se juró en todo el reino la Constitución de la monarquía española y se procedió a llevar a cabo las elecciones para los ayuntamientos constitucionales que se deberían establecer en cada lugar de “mil almas” o más. También se tenían que elegir nuevos diputados para las cortes en España y para las diputaciones provinciales en la Nueva España.

El proceso electoral para escoger el nuevo ayuntamiento de la capital se realizó al final de noviembre de 1812. Antes de aquel día, tanto los criollos como los peninsulares distribuyeron listas de 31 nombres para que los votantes apoyaran en bloque a electores de estas agrupaciones.²³ Los americanos ganaron todos los puestos de electores, entre ellos había dos doctores del claustro universitario, José María Alcalá y José Julio García Torres, y también hombres destacados en la vida pública como Jacobo Villaurrutia, Carlos María Bustamante y los dos gobernadores de las parcialidades de indios.²⁴ La exclusión de los peninsulares de entre los electores preocupó al virrey y a la audiencia; ordenaron una investigación de las supuestas irregularidades en la elección y suspendieron el proceso electoral para formar el ayuntamiento. Sin embargo, el nuevo virrey, José María Calleja, lo reanudó en abril de 1813 y se escogió a los miembros del cabildo. Tomás Salgado, ex rector, fue uno de los 16 regidores electos.²⁵

De abril de 1813 hasta noviembre de 1814 Salgado sirvió en el cabildo. Siguiendo el Artículo 321 acerca de las facultades de los cuerpos municipales, se formaron varias comisiones, y Salgado y el

22 *Ibid.*, Vol. 28, f. 203v.

23 Virginia Guedea, *En busca de un gobierno alterno: los Guadalupe de México*, México, UNAM, 1992, pp. 137-141. Alamán, *Historia de Méjico*, vol 3, México, Jus, 1968, pp. 15, 36, 40, 44, 50 [segunda edición].

24 Lista de los electores en Lucas Alamán, *Historia de Méjico*, vol 3, México, Jus, 1968, pp. 390-392.

25 Lista de los electos para el ayuntamiento constitucional en Lucas Alamán, *Historia de Méjico*, vol 3, México, Jus, 1968, p. 404.

conde de Valenciana fueron seleccionados como comisionados para “cuidar de todas las escuelas de primeras letras y de los demás establecimientos de educación que se paguen con los fondos del común”. El ayuntamiento puso como nombre a esta comisión un título que tomaba en cuenta las circunstancias especiales de la ciudad de México donde, desde 1601, había existido una agrupación gremial de los maestros particulares, el “Nobilísimo Arte de las Primeras Letras”. Tenía 34 maestros examinados con sitios fijos para sus escuelas y reglas para ser examinados, y probar su legitimidad y pureza de sangre. La comisión establecida en México se llamaba “Jueces comisionados del arte de primeras letras y amigas de esta ciudad”.²⁶

¿Qué iba a saber un abogado, doctor en cánones, soltero, de 38 años, acerca de la alfabetización de niños pequeños? En vista de que a principios del siglo XIX muchos hombres de la época leían los escritos del estadista español, Gaspar Melchor de Jovellanos, es probable que Salgado compartiera su idea de que la instrucción pública era imprescindible para el progreso y bienestar de la sociedad. También los periódicos, especialmente el *Diario de México*, desde 1805, venía publicando artículos sobre las escuelas y los problemas de la enseñanza. Joaquín Fernández de Lizardi reclamaba en la prensa para que el clero y el municipio fundaran 34 escuelas gratuitas. Probablemente Salgado haya conocido el proyecto presentado por el diputado Beye de Cisneros en las cortes para obligar a que los conventos de frailes y monjas en la Nueva España abrieran escuelas gratuitas de primeras letras. En el ayuntamiento con Salgado estaba Francisco Manuel Sánchez de Tagle, quien había estudiado en la escuela gratuita de los Betleheimitas, y Juan Orellana, dueño de una tocinería, quien posiblemente también había estudiado en una escuela popular.²⁷

26 Archivo del Ayuntamiento de la Ciudad de México, *Ayuntamientos: comisiones*, vol. 406, exp. 10, 21 de abril de 1813 [en adelante AACM]. Dorothy Tanck de Estrada, *La educación ilustrada, 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México*, México, El Colegio de México, 2000, p. 23 [quinta edición].

27 Irma Wilson, *Mexico: A century of educational thought*, Nueva York, Hispanic Institute in the United States, 1941, p. 65. *Diario de las discusiones y actas de las Cortes*, Cádiz, Imprenta Real, 1811-1812, vol. XII, pp. 249-250. *Diccionario Porrúa*, México, 1964, p. 1428. Lucas Alamán, *Historia de Méjico*, vol 3, México, Jus, 1968, p. 404.

El ayuntamiento comenzó sus labores en medio de una terrible epidemia y Salgado recorrió algunas de las partes pobres de la ciudad para revisar las condiciones de la población. Al mismo tiempo, investigó el estado de la educación en cumplimiento de una real orden para informar sobre el ramo. Le impresionó la cantidad de niños que no sabían ni cómo persignarse, pues no había escuelas para ellos.²⁸ Entre abril y diciembre de 1813, se dedicó a mejorar las dos escuelas municipales, fundadas en 1786. El cabildo las había desatendido por años; sólo pagaba a los maestros sin informarse de las condiciones educativas; descubrió que no se enseñaba la escritura en la escuela (llamada comúnmente “amiga”) para niñas. Nombró a nuevos maestros, subió los salarios considerablemente y cambió la ubicación, poniendo la escuela de niños en la calle de Tacuba y la de niñas en la calle de Indio Triste. Él y los demás regidores donaron 88 pesos para comprar libros y útiles para los alumnos.²⁹ Salgado escogió a María Gertrudis de Angulo como nueva maestra de la amiga municipal; ella era madre de las damas de compañía de Leona Vicario, antes de que esta última se fugara en la primavera de 1813 de la casa de su tío (el doctor Agustín Pomposo Fernández de San Salvador) para unirse a los insurgentes y a su novio, Andrés Quintana Roo.³⁰

Lo curioso es que cuando las autoridades interrogaron a María Gertrudis, “viuda del Subteniente de milicias urbanas, Don Manuel Fernández, de 51 años de edad” y a sus hijas en abril de 1813, acerca de la fuga de Leona Vicario, la madre “no firmó por decir no saber” (sus hijas sí firmaron sus declaraciones).³¹ Sin embargo, en la carta que “Doña María Gertrudis de Angulo, viuda del teniente Don Manuel Fernández,” envió al ayuntamiento, el 13 de diciembre de 1813 (ocho meses después de declarar a las autoridades que no sabía

28 AACM, *Actas de cabildo*, vol. 132, f. 79, 22 de abril de 1813; *Instrucción pública en general*, vol. 2477, exp. 191, 18 de octubre de 1814.

29 AACM, *Instrucción pública en general*, vol. 2477, exp. 106, 29 de diciembre de 1813.

30 Anne Staples, *Leona Vicario*, México, Secretaría de la Presidencia, 1976, p. 19.

31 Genaro García, *Documentos históricos de México*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1985, pp. 17-19. AACM, *Instrucción pública en general*, vol. 2477, exp. 188, 13 de diciembre de 1813.

firmar) en la cual solicitó el puesto de maestra en la escuela municipal, ella la redactó con buena caligrafía y firmó la misiva. Prometió enseñar no sólo la doctrina cristiana y leer, “sino también a escribir y les daré a las niñas algunas nociones de gramática, ortografía y de historia eclesiástica”.³² Estos hechos contradictorios nos advierten que a veces una persona podía declararse analfabeta, aunque no lo fuera, para protegerse, especialmente durante una interrogación por las autoridades en tiempos de guerra.

Durante 1813 el maestro mayor de los preceptores agremiados, José Espinosa de los Monteros, adoptó una actitud hostil hacia el comisionado Salgado. Escribió al ayuntamiento insistiendo en que no era necesario abrir más escuelas municipales porque había suficientes de maestros particulares, en los conventos, las parroquias y las parcialidades de indios, para el número de niños en la ciudad. Argumentó que no se debía interpretar la Constitución como base para disminuir las facultades del gremio en cuanto a la educación pública. Terminaba su informe pidiendo que se quitara a Tomás Salgado como comisionado de educación y se le sustituyera con un hombre “docto, capaz, instruido y que tenga las cualidades que se requieren para el importante ramo de primeras letras”.³³

La carta de queja del maestro mayor en contra de Salgado fue escrita justo después de que el ex rector fue electo diputado a las cortes de Cádiz, ya que al principio de julio de 1813 se llevaron a cabo las elecciones de los diputados que participarían en éstas en octubre. Además de Salgado, fue electo diputado otro miembro del ayuntamiento constitucional, Antonio López Salazar. Por falta de fondos ellos nunca viajaron a España para asistir a las cortes, y siguieron actuando como miembros del ayuntamiento de la capital. También en julio se eligieron los diputados a la Diputación Provincial de la Nueva España (una forma de congreso local). El canónigo y miembro del claustro universitario, José María Alcalá, fue acusado de dirigir ambas elecciones y llevar a cabo reuniones en su casa con

32 AACM, *Instrucción pública en general*, vl. 2477, ep. 188, 13 de diciembre de 1813; exp. 106, 29 de diciembre de 1813. Dorothy Tanck de Estrada, *La educación ilustrada...*, p. 177.

33 AACM, *Instrucción pública en general*, vol. 2477, exp. 185, 31 de junio de 1813.

el propósito de excluir a los europeos, cosa que se logró en las dos elecciones. Se inició causa reservada en su contra por su actividad electoral y por “su manejo, conducta y notoria adhesión al partido de los rebeldes”. Fue electo diputado de Guanajuato a las cortes y salió en 1814 a España, donde murió en 1820.³⁴

En estos mismos meses Espinosa de los Monteros declaró en contra de un preceptor del gremio, Fernando Velázquez de Lorea, acusado por segunda vez de ser corresponsal con los insurgentes. Originario de Acámbaro, de niño este personaje se había mudado a Tlalpujahuá, donde vivió en la casa de la familia de los López Rayón. En 1800, a la edad de 22 años, se mudó a la ciudad de México y abrió una escuela de primeras letras en la calle de Jesús. Fue electo como veedor del Nobilísimo Arte de Primeras Letras. Entre los papeles de Velázquez de Lorea, el gobierno encontró un grabado relativo al ayuntamiento constitucional. Se presentaba un individuo vestido de regidor que recibía el bastón de mando de una mujer que representaba a la Constitución de 1812, la que tenía a sus pies cadenas rotas. Escrito en el grabado se decía: “Los ciudadanos de México en uso de sus derechos eligieron para el ayuntamiento de esta nobilísima ciudad a los señores” seguido por los nombres de los regidores, “y para perpetuar la memoria de este primer acto de la libertad del pueblo, uno de sus individuos hizo grabar esta lámina”. El maestro mayor dijo en su declaración que Velázquez de Lorea parecía “francmasón [...] por su dicho genio misterioso”. Sin embargo, no había pruebas suficientes y después de pasar tres meses en la cárcel el preceptor fue liberado en septiembre de 1813.³⁵

A principios de 1814 se recibió en México el decreto que declaraba el libre ejercicio de los oficios, esto es, que quitó la protección legal a los gremios. En febrero de 1813 la “Instrucción del gobier-

34 Lista de los electos a las cortes de Cádiz en julio de 1813, en Charles R. Berry, “Elecciones para diputados mexicanos a las cortes españolas, 1810-1822”, en *México y las cortes españolas, 1810-1822*, México, Instituto de Investigaciones Legislativas, Cámara de Diputados LII Legislatura, 1966, pp. 34-35. Virginia Guedea, *En busca de un gobierno alterno: los Guadalupes de México*, México, UNAM, 1992, pp. 213-215, 289-290.

35 En 1812 Velázquez de Lorea había estado encarcelado tres meses bajo el mismo cargo de ser corresponsal con los Rayón. Virginia Guedea, *En busca de un gobierno alterno: los Guadalupes de México*, México, UNAM, 1992, pp. 103-104, 193.

no económico-político de las Provincias” añadió a la obligación del ayuntamiento constitucional de sostener por lo menos una escuela gratuita de primeras letras (Artículo 366 de la Constitución) la facultad de vigilar el “buen desempeño de los maestros”, y dio a la Diputación Provincial la facultad de examinar y dar títulos a los preceptores.

Apoyado por estos decretos, a partir de abril de 1814, Salgado empezó a autorizar las solicitudes de varios preceptores que quisieron ubicar sus escuelas sin obedecer el reglamento gremial referente a los sitios, o enseñar sin tener título del maestro mayor del gremio; esperaba que esta “libertad de enseñanza” ayudara a aumentar el número de escuelas, especialmente para “los infelices habitantes de los barrios”.³⁶

Al ver su autoridad debilitarse frente al ayuntamiento, el maestro mayor Espinosa de los Monteros escribió al virrey Calleja en julio de 1814 advirtiéndole que la presencia de maestros no examinados no era culpa suya y que era necesario cerrar sus escuelas. El ayuntamiento recibió la queja del maestro mayor y el oficio del virrey en septiembre, después de que se había anunciado el regreso de Fernando VII al trono y la abrogación de la Constitución de 1812.

Salgado contestó con un informe vehemente.³⁷ Criticó las ordenanzas de los preceptores promulgados hacía 214 años como testimonios de “la rudeza y obscuridad de los tiempos en que se hicieron”. El Artículo 3 de las ordenanzas del gremio ordenaba examinar a leer en libros, cartas misivas y procesos que “hoy sabe esto mismo cualquier artesano sin que nadie lo tenga por instruido”. Además, el examen se había degenerado en “propinas, derechos, mediannata, refrescos y exterioridades”. Insistió en que se necesitaba “otro método, otros conocimientos y otros libros que los que son en lo general la prueba de su examen [para] sacar unos discípulos con la instrucción que demanda el adelantamiento de las luces del día”. In-

36 Dorothy Tanck de Estrada, *La educación ilustrada 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México*, México, El Colegio de México, 2000, pp. 49, 116-118 [quinta edición]. AACM, *Instrucción pública en general*, vol. 2477, exp. 191, ff. 9-9v, 18 de octubre de 1814.

37 AACM, *Instrucción pública en general*, vol. 2477, exp. 191, ff. 7v-11, 18 de octubre de 1814.

sistió, asimismo, en que el cierre de escuelas de los preceptores “que se llaman intrusos”, los no examinados, como proponía Espinosa de los Monteros, no mejoraría la situación, sino que implicaría “gravísimos inconvenientes” porque estas escuelas eran las únicas que estaban en los barrios.

Salgado señalaba varios problemas que se debían solucionar: la tendencia de los maestros particulares a querer “estancar la enseñanza, tratándola como género mercantil sujeto al monopolio”; el “espantoso abandono con que los curas y los frailes ven sus escuelas”, y “la corruptela privativa de México de que las mujeres más estúpidas, por solo llegar a viejas, quedan autorizadas para engañar al público llamándose maestras y abriendo sus casas para enseñar lo que ellas pueden, que es nada”. Para Salgado la solución era que el ayuntamiento, y no el maestro mayor, formara nuevas ordenanzas que regirían a todos los preceptores, examinados y no examinados, “adaptables a las circunstancias y propias a la ilustración de nuestro siglo”. Así, se alcanzaría “la primera base de la felicidad del Estado que es la instrucción pública”.

Durante 1814 Salgado no sólo desempeñaba el puesto de regidor municipal (abril de 1813 a 9 de noviembre de 1814), sino que era miembro de la Junta de Censura en 1813 junto con el doctor José María Acalá, José María Fagoaga (posiblemente miembro de los Guadalupes y encarcelado en 1815), el marqués de Castañiza (rector de la Universidad de 1812 a 1814, nombrado obispo de Durango en 1816), y el marqués de Guardiola. Además, fue electo diputado a las cortes de Cádiz (julio de 1813 a julio de 1814) y consiliario de la Universidad (10 noviembre de 1813 a 9 de noviembre de 1814).³⁸

38 *Prontuario de los insurgentes*, introducción y notas de Virginia Guedea, México, CESU/Instituto José María Luis Mora, 1995, p. 37. Virginia Guedea, *En busca de un gobierno alterno, los Guadalupes de México*, México, UNAM, 1992, p. 307. Alberto María Carreño, *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México*, vol. 2, México, UNAM, 1963, p. 860.

El segundo rectorado de Tomás Salgado

El 9 de noviembre de 1814 se disolvió el ayuntamiento constitucional y se regresó a la conformación del ayuntamiento de 1808 para el gobierno de la ciudad. Apenas pasó un día durante el cual Salgado estuvo sin empleo importante, ya que el 10 de noviembre el ex regidor fue electo rector de la Universidad, recibiendo ocho de los nueve votos de los consiliarios.³⁹

Inmediatamente el claustro se encontró con peticiones para reunir dinero con el fin de celebrar el retorno de Fernando VII. Como miembro del ayuntamiento constitucional durante los 18 meses anteriores, Salgado había compartido con los demás participantes en el cabildo municipal la animosidad del cuerpo municipal del virrey Calleja. Los frecuentes desacuerdos entre el municipio y el virrey crearon un ambiente de confrontación, “y se pasaron por una y otra parte muy agrias comunicaciones”. El virrey avisó a España sobre “la complicidad de varios individuos del Ayuntamiento constitucional de México en asuntos de infidencia”, y alegó que el cabildo intentaba debilitar los esfuerzos del gobierno para vigilar la capital. Además, en agosto de 1814, criticó al municipio por su contestación “ambigua” al bando que anunciaba el retorno al trono de Fernando VII. Ordenó que dentro de cuatro horas el ayuntamiento diese una contestación categórica, “lo que aquel cuerpo hizo, manifestándose quejoso de que hubiera podido dudarse de su lealtad”.⁴⁰ También en agosto el cuerpo municipal había protestado por el arresto con el cargo de infidencia de uno de los regidores, Francisco Antonio Galicia, antes gobernador de la parcialidad de indios de San Juan Tenochtitlan.⁴¹

Ahora como rector, le tocaba a Salgado en diciembre organizar la acción de gracias por el “feliz y suspirado establecimiento” del monarca; se adornó la capilla magníficamente y todo el edificio de

39 Alberto María Carreño, *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México*, vol. 2, México, UNAM, 1963, p. 864.

40 Alamán, *Historia de Méjico*, vol 3, México, Jus, 1968, p. 261; vol. 4, p. 103.

41 Guedea, *En busca de un gobierno alterno, los Guadalupe de México*, México, UNAM, 1992, pp. 313, 316.

la Universidad fue iluminado por la noche; se imprimieron y repartieron versos, inscripciones latinas y castellanas en celebración del acontecimiento.⁴² Apenas la Universidad había financiado la celebración en diciembre cuando, en enero, el ayuntamiento pidió fondos para una corrida de toros en conmemoración de la vuelta del rey, pero la Universidad no tuvo los cuatrocientos pesos para los boletos. Dos doctores del claustro decidieron donar sus propios fondos, el rector Salgado con doscientos pesos y el doctor José María Peláez con cien. Ya para 1815 Peláez estaba bajo la estrecha vigilancia por parte del gobierno y antes, a principios de 1813, había estado encarcelado por haberse expresado a favor de los insurgentes, pero fue liberado. Pertenecía a la organización secreta de los Guadalupes; era experto en otomí y capellán del Hospicio de Pobres.⁴³

La invitación del ayuntamiento al claustro para asistir a la corrida fue entregada por el regidor perpetuo León Ignacio Pico. Tal vez él y Salgado hablaron del estado de las escuelas de primeras letras en la ciudad, ya que Pico había asumido el puesto de juez de informaciones de maestros de escuela. Dos años más tarde, Pico redactó un informe acerca de la educación, en el cual criticó el contenido de “los antiguos exámenes que habían degenerado en una ceremonia lucrativa [y] se hacían una o dos preguntas ridículas para pasar después a refrescar los examinadores”.⁴⁴ Más bien, los aspirantes al magisterio debían “ser examinados no por el gremio, sino por personas inteligentes e imparciales”. En su escrito, Pico descartó como insustancial el cargo de Espinosa de los Monteros de que tres preceptores ayudaban a los insurgentes (Fernando Velásquez de Corea, Valentín Torres y Vicente Mairena), y propuso juzgar la capacidad de los maestros por medio de una evaluación

42 AGN, *Ramo Universidad*, vol. 67, f. 357. Alberto María Carreño, *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México*, vol. 2, México, UNAM, 1963, p.864.

43 Alberto María Carreño, *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México*, vol. 2, México, UNAM, 1963, pp. 799, 812,865. *Prontuario de los insurgentes*, introducción y notas de Virginia Guedea, México, CESU/Instituto José María Luis Mora, 1995, pp. 8-9. Guedea, op. cit., pp. 112, 339, 375.

44 AACM, *Actas de cabildo*, vol. 136, ff. 17-21, 22 de enero de 1817.

de los certámenes anuales de los alumnos.⁴⁵ Su informe mostraba la similitud en ideas educativas entre el ayuntamiento constitucional y el ayuntamiento del antiguo régimen. Otra similitud de ideas entre estas dos instituciones, supuestamente antagónicas, se refería al apoyo a la legislación gaditana que abolía la protección legal de los gremios.⁴⁶

Al final de 1815 los realistas derrotaron a Morelos y lo ejecutaron. Su abogado defensor era José María Quiles, abogado de pobres del arzobispado y miembro del claustro universitario.⁴⁷

En los últimos días de su rectorado, Salgado propuso una manera para mejorar la administración financiera de la Universidad, que estaba bastante descuidada. En vez de cambiar los seis diputados de hacienda cada año, hecho que hacía perder continuidad y experiencia en la revisión de las cuentas y posesiones de la Institución, se debía sólo cambiar la mitad, que seguiría funcionando por otro año. Esta idea fue apoyada por el doctor José Miguel Guridi y Alcocer, quien empezó a asistir al claustro en noviembre de 1815.⁴⁸

Seis meses después de terminar su rectorado, Salgado se casó, a la edad de 41 años, con María Patrocinio Molina y Damas, guatemalteca de 19 años.⁴⁹

45 AACM, *Actas de cabildo*, vol. 136, ff. 17-20v, 22 de enero de 1817.

46 AACM, *Actas de Cabildo*, vol. 137, ff. 88-105v, junio de 1818. Véase Dorothy Tanck de Estrada, "La abolición de los gremios" en *El trabajo y los trabajadores en la historia de México*, Elsa Cecilia Frost, Michael C. Meyer y Josefina Zoraida Vázquez (comps.) México, El Colegio de México, 1978, pp. 315-323.

47 Alberto María Carreño, *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México*, vol. 2, México, UNAM, 1963, p. 878.

48 Alberto María Carreño, *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México*, vol. 2, México, UNAM, 1963, p. 867. La vigilancia de las fincas y fondos de la Universidad fue un esfuerzo de Salgado durante sus dos rectorados, según el informe de Meritos escrito en 1820. AGN, Ramo Universidad, vol. 67, ff. 355.

49 Alejandro Mayagoitia, "Aspirantes al Ilustre y Real Colegio de Abogados de México: extractos de sus informaciones de limpieza de sangre (1760-1823)", en *Ars Iuris*, núm. 24, México, Universidad Panamericana, 2000, p. 322, y datos de su tesis de doctorado.

TOMÁS SALGADO, HEREDERO DE UNA
TRADICIÓN UNIVERSITARIA DE RESISTENCIA POLÍTICA

Es poco probable que el doctor Tomás Salgado fuera insurgente, si con esta palabra entendemos un combatiente con los rebeldes. Si usamos el término en un sentido más amplio para incluir a los Guadalupe, la agrupación secreta que ayudaba a los insurgentes, hay sólo una indicación que apunta a que el rector participaba de manera directa en actividades de enlace con Rayón o Morelos. Se trata de un papel entregado al gobierno antes de octubre de 1813 por Francisco Arroyo, interrogado por infidente, en el cual anotó los nombres de 31 personas, “que están más o menos notados de insurgentes”, entre ellos, el de “doctor Salgado”; también estaban los nombres de “Alcocer”, “licenciado Guerra”, “Gamboa”, “Fagoaga”, “Rayas” y “los Llaves”. Sin embargo, Arroyo fue un testigo poco confiable y de conducta disoluta.⁵⁰

Lo que sí es seguro es que los insurgentes estaban interesados en los que formaban parte de la Junta de Censura establecida bajo la Constitución de 1812, porque esta lista, incluyendo el nombre de Salgado, fue enviada a Morelos en julio de 1813 por contactos en la ciudad de México.⁵¹

La defensa de la Universidad frente a la crítica de los peninsulares y a la intromisión del gobierno era una posición que varios contemporáneos de Salgado habían asumido desde hacía varias décadas. Aún vivía y participaba en el claustro universitario a principios del siglo XIX el doctor José Gregorio Campos Martínez, médico, quien en 1746 había declamado en un discurso oficial, publicado por la Universidad, en contra de los ataques del canónigo español Manuel Martí, que dudaba de la excelencia académica de los crio-

50 *Prontuario de los insurgentes*, introducción y notas de Virginia Guedea, México, CESU/Instituto José María Luis Mora, 1995, p. 222. Guedea, *En busca de un gobierno alterno*, p. 329. La mayoría de los nombres en la lista de Arroyo no aparecen en las investigaciones del gobierno registradas en el *Prontuario* ni en el estudio de Virginia Guedea sobre los Guadalupe.

51 *Prontuario de los insurgentes*, introducción y notas de Virginia Guedea, México, CESU/Instituto José María Luis Mora, 1995, p. 37.

llos.⁵² Como médico, Campos conoció en el claustro durante 1767 al bachiller en medicina, José Ignacio García Jove, consiliario durante el rectorado del tristemente famoso rector, Antonio Lorenzo López Portillo, considerado el intelectual más brillante de su época, exiliado por el gobierno por haber sido acusado de promover oposición a la expulsión de los jesuitas en 1767.⁵³ En varias ocasiones Salgado y García Jove trabajaron juntos en comisiones del claustro. Fue Salgado, además, alumno del rector de San Ildefonso, el doctor Pedro Rangel, quien en 1777, como rector de la Universidad, había enviado a Carlos III la protesta en contra de cédulas reales que limitaban el ascenso de los criollos en los cabildos eclesiásticos. La representación fue escrita por fray José Olmedo, franciscano, quien participó, como Rangel, Campos y García Jove, en los claustros.⁵⁴ Todos estaban enterados, seguramente, de la pelea acérrima de García Jove contra los botánicos peninsulares enviados por el rey en 1789 y su defensa legal, junto con el claustro, de los privilegios de la Universidad frente a la política real, considerada como una intromisión ilícita. No tan directamente involucrado en la campaña para la canonización del criollo Felipe de Jesús como estaban los canónigos de la catedral, Juan José de Gamboa y Joaquín José Ladrón de Guevara, el claustro universitario también apoyó el proyecto con gran entusiasmo: participación en las procesiones anuales y donación de 3 000 pesos para llevar la causa a Roma. Los doctores del claustro hicieron hincapié en que Felipe de Jesús merecía ser declarado santo “no sólo por ser una gloria

52 Dorothy Tanck de Estrada, “La Universidad a la carga: origen universitario de la *Bibliotheca Mexicana*”, en *Historia y nación. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, El Colegio de México, 1998, pp. 39-46.

53 Dorothy Tanck de Estrada, “El rector desterrado. El surgimiento y la caída de Antonio Lorenzo López Portillo”, en *Historia de las universidades hispánicas*, México, CESU-UNAM, en prensa. Alberto María Carreño, *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México*, vol. 2, México, UNAM, 1963, p. 625.

54 El cabildo de la catedral y el ayuntamiento de la ciudad también enviaban protestas al rey sobre estas cédulas. “Representación de la Real y Pontificia Universidad del México al rey”, en AGN, Ramo Universidad, Libro de Claustros, vol. 25, ff. 199v-207v, 27 de mayo de 1777. Dorothy Tanck de Estrada, “El común lamento del reino... La representación de la Universidad de México a Carlos III, 27 de mayo de 1777”, en *Memoria del Segundo Encuentro sobre Historia de la Universidad*, México, CESU-UNAM, 1986, pp. 51-52.

de México, sino por haber sido estudiante gramático en el Colegio Máximo de San Pedro y San Pablo”.⁵⁵ Sin embargo, otros miembros peninsulares del cabildo eclesiástico lograron cancelar la recolección de fondos y enviaron críticas al monarca acerca de la alegría y exuberancia de los desfiles anuales en honor del beato, Felipe de Jesús. El ayuntamiento y la Universidad contestaron estas críticas y el Consejo de Indias decidió permitir las procesiones.⁵⁶

Debido a sus contactos en el claustro con varios personajes que habían participado en estos acontecimientos, probablemente Salgado compartía ideas y actitudes de resistencia frente a la política oficial referente a la Universidad y posiblemente extendía esta oposición a otros campos referentes a la forma de gobierno y al tratamiento preferencial a los peninsulares. En estas décadas la Universidad se caracterizó como una institución celosa de sus privilegios y de su autonomía, renuente a aceptar cambios impulsados por el gobierno y con opiniones divididas entre los miembros del claustro acerca de reformas a los planes de estudio.⁵⁷

Los datos encontrados sobre el rector y comisionado de educación sugieren que Tomás Salgado fue visto por sus contemporáneos como un hombre honrado y capaz, que favorecía la causa de los criollos para dominar los órganos de gobierno creados por la Constitución de Cádiz: el ayuntamiento de la ciudad de México, la Dipu-

55 Alberto María Carreño, *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México*, vol. 2, México, UNAM, 1963 pp. 787, 803. La donación de 3000 pesos de la Universidad representaba una sexta parte de los fondos recolectados en el virreinato de “los particulares y cuerpos”. El total reunido para la canonización de las corporaciones, sorteos, limosnas, mandos piadosos de testamentos y presentaciones en el Coliseo fue de 45 646 pesos. Archivo del Cabildo de la Catedral de México, caja 53, exp. 1, ff. 76-77.

56 David A. Brading, “Tridentine catholicism and enlightened despotism on Bourbon Mexico”, en *Journal of Latin American Studies*, núm. 15, 1983, p. 22.

57 En referencia a los miembros del claustro universitario a finales del siglo XVIII, Enrique González ha comentado: “Es posible que no todos los enemigos de una reforma procedente de Castilla fuesen también contrarios a la nueva ciencia. Con independencia de sus opiniones sobre la materia, hay otro importante factor en juego: el interés del claustro universitario en tanto que corporación por defender sus privilegios, su relativa autonomía; más aún en tiempo en que tantas medidas se orquestaban desde Castilla”. Enrique González González, “La reedición de las constituciones universitarias de México (1775) y la polémica antiilustrada”, en Lourdes Alvarado (coord.), *Tradición y reforma en la Universidad de México*, México, CESU-UNAM, 2000, p. 94.

tación Provincial de la Nueva España y la diputación mexicana a las cortes españolas. Era regidor constitucional y diputado electo a las Cortes. Sin embargo, su participación en estos esfuerzos no es comparable con la de otros dirigentes destacados, compañeros suyos en el claustro y en el cabildo municipal, como José María Alcalá, José Ignacio Beye de Cisneros, Ignacio Adalid y Francisco Antonio Galicia.

Sus actividades y opiniones como comisionado de educación en el cabildo muestran su independencia frente a la autoridad del virrey y a los sectores conservadores de la sociedad. Trabajaba para extender las escuelas a los barrios pobres y liberar a los maestros de las restricciones gremiales, al mismo tiempo que modernizar la enseñanza y aumentar el papel del Estado en la dirección y supervisión de la educación básica.

Las actividades de Salgado en el ayuntamiento y el hecho de que los criollos autonomistas lo postularan como diputado a las cortes indica que pudiera haberse inclinado por el grupo que buscaba un gobierno alterno. Sin embargo, es difícil precisar su participación activa en un movimiento más radical, porque por su misma naturaleza secreta se tenían que esconder dichas actividades. Como señaló José María Luis Mora: “Sería imposible dar una noticia no ya completa, pero ni aun aproximada de este género de inteligencias cuya memoria se ha perdido del todo con la muerte y descuido de los que por tanto tiempo las mantuvieron, y que por otra parte se veían precisados a ocultarlas y no dejar rastro de ellas por escrito en razón de los riesgos que corrían”.⁵⁸

También es posible que a partir de 1816 Salgado tratara de mantenerse en buena luz, tanto con los que quisieron un “gobierno alterno” (los Guadalupes) como con las autoridades españolas. En este caso sería un “equilibrista”. De hecho, en 1818 fue nombrado asesor del intendente de México, y trabajó en esta capacidad hasta la Independencia.⁵⁹

58 Citado en Guedea, *En busca de un gobierno alterno*, p.103, en José María Luis Mora, *Méjico y sus revoluciones*, París, Librería de Rosa, 1836, vol. IV, p. 175.

59 Los Guadalupes escribieron a Morelos en diciembre de 1813 sobre “uno que otro” de los miembros del ayuntamiento constitucional, “que llaman equilibristas, que es decir que tratan de quedar bien con los dos partidos” (de españoles y criollos). Pero en general los Guadalupes

EPÍLOGO

Tomás Salgado sirvió como juez de letras y hacienda pública de la capital y fiscal electo del Supremo Tribunal de Justicia, de 1821 a 1824; diputado al Congreso Nacional en 1827-1828 por el estado de Guanajuato; como ministro de Hacienda de mayo a noviembre de 1828,⁶⁰ y de ministro y vicepresidente de la Suprema Corte de Justicia.⁶¹ Murió en 1833 en la epidemia de cólera. Su esposa murió en 1836, dejando a dos hijos huérfanos de ocho y trece años de edad.⁶²

estaban satisfechos con la posición política de los miembros del ayuntamiento constitucional. Guedea, *op. cit.*, p. 264.

60 *Lista de los individuos matriculados en el Ilustre Colegio de Abogados de Méjico. Sirve para el año de 1824, México*, Imprenta a cargo del Bachiller Adrián Requelba (s/f). Michael Costeloe, *La primera república federal de México (1824-1835). Un estudio de los partidos políticos en el México independiente*, México, FCE, 1974, pp. 455, 461. Carlos María Bustamante opinó el 5 de marzo de 1827 que Salgado era buen juez, pero que no tenía las capacidades necesarias para ser ministro de Hacienda. Añadió: "Es yorkino, realista, e iturbiista tanto como que sirvió de consejero de estado a su majestad imperial". *Diario histórico de México, 1822-1848 de Carlos María de Bustamante*, Josefina Zoraida Vázquez y Hector Cuauhtémoc Hernández Silva (eds.), México, El Colegio de México/CIESAS, 2001 [CD ROM].

61 Félix Osoreo y Sotomayor, *Noticias bio-bibliográficas de alumnos distinguidos del Colegio de San Pedro, San Pablo y San Ildelfonso, hoy Escuela Nacional Preparatoria*, vol. 2, México, Imprenta de la viuda De Ch. Bouret, 1908, pp. 227-228.

62 Datos proporcionados por Alejandro Mayagoitia en su tesis de doctorado, en preparación.

José Fernando Ramírez
historiador y político del México independiente

Miguel Soto

Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

Hablar de José Fernando Ramírez es referirnos a uno de los historiadores más destacados de México, así como un político que sobresalió también en diversos gobiernos del periodo, sobre todo como ministro de Relaciones Exteriores de Valentín Gómez Farías y de Maximiliano. Sus intereses fueron múltiples y diversos. Perteneció a esa generación o grupo de estudiosos que abrevaron en la historia científica alemana; es decir, en la historia erudita que reconoce explícitamente sus fuentes, a la manera de Leopold von Ranke. Ese grupo señalado, en el que están con Ramírez Joaquín García Icazbalceta, Manuel Orozco y Berra y en menor medida Manuel Larrainzar, se preocupó de manera especial por el rescate de fuentes prehispánicas en el caso de algunos de sus integrantes y de textos coloniales en el de todos.

De hecho, con Ramírez estaríamos hablando de uno de los primeros nahuatlatoles que trató de organizar de manera sistemática la información de glifos y elementos del náhuatl con miras a lograr una comprensión de los conceptos de la cosmovisión prehispánica. En su caso, literalmente, por medio de un sistema de fichas y registros que nos ha sido descrito por sus alumnos, como Alfredo Chavero.¹ Sin duda, se trata de los esfuerzos de una generación por aplicar lo que en egiptología habían desarrollado Champollion y sus seguidores al estudio de las culturas mesoamericanas. Ciertamente, no estaban

1 Alfredo Chavero, "Historia antigua y de la conquista", en Vicente Riva Palacio *et al.*, *México a través de los siglos*, 10 vols., México, Cumbre, 1983, vol. I, p. vi.

errados al identificar glifos fonéticos e ideográficos mezclados en las diversas imágenes que analizaban²

Ramírez fue un sabio que no alcanzó a consolidar una gran obra, pero los múltiples estudios que realizó sentaron las bases para no pocos trabajos posteriores, en los que se palpa el sello académico de rigor metodológico. Algunos ejemplos de éstos son los estudios del referido Chavero y de Francisco del Paso y Troncoso sobre el *Códice Borbónico*, en los que de manera reiterada se citan los esfuerzos previos de Ramírez.³

Entre las obras principales por las que es conocido destacan el estudio que hizo de la *Crónica Mexicáyotl*, lo que lo llevó a una versión distinta de ésta, que lleva su nombre; *Códice Ramírez*;⁴ el rescate que hizo de Motolinía; extensos y amplios comentarios y correcciones a la traducción de *La historia de la conquista de México*, de William Prescott. Un ejemplo de los múltiples trabajos eruditos y de análisis de fuentes, consiste en un estudio del origen del escudo nacional; además de citar los primeros testimonios que se refieren a éste en sus diversas versiones, por cierto, como el *Códice Mendoza* y la *Crónica Mexicáyotl*. Aquí, entre otras cosas, demuestra su amplio conocimiento del náhuatl. También refiere los esfuerzos fallidos de Juan de Palafox y Mendoza en el siglo xvii por eliminar todo vestigio de la imagen del águila sobre el nopal, por tratarse de un remanente de las antiguas creencias, así como después los afanes de recuperación cuando se acuñaron las monedas con motivo de las co-

2 Carol Andrews, *The Rosetta Stone*, Londres, British Museum Press, 1997, p. 17; Miguel León Portilla, *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*, México, FCE, 1961, pp. 61-65.

3 Recientemente Ernesto de la Torre Villar ha publicado en el Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM cinco volúmenes de las *Obras históricas* de José Fernando Ramírez, divididos de la siguiente manera: *Época prehispánica*, v. I (2001); *Época colonial*, v. II (2001); *Época moderna*, v. III; *Bibliografía y biografía*, v. IV (2002), y *Miscelánea*, v. V (2003). En lo sucesivo, cuando la información provenga de esta antología nos limitaremos a citar el número de volumen y la página correspondiente. Ciertamente, esta antología comprehensiva del erudito historiador ha resultado fundamental para la elaboración del presente texto. Sobre la obra citada, véase Francisco del Paso y Troncoso, *Descripción, historia y exposición del Códice Borbónico*, 3a. edición facsimilar, con un comentario explicativo de E. T. Hamy, México, Siglo Veintiuno Editores, 1981..

4 León Portilla, *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*, México, FCE, 1961, p. 73.

ronaciones de Fernando VI y Carlos III.⁵ También tiene unas amplias y útiles “Adiciones” a la *Biblioteca...* de Beristáin.⁶

En sus obras hay una gran diferencia, si no es que un avance notable, entre las visiones prehispánicas de su grupo y los afanes previos de Servando Teresa de Mier y Carlos María de Bustamante.⁷ Revisar las *Obras históricas* de José Fernando Ramírez es adentrarse en un curso de historiografía del momento del contacto entre los grupos mesoamericanos y los españoles, así como de las narraciones coloniales.

Como se dijo, uno de los trabajos más importantes que realizó fue el estudio biográfico de Motolinía. A la par que aborda la imagen “roída y triste” de los franciscanos a su llegada a la Nueva España y el enorme impacto que eso tuvo entre los indios, y que dio el nombre a fray Toribio de Benavente, como no podía ser de otra manera al tratar la personalidad de Motolinía, tiene que lidiar con la principal controversia que enfrentó con ese otro “héroe de la caridad cristiana” que fue fray Bartolomé de Las Casas.

El origen de las disputas entre ambos frailes fue mucho más que algo personal; se trataba en realidad de una visión distinta de sus órdenes religiosas —la franciscana y la dominica— sobre el otorgamiento de los sacramentos a los indios. Además de ello, sí hubo motivos estrictamente personales de resentimiento por parte de Motolinía: el peso específico —que no fue poco— que Las Casas tuvo ante el rey Carlos V y ante el virrey Mendoza. Por otra parte, la visión que cada uno de ellos se forjó del conquistador Hernán Cortés fue muy distinta. Difícilmente se podría pensar que se refirieran a la misma persona. Mientras que para el dominico se trataba del principal instigador de las matanzas y masacres de indios, para el

5 “Armas de México”, en “Instituciones”, en *Obras históricas*, José Fernández Ramírez, vol. IV, pp. 478-88

6 En “Armas de México”, en “Instituciones”, en *Obras históricas*, José Fernández Ramírez, vol. IV, p. 31-270.

7 Al respecto véase nuestro estudio “Los historiadores del México independiente”, en Miguel Soto y Samantha Álvarez Macotella, *Cómo acercarse a la historia*, México, CONACULTA, 1998.

franciscano el capitán era el primer católico devoto e interesado en la salvación de los indígenas.⁸

Un estudio que muestra a Ramírez con claridad en su dimensión de historiógrafo acabado es “Notas y esclarecimiento” a la *Historia de la Conquista de México* de William Prescott.⁹ El duranguense destaca tres problemas fundamentales en la obra del historiador estadounidense: rechazo y menosprecio por los grupos indígenas, a los que califica de *bárbaros, salvajes*, lo cual contrasta, por otra parte, con una admiración excesiva hacia Cortés, que si bien reduce los elogios que le dedicara Antonio de Solís, aún persisten y le impiden a Prescott aplicar la crítica meticulosa que despliega en múltiples cuestiones a lo largo de su obra, pero no a situaciones clave de la actuación del capitán extremeño; a saber: la matanza de Cholula, la destrucción de sus barcos, la prisión y tortura de Cuauhtémoc, el impacto que tuvo la leyenda de Quetzacoatl entre los mexicas para facilitar la empresa del conquistador, entre otras.

Aunque Ramírez asienta que tal vez le sea indispensable a un descendiente de conquistadores y conquistados presentar una “obra filosófica” que dé cuenta “con justicia” de la actuación de una y otra parte, considera, por lo pronto, que ha estado reservado a “dos Guillemos” —William Robertson y el propio Prescott— revalorar las culturas americanas, así como su trascendencia. Contribuciones que él agradece y que vislumbra como una forma de compensar mínimamente “los crueles agravios [...] y los imponderables males, que para eterna desgracia de... [las] razas [anglosajona e hispanoamericana] desbordaban sobre la nuestra sus injustos y despiadados

8 José Fernández Ramírez, “Vida de Fray Toribio de Motolinía”, en *Obras históricas...*, vol. II, pp. 32-33.

9 William H. Prescott, *Historia de la conquista de México. Con un bosquejo preliminar de la civilización de los antiguos mexicanos y la vida del conquistador Hernán Cortés*, traducida por José María González de la Vega, anotada por Lucas Alamán y con notas críticas y esclarecimientos de José Fernando Ramírez, Prólogo, notas y apéndices de Juan A. Ortega y Medina, México, Porrúa, 1970 (sepan cuantos) (primera edición en español, 1844); a raíz de esta publicación en español con las anotaciones de Alamán y Ramírez, Prescott, elaboró una nueva edición, corregida y aumentada, a la que le añadió la leyenda *New and revised edition, with the author's latest corrections and additions*, Londres, George Routledge and Sons [1847?]. Las “Notas y esclarecimiento” de Ramírez se recogen, en una versión abreviada, en el volumen II de sus *Obras históricas*, pp. 223-39.

compatriotas”.¹⁰ En efecto, conviene recordar que estas notas las culminó el erudito mexicano en octubre de 1846, en plena invasión norteamericana.

Hay, pues, en Ramírez una clara defensa de los grupos mesoamericanos ante la llegada de los españoles, y aunque no niega la importancia de ese “hombre extraordinario” que fue Cortés, su gusto por las culturas aborígenes aflora cuando describe las *Antigüedades de México*, de Lord Kingsborough, como “la producción tipográfica más espléndida desde Gutenberg”.¹¹ Por cierto que para el desarrollo de los estudios prehispánicos eso fue lo que significó la colección señera del noble inglés, una verdadera *Biblia*. Aquí, apunta también un motivo de simpatía que, con los años, tendría Ramírez por otro entusiasta europeo de las culturas indígenas: Maximiliano.

¿Quién fue José Fernando Ramírez? El que llegaría a ser destacado historiador nació en Parral, Chihuahua, en 1804, pero creció y estudió para abogado en Durango y obtuvo su título profesional en Zacatecas en 1832. Al año siguiente se incorporó al congreso radical que iba a intentar la primera reforma de 33, en realidad continuando la política del regalismo borbónico, más que siguiendo influencias estadounidenses o de otras naciones.¹²

En 1842, Ramírez resultó electo al congreso federalista, que fue clausurado por una asonada militar en octubre de ese año. Ahí tuvo un primer enfrentamiento con otro federalista y liberal moderado muy importante, Mariano Otero. Dos años después, en 1844, le escribió una importante carta al presidente Santa Anna, con la que inicia su colección de *México durante su guerra con los Estados Unidos*, a la cual se hará referencia más adelante.

En 1846, año del inicio de la guerra con Estados Unidos, aunque varias veces se mencionó su nombre como posible candidato para la gubernatura de Durango, en realidad durante varias semanas, entre

10 José Fernández Ramírez, *Obras históricas...*, vol. II, p. 230.

11 José Fernández Ramírez, *Obras históricas...*, vol. II, p. 229.

12 Además de la “Introducción” de Ernesto de la Torre Villar al volumen I de las *Obras históricas...*, véase las “Noticias biográficas” en Ileana Beatriz Jiménez Herrera, “Un desafío diplomático; José Fernando Ramírez y la *Memoria Instructiva*”, Tesis de licenciatura en historia, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2003, pp. 14-26.

diciembre de ese año y enero siguiente se desempeñó como ministro de Relaciones Exteriores con el vicepresidente Valentín Gómez Farías, y en tales funciones le tocó firmar los decretos de nacionalización de bienes eclesiásticos.¹³ Si bien estuvo consciente de que el triunfo de las propuestas radicales implicaba algo semejante a lo que los antiguos mexicanos habían descrito en la Tira de la Peregrinación, “una amplia franja de sangre”, fue a raíz de la acérrima oposición que enfrentó en el Congreso, de manera específica por parte de Mariano Otero, que Ramírez renunció y se dedicó a describir la debacle de la guerra.¹⁴

En todo caso, nos interesa destacar aquí las dos obras que dejó como testimonio de su participación en dos eventos cruciales del México independiente: la invasión estadounidense y la Intervención francesa, aunque en ambos casos le tocó padecer situaciones críticas, la enorme sensibilidad de Ramírez ofrece elementos de primer orden para entender no sólo su propia participación, sino el desarrollo de los eventos mismos. Su colección de cartas sobre la guerra con Estados Unidos representa uno de los testimonios más lúcidos, a la par que dramáticos, de la profunda división que padeció la sociedad mexicana al momento de la invasión estadounidense. En efecto, la ignominia que representó la toma de la capital del país por 8 000 soldados al mando de Scott, en medio de la impotencia y, sobre todo, los profundos antagonismos de los mexicanos afloran de manera continua a lo largo de su testimonio.

13 El decreto se expidió el 11 de enero y, con él, el gobierno podría reunir hasta diez millones de pesos por medio de la hipoteca o venta de bienes eclesiásticos; Pedro Santoni, *Mexicans at arms. Pure federalists and the politics of war, 1845-1848*, Forth Worth, Texas Christian University, 1996, p. 173.

14 Esta imagen del México prehispánico que Ramírez usa para ilustrar la situación política de México al momento de la invasión estadounidense es uno de los muchos pasajes que Enrique de Olavaria y Ferrari utiliza en su obra sobre el México independiente en *México a través de los siglos*, que coordinó Vicente Riva Palacio, sin citar su origen. A diferencia de otros autores a quienes usa constantemente en su narración del conflicto con Estados Unidos, como Manuel Balbontín, Roswell S. Ripley y otro simpatizante del gobierno monárquico que fue José María Roa Bárcena, a quienes sí reconoce. Tal vez pesó en el ánimo del historiador hispano-radical, el hecho de que el texto de Ramírez —que él poseía— estaba aún inédito y el autor había ya fallecido en el exilio; Olavarría, “México independiente”, en Vicente Riva Palacio *et al.*, *México a través de los siglos*, 10 vols., México, Cumbre, 1983, vol. VIII, pp. 116, 260.

De entrada, conviene destacar que el documento que inicia la colección de cartas de Ramírez está dirigido nada menos que a Antonio López de Santa Anna; por cierto que aparece con una fecha de junio de 1846, cuando el jalapeño se hallaba en el exilio. En realidad, el documento corresponde a junio de 1844, cuando el milite veracruzano se desempeñaba como presidente de la República. En todo caso, en ese documento Ramírez le hace ver al Ejecutivo la incapacidad de México para enfrentar a Estados Unidos en una guerra; por lo que, claramente, su recomendación era la de entablar una negociación diplomática sobre la pérdida de Texas, cuanto antes, a fin de evitar males mayores.¹⁵

Poco más de dos años después, ya al fragor de la batalla, Ramírez señalaba con precisión la incapacidad política de los grupos mexicanos para *negociar* ese problema: “La guerra de Texas que ha sido el pretexto de las pasadas revoluciones y despilfarros, hoy es un arma que cada uno de los partidos beligerantes quiere poseer para herir a su adversario en la última extremidad. La perderá el primero que hable de paz y por esa razón ninguno quiere pronunciar la fatídica palabra”.¹⁶

Por todo ello, ante el estallido de la guerra Ramírez padece particularmente el desarrollo de ésta. De hecho, como se dijo, fungió como ministro de Relaciones Exteriores del gobierno de Valentín Gómez Farías, mientras Santa Anna se encargaba de dirigir al Ejército en los preparativos de lo que sería la batalla de la Angostura. Debido a los enfrentamientos con el Congreso, Ramírez renunció al Ministerio y, en las semanas que siguieron a la disputa entre Ejecutivo y Legislativo, culminó con la rebelión de los Polkos, lo cual representó la puntilla para alguien como Ramírez.

Ante la cadena de derrotas que significó la guerra para las tropas mexicanas, la ocupación de la capital del país a manos del ejército invasor y, finalmente, la pérdida de los territorios septentrionales, Ramírez explota: “Todo, todo lo hemos perdido, menos el honor.

15 III, p. 19-27.

16 III, p. 129.

Pues éste hace mucho que nos dejó¹⁷ [...] Lo triste es que el castigo sea merecido”.¹⁸ Pero, ¿qué se puede hacer con una sociedad que sólo responde al chasquido del látigo? “Ese pueblo nuestro es un hato de borregos que debe manejarse con el látigo y que sólo es apto para conservar el imperio de cuatro ambiciosos e ignorantes demagogos”.¹⁹ Sin embargo, Ramírez se arrepiente muy rápido y lo absuelve. Dice del pueblo mexicano que

Es más digno de compasión que de censura, pues a nadie se puede exigir que haga lo que no se le ha enseñado, ni que sea, lo que le es absolutamente imposible ser [...] Nosotros carecemos de [las costumbres que infunden el trabajo y la industria, como en Estados Unidos] [...] en cambio tenemos el pueblo más humilde y dócil de la Tierra, el pueblo de menos necesidades físicas y morales, en fin el pueblo más dócil de gobernar. Mientras las instituciones no se adapten a su carácter y a la constitución moral [...] hemos de evitar la anarquía de las medias luces y el despotismo de los soldados hasta que la Europa hostigada de nuestros vaivenes nos imponga el yugo de un monarca extranjero.²⁰

Con todos estos juicios, lo que aflora es una urgencia terrible de ayuda para sacar adelante al país frente a las amenazas que tiene enfrente, pues no era claro si el apetito expansionista de Estados Unidos se había saciado con lo que se llevaron en el Tratado de Guadalupe Hidalgo, o si vendrían muy rápido por más; como, en efecto, sucedió con el istmo de Tehuantepec y que al propio Ramírez le tocó defender en los años que siguieron, pero, sobre todo, vigencia de ayuda ante la profunda división que persistía entre las regiones y sectores del país y que no permitían vislumbrar siquiera cómo se podía mantenerlo unido. Este conjunto de circunstancias tan complejas ayuda a entender la posición de Ramírez y de un número importante

17 III, p. 160.

18 III, p. 170.

19 III, p. 48.

20 III, p. 55-56.

de académicos y políticos de primera línea que colaboraron con el imperio de Maximiliano.

Tras la guerra con el vecino del Norte, Ramírez se desempeñó nuevamente como ministro de Relaciones Exteriores; en esta ocasión, con el presidente Mariano Arista. Ahí defendió a Tehuantepec de los embates estadounidenses. Para ello elaboró una *Memorias...* impresionantes con las que trataba de demostrar los derechos de México para salvaguardar esa zona estratégica.²¹

A raíz de la caída de esa administración, el académico duranguense salió al exilio debido a sus diferencias con el último gobierno de Antonio López de Santa Anna, convertido entonces en Su Alteza Serenísima. Regresó durante la gestión de Ignacio Comonfort y se desempeñó como director del Museo Nacional y de la Biblioteca Nacional en ciernes. En ese carácter, se hizo de una nueva biblioteca particular, y al igual que otros académicos-políticos liberales, integró en ella materiales provenientes de los conventos.²²

Justo en los últimos meses que antecedieron al estallido de la Intervención francesa Ramírez fue electo como rector del Colegio de Abogados de México que, además de reunir a lo más granado de los litigantes en México, se encargaba de asesorar a los gobiernos sobre cualquier consulta jurídica, así como de examinar a quienes pretendieran ejercer la abogacía en la capital y el resto del país. El sistema de funcionamiento era muy apegado al del Congreso general, seguramente para desgano de Ramírez, pues la imagen que había llegado a hacerse de los cuerpos representativos no era la mejor.²³

21 *Memorias, negociaciones y documentos para servir a la historia de las diferencias que [se] han suscitado entre México y los Estados Unidos, los tenedores del antiguo privilegio, concedido para la comunicación de los mares Atlántico y Pacífico por el Istmo de Tehuantepec*, México, Imprenta de Ignacio Cumplido, 1853.

22 IV, p. 19; también véase María Luisa Fernanda Rico Mansard, "Los museos de la Ciudad de México. Su organización y función educativa (1790-1910)", tesis de doctorado en historia, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2000..

23 Estatutos del Nacional Colegio de Abogados de México y de la Academia de Jurisprudencia. Barra Mexicana de Abogados, México, Imprenta de M. Murguía, Portal del Águila de Oro, 1863. Sobre la adopción del Reglamento del Congreso en el funcionamiento de la institución, véase la versión anterior de los Estatutos del Nacional Colegio de Abogados de México. Reformados en el año de 1828, octavo de la independencia nacional, séptimo de la libertad, y quinto de la República, México, 1830, Imprenta del Águila, dirigida por José Ximeno, calle de Medinas

Finalmente, ante el estallido de la guerra con Francia y la Intervención, que restableció un gobierno monárquico, varios de los académicos mexicanos que colaboraron con ese nuevo orden, si bien coincidieron con los planteamientos o enfoques franceses para resolver diversos los problemas nacionales —como la división territorial—, ellos mismos lamentaron las actitudes petulantes y soberbias de ciertos académicos o funcionarios galos que llegaban a México y pretendían ignorar el trabajo de los mexicanos, y empezar desde cero, como si no se hubiera hecho nada. Esto lastimó profundamente la sensibilidad de muchos mexicanos.²⁴ Ramírez fue uno de ellos.

Aspectos relevantes de sus *Memorias para escribir la historia del segundo imperio mexicano*, que elabora tras haberse desempeñado como ministro de Relaciones Exteriores son, por ejemplo:

- Su grado de conciencia de múltiples problemas del gobierno imperial. Incluso antes del establecimiento de éste, y desde la guerra de Reforma, como no podía ser de otra forma para alguien que combatió al gobierno liberal de Juárez, Ramírez destaca la participación estadounidense en ese conflicto previo; más específicamente, refiere el incidente de Antón Lizardo con motivo de la alianza militar establecida en el Tratado McLane-Ocampo que, a pesar de no haberse ratificado por el Senado estadounidense, *de hecho* entró en vigor, y barcos estadounidenses coadyuvaron a la salvación del régimen juarista en el sitio que padeció en Veracruz.²⁵
- La excesiva dependencia del imperio del apoyo francés. Efectivamente, asienta Ramírez, hizo falta un gobierno independiente de Francia que pudiera valerse, más allá de las vacilaciones, no

núm. 6. [Tiene un sello rojo que dice: Biblioteca Privada del Lic. I. Sánchez Gavito], artículos 8, 10 y 26, p. 22-26. Tal funcionamiento fue mantenido, al igual que casi toda la estructura, en la segunda versión de los mismos.

24 Laura Pérez Rosales, "Manuel Orozco y Berra", en Antonia Pi-Suñer (coord.), *En busca de un discurso integrador de la nación, 1848-1884*, en Juan Antonio Ortega y Medina y Rosa Camelo (coords), *Historiografía Mexicana*, 4 vols., México, UNAM, 1996, vol. IV, p. 363.

25 III, p. 216.

de Maximiliano, como se ha repetido continuamente, sino del propio Napoleón III.²⁶

- El papel de Estados Unidos, sobre todo después del fin de la Guerra Civil, y la pusilanimidad del emperador galo ante la actitud decidida del vecino del Norte. Así, describe las “fanfarronadas” francesas que pretendían disimular su temor ante la Unión Americana.²⁷
- El frentazo que se llevaron los conservadores mexicanos no fue sólo con Maximiliano y los franceses: ya con los oficiales españoles encontraron a varios “comecuras” que sólo les anunciaron lo que les esperaba.²⁸
- Destaca muy bien la rivalidad del mariscal Aquilles Bazaine con sus propios generales.²⁹
- Reconoce que se promulgaron algunos decretos “precipitados”.³⁰

Éstos son sólo algunos ejemplos de la muy variada información que Ramírez presenta respecto al funcionamiento del gobierno imperial y sus antecedentes. Ahora bien, sólo describe una escena de convivencia cercana con el emperador, pero que resulta más que suficiente para percatarse de la estrecha identificación que hubo entre ambos, así como una simpatía recíproca.³¹ ¿Qué fue lo que encontró este sensible académico mexicano en el joven monarca? Ciertamente no el “yugo” que había temido unos años antes. Más bien conoció a un joven políglota, que hablaba austriaco, italiano, húngaro, serbio-croata, inglés, francés y, desde luego, español, además de latín. Pero que, además, había sido educado para gobernar un imperio de 39 millones de habitantes, compuesto por múltiples nacionalidades y muy diversas culturas. Por si todo esto fuera poco, el emperador

26 III, p. 384.

27 III, p. 381, 385.

28 III, p. 414.

29 III, p. 498.

30 III, p. 547.

31 III, p. 570-71.

compartía muchos de sus intereses académicos e históricos.³² Así fue que, para gran sorpresa de Maximiliano, el nahuatlato mexicano vio por primera vez Teotihuacan en compañía suya. Una vez que renunció al Ministerio, Ramírez acompañó también a Carlota en su viaje a Yucatán; es decir, que para el académico la experiencia del imperio funcionó en realidad como un proceso de reconocimiento de su propio país.³³

Esta dimensión de la relación académico-política entre Maximiliano y Ramírez nos ha resultado particularmente reveladora, y por eso nos disponemos a estudiar más cabalmente al monarca de la casa de Habsburgo. Creemos que saber más de su participación en el imperio ayudará a ubicar mejor y en una dimensión más justa tanto al historiador, a quien Enrique de Olavarría y Ferrari glosa y copia abundantemente, *sin* reconocerlo, o bien al “exponente del partido rojo”, como lo califica Mariano Cuevas. Se espera que tal esfuerzo redunde en una comprensión más amplia del modelo de país en el que otros estudiosos cercanos a él fincaron sus esperanzas durante la séptima década del siglo XIX mexicano,³⁴ así como en el esclarecimiento de la relación, siempre compleja, entre academia y política.

32 Sobre el carácter complejo del imperio austro-húngaro, véase Joan Haslip, *The Crown of Mexico. Maximilian and His Empress Carlota*, Nueva York, Chicago, San Francisco, Holt, Rinehart and Winston, 1971, pp. 29-34, y respecto a la relación de Ramírez con el emperador la p. 405.

33 Joan Haslip, *The Crown of México. Maximilian and His Empress Carlota*, Nueva York, Chicago, San Francisco, Holt, Rinehart and Winston, 1971, p. 310 y 339; Ramírez, “Viaje a Yucatán en 1865”, en *Obras históricas...*, vol. III, pp. 593-652.

34 Olavarría y Ferrari, “México independiente”, en Vicente Riva Palacio et al., *México a través de los siglos*, 10 vols., México, Cumbre, 1983, vol. VIII; como se dijo en su momento, una de las imágenes que el autor hispano toma de Ramírez *sin* citarlo, es el de la Tira de la Peregrinación (véase p. 4); pero otras escenas, particularmente caras al erudito duranguense, como el significado de la pérdida de Texas en la conciencia política mexicana o la visión apocalíptica del Congreso Nacional en 1847, son presentadas por Olavarría como si fueran suyas; Olavarría y Ferrari, “México independiente”, en Vicente Riva Palacio et al., *México a través de los siglos*, 10 vols., México, Cumbre, 1983, vol. VIII, pp. 221 y 205; Mariano Cuevas, *Historia de la Nación Mexicana...*, citado en Josefina Z. Vázquez, *Mexicanos y norteamericanos ante la guerra del 47* (Sepsetentas 19), México, SEP, 1972, p. 218.

Rito y retórica republicanos. La formación de los ciudadanos en el Instituto Literario de Zacatecas, 1837-1854

Rosalina Ríos Zúñiga

IISUE-UNAM

Las ceremonias de entrega de premios a los alumnos del Instituto Literario de Zacatecas eran descritas en folletos alusivos al caso con una serie de imágenes alegóricas, entre las que se encontraban, “Fiesta de la Juventud”, “olvido del pasado”, “ensueño del porvenir”. Ellas indicaban el objetivo de los festejos en los que los estudiantes más sobresalientes recibían de las autoridades los premios a los que se habían hecho merecedores gracias a sus “triumfos inocentes”.¹ Estas ceremonias comenzaron a ser celebradas en el nuevo régimen, en la ciudad de Jerez, donde fue inaugurado el establecimiento literario en 1832.² La consolidación de estas fiestas ocurrió, sin embargo, a partir de 1838, cuando el Instituto comenzó a funcionar en la ciudad de Zacatecas.³ El peso de la ciudad contó y fue en ella donde esas

- 1 Las listas de alumnos que presentaron exámenes públicos se encuentran en los diferentes informes del Instituto Literario de 1844 a 1852, que se resguardan en el Fondo Lafragua de la Biblioteca Nacional. También invitaciones y programas pueden consultarse en Archivo Histórico del Estado de Zacatecas [en adelante citado como AHEZ], Fondo Jefatura Política, Serie Instrucción Pública, Subserie Generalidades, caja 2 y 3; en Fondo Poder Legislativo, Serie Instrucción Pública, 1839-1853, caja 1, y Serie Actas de Sesiones, años 1832-1833, caja 6, ff. 86v-87.
- 2 La historia del Instituto puede seguirse en Rosalina Ríos Zúñiga, *La educación de la colonia a la república. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas, 1754-1854*, México, CESU/Ayuntamiento de Zacatecas, 2002.
- 3 *Informe del Instituto Literario al Superior Gobierno del Departamento por lo relativo al año escolar concluido el 23 de Agosto de 1845*, Zacatecas, Imprenta del Gobierno a cargo de A. Villagrana [en adelante sólo citado como Informe, 1845]..

celebraciones cobraron más fastuosidad. ¿Cuál era el sentido de esas ceremonias? ¿Qué significado tenían para los participantes en ellas? ¿Qué importancia política tenían?

En las últimas dos décadas, la historiografía sobre el siglo XIX ha comenzado a enfocar el problema de la construcción de una nueva cultura política en el tránsito de la Colonia a la República en México y América Latina.⁴ Los trabajos sobre el tema ya son abundantes; sin embargo, pocos son los que han tratado de enfocar los mecanismos de creación y difusión de esa nueva cultura política desde las instituciones de instrucción superior, y más en concreto en el caso de México, desde los establecimientos considerados como la gran novedad del siglo XIX: los institutos literarios.⁵

En este trabajo se analizan las ceremonias de fin de cursos del Instituto Literario de Zacatecas desde esta nueva perspectiva. La hipótesis que se maneja es que éstas tuvieron un papel central en la construcción de una nueva cultura política; es decir, en la formación de los “ciudadanos letrados” de la República, e incidieron también profundamente en la conformación del espacio público moderno durante la primera mitad del siglo XIX. Los años que sirven de marco para nuestro análisis son los que transcurren entre 1837 y 1854, lapso en el que la forma de gobierno adoptada por las elites fue primero la República central y después la federal. Durante la primera es identificable cierto consenso entre los grupos políticos locales,

4 Los trabajos que exploran la construcción y difusión de una nueva cultura política son abundantes. Entre las diversas perspectivas que han sido abiertas para abordar dicha problemática quizá la más fructífera sea la iniciada por François-Xavier Guerra. Por ejemplo, pueden verse los libros colectivos François-Xavier Guerra y Mónica Quijada, *Imaginar la Nación*, Munster-Hamburg, AHILA, 1994; Annino, Antonio, Luis Castro Leiva y François-Xavier Guerra (eds.), *De los imperios a las naciones en Iberoamérica*, Zaragoza, España, Ibercaja, 1994; Guerra, François-Xavier, Annick Lempérière, et al., *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII y XIX*, México, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos/Fondo de Cultura Económica, 1998; Hilda Sabato (ed.), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*, México, El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica, 1999. Del conjunto de trabajos, sólo tres enfocan esa creación y difusión desde las instituciones de instrucción pública.

5 Una clara excepción es el trabajo de Annick Lempérière, “La formación de las elites liberales en el México del siglo XIX: Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca”, en *Secuencia*, núm. 30, 1994, pp. 57-94.

mientras que, en la segunda, se advierte la crisis profunda y el rompimiento entre ellos. Ambos momentos quedaron reflejados en los ritos y retórica republicanos transmitidos y practicados en los festejos de fin de cursos que forman el objeto central del presente trabajo.

El presente apartado está dividido en tres partes. En el primero se describen a grandes rasgos las ceremonias de fin de cursos del Instituto, se identifica a los actores sociales y políticos participantes en ellas y también las prácticas rituales que allí se seguían. En el segundo, se analizan diversos tropos y metáforas manejados en las oraciones y discursos cívicos pronunciados por las autoridades, los profesores y aun los propios alumnos en esos festejos. Esa retórica tenía que ver con la formación ciudadana, la construcción del Estado-nación y de la identidad local y nacional. Finalmente, en el tercero se apunta el carácter e incidencia que las ceremonias analizadas tuvieron en el desarrollo del espacio público moderno en Zacatecas.

Las fuentes utilizadas en este trabajo son un conjunto de materiales impresos localizados en diferentes acervos, como el Archivo General de la Nación, el Fondo Lafragua de la Biblioteca Nacional de México, el Archivo de Zacatecas y la Biblioteca Pública de Jalisco. Se trata sobre todo de los informes de labores de la institución y de las oraciones y discursos cívicos leídos en las ceremonias de fin de cursos.

FIESTA Y APRENDIZAJE CIUDADANOS EN EL INSTITUTO

El Instituto Literario de Zacatecas comenzó a funcionar en la ciudad de Jerez en 1832; sin embargo, el auge que experimentó durante la primera mitad del siglo XIX vino más tarde, cuando las cátedras fueron trasladadas por orden de las autoridades a la capital del estado, en 1837. Precisamente, como se apuntó en el inicio, allí cobraron mayor fastuosidad las ceremonias de fin de cursos y por eso los testimonios más elocuentes proceden de esa época. Pese a que se cuenta sólo con documentos oratorios de 1844 en adelante, en ellos se encontraron menciones a las ceremonias pasadas que

sugieren su continuidad y la práctica de un esquema similar desde sus inicios. En esas fuentes están basadas las descripciones y el análisis que sigue.⁶

En 1845, el patio de la casa de gobierno, lleno de luces y adornado para la ocasión, estaba listo para recibir a los numerosos invitados a la ceremonia en la que serían premiados los estudiantes más sobresalientes del Instituto Literario.⁷ En realidad se trataba de dos ceremonias: una consistía en la examinación pública de los alumnos seleccionados; la segunda era ésta, la fiesta, el festejo y la entrega de premios en medio de música, poesía y la lectura de los discursos. La audiencia participante estaba compuesta de autoridades, profesores, estudiantes, padres de familia y público en general. Una “concurcencia de aparato”, como la llamó el director Teodosio Lares en 1845, en la cual, incluso, “el sexo de la belleza la ostentaba en medio de sus galas y atavíos”.⁸ El festival o, como era llamado oficialmente, el acto o certamen literario era una de las fiestas cívicas de Zacatecas y permitía, seguramente, salir de su rutina habitual a los habitantes de la ciudad. Sobre la realizada en 1845, dijo el director del Instituto que “sin duda había sido el [acto] más solemne” de los seis celebrados hasta ese momento.

La ceremonia era realizada en distintos lugares cada año debido a que el Instituto no contaba con un local adecuado: el coliseo, el teatro, el salón municipal o el recinto del gobierno podían ser las sedes. Esa fiesta, no por cierto la única del calendario escolar, pero sí

6 Entre la documentación consultada encontré varias dedicatorias e invitaciones a la ceremonia de premiación anteriores a 1844. Por ejemplo, en 1834, el alumno Gabriel García Elías dedicó su acto de filosofía al Consejo de Gobierno; en 1838, el secretario de Gobierno, J Gregorio de Llamas, notificó sobre la celebración del acto al jefe político de la capital para que asistiera con todos los miembros del Ayuntamiento; en 1842, el estudiante Jesús Ruelas dedicó su acto a la Asamblea Departamental. Puede entenderse entonces que sí había actos de los diferentes cursos, hubo ceremonias de inauguración y clausura, así como de exámenes y premiación durante todo el periodo comprendido entre 1832 y 1843. La excepción debió ser en 1836, cuando se hicieron los arreglos para el traslado de los cursos del Instituto de la ciudad de Jerez a la de Zacatecas. Véase AHEZ, Fondo Jefatura Política, Serie Instrucción Pública, Subserie Generalidades, diferentes cajas; Fondo Poder Ejecutivo, Serie Gobernador, caja 4, y también Fondo Arturo Romo Gutiérrez, Serie Folletos.

7 *Informe*, 1845, p. 25.

8 *Informe*, 1845, p. 28.

la más fastuosa, era el marco adecuado para practicar y transmitir ritos, símbolos y la retórica de la nueva cultura política republicana.⁹ En esa perspectiva, la ceremonia del Instituto debe entenderse como uno de esos ritos requeridos para el ejercicio del poder.

Las fiestas escolares que año con año se celebraron en el Instituto no eran nuevas, puesto que las universidades y colegios del antiguo régimen practicaban actos semejantes.¹⁰ Las diferencias estaban en los ritos, los símbolos y la retórica utilizados, pues los políticos republicanos adecuaron viejas prácticas a nuevos fines. Las formas “republicanas” quedaron estatuidas en el “Reglamento para el gobierno interior del Instituto”, allí se hablaba de las condiciones para alcanzar el honor del “amor de la gloria en las ciencias y en las artes”.¹¹ También fueron definidas en él las responsabilidades de los estudiantes que participaban en los actos literarios. Los mejores estudiantes de dos de las academias del Instituto, la de jurisprudencia o la de humanidades, eran seleccionados por la Junta de Profesores¹² para preparar y presentar un examen público. Los agraciados decidían entonces a quién dedicar su acto. El gesto recaía generalmente en una autoridad pública local, individual o colectiva: en el primer caso podía ser el gobernador, algún miembro del Congreso local, el comandante general o algún político zacatecano que estuviera ac-

9 La otra era la ceremonia de inicio de cursos en la que el director o alguno de los profesores generalmente leían discursos ante la asistencia de alumnos, padres de familia, autoridades civiles y eclesiásticas, y público en general. La entrega de premios tenía lugar en agosto de cada año, una vez que terminaban los cursos. La inauguración del año escolar ocurría en octubre, el día de San Lucas. Ceremonias similares eran celebradas en los establecimientos educativos de los otros estados. Véase Annick Lempérière, “La formación de las elites liberales en el México del siglo XIX: Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca”, en *Secuencia*, núm. 30, 1994.

10 Durante la Colonia, las constituciones de San Luis Gonzaga establecían para el acto de Estatuto de fin del año escolar la presentación de exámenes ante el rector, vicerrector y sinodales (siempre eran los presidentes de Academia), amén de todos los individuos del Colegio, hasta alcanzar el honor de presentar el acto; ése era el premio. Cabía la posibilidad de que alguien se hiciera merecedor a tal honor sin presentar exámenes, pero no era la norma general. Véase Lynn Hunt, *Politics, culture and class in the French revolution*, Berkeley, California, University of California Press, 1984, p. 55; también Rosalina Ríos Zúñiga, *La educación de la colonia a la república. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas, 1754-1854*, México, CESU/Ayuntamiento de Zacatecas, 2002 (capítulo IV).

11 *Informe*, 1845, p. 28

12 *Informe*, 1847, p. 50.

tuando en el Legislativo nacional. En el segundo, cabía esperar la elección del Congreso, el ayuntamiento, la Asamblea Departamental o alguna otra corporación. Una vez aceptada la dedicación y la participación en el festival, el “padrino”, que era la autoridad, ofrecía al estudiante un regalo que era generalmente uno o varios libros, dependiendo del desempeño público del estudiante.

Los libros entregados como premio estimulaban el esfuerzo de los estudiantes. Los títulos y autores, por lo demás, reafirmaban las doctrinas aprendidas en las aulas, la moral que se deseaba promover y la religión que se deseaba mantener. Los títulos incluían a los clásicos, por ejemplo: Plutarco, y su *Vidas ejemplares*; de Ovidio, *La metamorfosis*; de Cicerón, los *Discursos*, y de Fedro, sus *Fábulas*. Obras como *El espíritu de las leyes* de Montesquieu, *La democracia de la América* de Tocqueville o *Economía Política* de Destutt de Tracy, aunque, esporádicamente, también eran incluidas como regalos. Los títulos más frecuentemente obsequiados eran los relacionados con el derecho civil y canónico, con la teología y la historia.

La repetición anual del “festival” permitía la práctica y transmisión de esquemas y actitudes que se consideran importantes en el reconocimiento y afirmación de las nuevas lealtades.¹³ La lealtad más inmediata era aquella entre gobernantes y gobernados; entre los ciudadanos ilustrados y sus representantes: los estudiantes de la institución republicana debían rendir pleitesía y honra a sus superiores. Los santos o las creencias de la religión católica nunca

13 En la Colonia, las prácticas similares seguidas en el Colegio procuraban enseñar a los alumnos las lealtades que debían guardar, la más importante era la fidelidad debida al rey. En este caso, se trataba de la asistencia cada año, el día del Soberano, a la celebración de una misa y comunión general. Una más era la concurrencia del rector o vicerrector y alumnos seleccionados al besamanos ante el virrey o vicepatrono, cuando se presentara la ocasión. También debían atender al repique, siempre con solemnidad, que hacía a la iglesia matriz cuando llegaban noticias sobre la salud del rey. La continuidad de prácticas simbólicas pueden encontrarse en muchos otros aspectos. Hunt, por ejemplo, lo hace en relación con algunas prácticas políticas de la Revolución francesa con prácticas seguidas en el antiguo régimen. Véase Lynn Hunt, *Politics, culture and class in the French revolution*, Berkeley, California, University of California Press, 1984, p. 55; también Rosalina Ríos Zúñiga, *La educación de la colonia a la república. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas, 1754-1854*, México, CESU/Ayuntamiento de Zacatecas, 2002 [capítulo IV].

fueron objeto de alguna dedicación mas, invariablemente, se agradecían los bienes recibidos al “Ser Supremo”. En cambio, los alumnos escogieron una y otra vez a los representantes del gobierno en turno, pues éstos debían ser objeto de continuo reconocimiento y honra por parte de los alumnos. Entre ellos, la figura más importante solía ser el gobernador, por eso los estudiantes le dedicaron frecuentemente los actos. Uno de ellos fue el modelo a seguir: García Salinas, quien fue elevado, a su muerte, a la categoría de héroe, y además considerado el fundador de la institución.¹⁴

La elección del gobernador como padrino o como sujeto de homenaje mostraba que el paternalismo era la base de esta lealtad republicana. En 1845, el director informó sobre la “augusta solemnidad” en la que con la presencia del jefe del Estado, “rodeado de todas las autoridades y corporaciones”, y en medio de la más brillante concurrencia, “distribuyó con noble agrado entre los alumnos los premios que merecieron por sus adelantos”. La figura de ese padre despertaba el estímulo de los hijos quienes, ante ella, cobrarían fuerza para ser capaces de todo. La presencia del jefe de Estado sólo podía excitar “al estudio de las ciencias y las artes con *el ejemplo de los pueblos y naciones* que en ellas han cifrado su gloria”.¹⁵ Era parte de la “civilización del presente siglo mirar al Jefe de Estado en medio de la juventud escogida, empeñado en encumbrar las ciencias a la mayor altura para preparar los futuros destinos de la patria”.¹⁶ ¿Cuáles otros valores debían aprender a reconocer, practicar y defender esos jóvenes, los futuros ciudadanos letrados?

A la lealtad inmediata al gobernador y autoridades locales, los futuros ciudadanos aprendían la importancia de la “ilustración” que recibían para el ejercicio político en un gobierno republicano.

14 Sobre la elección de Francisco García Salinas como héroe local véase Rosalina Ríos Zúñiga, “Making citizens: civil society and popular mobilization in Zacatecas, 1821-1853”, tesis doctorado en historia, Pittsburgh, University of Pittsburgh, 2002 [capítulo V].

15 *Informe*, 1845, p. 27.

16 *Distribución de premios hecha por el Exmo. Sr. Gobernador Don Marcos Esparza a los alumnos del Instituto Literario la noche del 28 de agosto de 1844*, Zacatecas, Impreso por Aniceto Villagrana [en adelante sólo citado como *Distribución de premios*, 1844].

Así lo expresó el director, Teodosio Lares, en 1844: “que perfeccionados los jóvenes, ciñan sus sienes con la corona de oro del verdadero saber, vistan el manto de los variados colores de las ciencias, obtengan las guirnaldas de la literatura, y colocados en los puestos de la República a que los destine la Providencia se hagan dignos de gloria y de inmortalidad”.¹⁷

La insistencia en el valor de la inteligencia, del desarrollo del conocimiento, sin embargo, no sólo buscaba convencer a los estudiantes sobre su papel como modernos atletas o soldados sino, quizá más importante, persuadir a las autoridades de la necesidad de continuar el apoyo a ese proyecto educativo, a esa institución. La creencia era que, en la República, los jóvenes debían prepararse para cumplir su futuro papel en la vida política. Los profesores debían persuadir a los gobernantes de la importancia que la educación tenía para el Estado; los gobernantes debían cumplir con el respaldo a la instrucción pública, y los estudiantes, los futuros ciudadanos, necesitaban rendir honor a sus representantes, aprender y practicar los ritos republicanos.

LAS PALABRAS

En ese entramado de ritos, las palabras siempre jugaron un papel importante, pues el lenguaje, como los ritos y los símbolos, forma parte de la cultura política. Los estudiantes y profesores usaban esa retórica para hacer llegar veladamente sus necesidades y peticiones a los gobernantes, así fue dicho por un orador en una ceremonia de premiación:

Lo mismo que a las ciencias, necesaria
Le es la protección, como a las flores
Le es el jardinero, y a la nave
Diestro piloto que su vuelo guíe...

¹⁷ *Distribución de premios*, 1844, p. 7.

Los discursos de los profesores, su retórica modernizante y republicana, cerraban con broche de oro, finalmente, el rito, la fiesta de entrega de premios.

La retórica de los discursos presentados por los profesores manifestaba la ambigüedad propia de la tradición ilustrada y liberal española.¹⁸ Esa ambigüedad queda de manifiesto con la serie de tropos que se manejaban continuamente, entre los que estaban la religión, el paternalismo, la fe en la ilustración y el progreso. El lenguaje era utilizado también en la exaltación de los héroes y era parte de las herramientas para emprender o continuar la construcción simbólica de la patria y de la nación. Las palabras eran igualmente necesarias para aludir a la belleza y a la riqueza que estaban encerradas en el territorio nacional o para poner sobre aviso a los estudiantes de los peligros que amenazaban a México.¹⁹ En ese sentido puede decirse que los dirigentes políticos, los profesores y los estudiantes que participaron en las festividades procuraron decirlo todo con tropos, con metáforas y con imágenes alegóricas.

Una de esas imágenes metafóricas, sin duda la más importante, era la del *amor de la gloria*, a la que debían aspirar los jóvenes estudiantes. ¿Y qué era el amor de la gloria? En términos retóricos, los profesores y políticos decían: “¡ Poder inmenso, y benéfico el de la literatura, que consagra sus trabajos a ilustrar a los hombres y a mostrarles el camino de la verdadera gloria!”²⁰ Ese *amor a la gloria*, metáfora repetida una y otra vez a los jóvenes, no era sólo “el amor a las ciencias”; es decir, en el lenguaje de la época, a la literatura que se alcanza con el estudio, que daba laureles mucho más valiosos que aquellos que podía dar la guerra. Ese amor a la gloria era toda una ética y actitud que debían procurar seguir los estudiantes,

18 Richard Herr, *The eighteenth century revolution in Spain*, Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press, 1967; David Brading, *First America: Spanish monarchy, Creole patriots, and the liberal State, 1492-1867*, Nueva York, Cambridge University Press, 1991.

19 El mismo tipo de tropos, de imágenes y símbolos pueden encontrarse en los discursos pronunciados por los profesores del Instituto Literario de Oaxaca. Véase Annick Lempérière, “La formación de las elites liberales en el México del siglo XIX: Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca”, en *Secuencia*, núm. 30, 1994, pp. 64 y 72-73.

20 *Distribución de premios*, 1844. p. 54.

pues a aquellos que quisieran alcanzarla les prometía recompensas invaluableles que no debían rechazarse. El *amor a la gloria*, que podía alcanzar el héroe moderno, es decir, el estudiante de una “institución civilizadora”, por su sabiduría, por su genio y no por la fuerza, como sucedió frecuentemente en la antigüedad clásica, tenía que ver, de acuerdo con José Murilo de Carvalho, con la orientación utilitarista de la República²¹ que se estaba forjando. La frase fue recreada por Alexander Hamilton,²² uno de los ideólogos de la independencia de Estados Unidos, para resolver la tensión latente, el conflicto en la concepción utilitarista de lo público, que estaba en la base de la forma republicana propuesta para la nueva y moderna nación.

El amor a la Gloria, a la fama debía entenderse como la salida combinada a dos aspiraciones de la modernidad: la persecución de los intereses públicos y la de los intereses privados. Los estudiantes, al recibir el mensaje del *amor a la gloria*, aprendían que la República necesitaba su esfuerzo, y que debían sobresalir, destacar, prepararse individualmente. Esa preparación cobraba sentido y no era un acto meramente egoísta o privado, cuando lo dirigían al bien común, lo hacían por el bien público. El *amor a la gloria* no era algo abstracto, pues pasaba a ser concreto cuando lo ponían al servicio de la sociedad, de la patria, de la nación, cuando se reconocía a ésta como el objetivo final por el que se trabajaba.²³

21 José Murilo de Carvalho, *A formação das almas. O imaginário da república no Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras, 1990, pp. 18-19.

22 Alexander Hamilton nació en 1757 en la isla de Newis. En la guerra de Independencia de las trece colonias, Washington lo distinguió haciéndolo uno de sus seis ayudas de campo. Asistió al primer congreso del continente y fue uno de los prominentes constructores de la nueva nación americana. Firmó la ratificación de la primera Constitución y, bajo el seudónimo de Publius, fue coautor con John Jay and James Madison de varios periódicos federalistas; fue uno de los más importantes colaboradores de Washington bajo su mandato y autor de varios de sus discursos. También fue líder del Partido Federalista y enemigo por algún tiempo de Thomas Jefferson. Murió en 1804 en Nueva York a causa de una herida provocada en un duelo.

23 Este análisis sobre la metáfora del amor a la gloria, que nos lleva a precisar el tipo de moral cívica que se trataba de transmitir a los alumnos, lo realicé antes de conocer el excelente texto de Fernando Escalante, *Ciudadanos imaginarios. Memorial de los afanes y desventuras de la virtud y apología del vicio triunfante en la república mexicana —Tratado de moral pública—*, México, FCE, 1992. En ese libro, Escalante precisa las tres diferentes tradiciones que conforman el modelo cívico con el que se supone debe actuar un ciudadano en una república y que, finalmente, “provoca la mayoría de los dilemas y conflictos morales que se dan en la vida pública”, que son,

Los ejemplos del amor a la gloria se tomaban de las repúblicas antiguas: Grecia y Roma. Éstas, tomadas como punto de referencia constante por los profesores y alumnos, eran los objetos de culto; visiones simbólicas de los valores cívicos y políticos que se quería inculcar a los estudiantes. La primera por su austeridad espartana y la segunda por el sentido de sacrificio de sus ciudadanos. El neoclasicismo había iniciado en Francia y los revolucionarios franceses lo utilizaron en la construcción de su nueva cultura política.²⁴ En Zacatecas, hemos visto antes, la cultura política local mostraba influencia y facturas de esas raíces neoclásicas que fueron seguidas en todo México.²⁵

Los modelos de república antigua no eran los únicos considerados, pues también eran tomadas en cuenta las nacientes repúblicas modernas, Francia y Estados Unidos. El caso francés era especial porque de él se bebieron muchos de sus símbolos, su retórica y de sus alegorías revolucionarias, mas a la vez era considerado y temido como un modelo negativo de República, sobre todo cuando se pensaba en sus inclinaciones jacobinas, populares, de democracia directa. En el caso de Estados Unidos, la utilización de la frase “el amor a la Gloria”, el concepto de padres fundadores que se aplicaba a los dirigentes zacatecanos, así como el ideal de la democracia representativa para la que se preparaba a los alumnos del Instituto, dicen mucho sobre los aspectos que eran considerados ideales de esa República.

la tradición republicana, la liberal y la democrática. De estas tres tradiciones, que terminaban fundidas en la moral pública de los mexicanos, aquella que se transmitía en las escuelas y colegios o institutos era la tradición republicana, como se puede seguir en la presente ponencia. La disección de Escalante sobre esas tres tradiciones me ayudó, pues, a afirmar mi interpretación.

24 Lynn Hunt, *Politics, culture and class in the French revolution*, Berkeley, California, University of California Press, 1984, pp. 87-119; José Murilo de Carvalho, *A formação das almas. O imaginário da república no Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras, 1990, pp. 10-12; George Lomné, “Revolución francesa et rites bolivariens: examen d’une transposition de la symbolique republicaine”, en *Cahiers des Ameriques Latines* núm. 10, 1990, pp. 159-175.

25 Véase por ejemplo Annick Lempérière, “La formación de las elites liberales en el México del siglo XIX: Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca”, en *Secuencia*, núm. 30, 1994, y Brian Connoughton, “Ágape en disputa: fiesta cívica, cultura política regional y la frágil urdidumbre nacional antes del Plan de Ayutla”, en *Historia Mexicana*, núm. 45, 1995, pp. 281-314.

Las historias de esas repúblicas, ya sean antiguas o modernas, a las que eran introducidos los estudiantes en la academia de literatura y bellas letras, les ofrecían lecciones para el presente que vivían y para el futuro que esperaban alcanzar. Tanto profesores como alumnos escribían sus discursos y composiciones partiendo de esas historias en las que ambos, además de mostrar sus habilidades retóricas y oratorias, aprendían las virtudes que debían practicar los ciudadanos. En los años subsecuentes, profesores y alumnos continuaron utilizando los clásicos antiguos y modernos como ejemplos históricos. El acento en las historias de Grecia y Roma se mantuvo positivo y constante, no así en la de Francia y mucho menos después de 1845 en Estados Unidos, la nación “civilizada e ilustrada” que tanto daño haría a la nación. Pero, ¿existía esa nación, o qué era en esos momentos? ¿Cuáles eran las imágenes que de ella se transmitían a los alumnos? A continuación se analizará brevemente este problema.

La construcción de la nación en Zacatecas

La construcción ideológica de Zacatecas y de la nación moderna estaba en proceso en aquellos años. La homogeneización mediante la educación era una de las vías para crear esa nación. Por eso, los profesores debían transmitir a los estudiantes la idea de que pertenecían como ciudadanos a una región, Zacatecas, aunque también que eran parte de algo más grande: México. En primer lugar, los jóvenes estudiantes debían reconocer a su suelo y a los dirigentes locales, se tratara de muertos o vivos, de quienes recibían el mayor beneficio y a quienes tenían el deber de retornarlo. Así fue expuesto por un profesor en una poesía leída a los estudiantes:

Más nunca olvidéis que a Zacatecas
Y a los que rigen su destino triste
Esa dicha es debida: y cuando al lado
Vuestro miréis la imagen de GARCÍA

Contempladlo y decid: “era mi padre.”
Si algún día algún laurel os adornare,
Con vuestros protectores divididlo.
!Nunca la gratitud falte en vosotros,
Nunca dejéis de repetir sus nombres!²⁶

A Zacatecas y a su gobierno porque “ama y protege las ciencias y las letras; las letras y las ciencias inmortalizaran su gloria”.²⁷ Enseguida, a los estudiantes se les inculcaba el reconocimiento a la nación y, con esa intención un estudiante, futuro personaje de la política zacatecana, recordó a sus compañeros su nacionalidad, en 1844:

¡Que vuestros nombres inmortales sean!
Más recordad también que al patrio suelo
Lo debéis todo, y vuestra gloria es suya:
Porque sus hijos sois, sois mexicanos...

A esa nación que, ciertamente antes de 1845, como señala Brian Connaughton, constituía todavía un tejido que “no acaba [ba] por apretarse”,²⁸ los profesores y estudiantes procuraban cantarle y loarla con entusiasmo porque era necesario que creyeran en ella y en sus posibilidades para el futuro. Por eso, Vicente Hoyos, un profesor del Instituto, afirmó en un poema:

Himnos cantáis a la adorada patria,
A mi patria adorada porque el día
Se acerca ya de su poder y gloria
Y entonces, entonces su precioso nombre
Será con entusiasmo repetido:
La admirarán los pueblos de la Europa:

26 *Distribución de premios*, 1844, p. 65. El autor fue el profesor Octaviano Pérez.

27 *Alocución pronunciada por el Sr. Director del Instituto Literario magistrado D. Teodosio Lares*, Zacatecas, impreso por Anastasio Villagrana, 1845.

28 Brian Connaughton, “Ágape en disputa: fiesta cívica, cultura política regional y la frágil urdumbre nacional antes del Plan de Ayutla”, en *Historia Mexicana*, núm. 45, 1995, p. 282.

El emporio será de la cultura;
Y ésta será mi dicha mi ventura,
Aunque mi nombre yazga en el olvido.²⁹

La patria, México, tenía en esos hijos los futuros dirigentes políticos, sus más fundadas esperanzas, así lo dijo en un exhorto poético a los estudiantes el profesor del Instituto, Octaviano Pérez:

Míralos, patria, en sus sienes
El laurel modesto ondea,
Allí tu vista recrea...
Oh! ¡Qué hermosos hijos tienes!

La preparación que recibían los estudiantes en el Instituto tenía que rendir frutos para hacer feliz a Zacatecas y a la nación por el camino de la gloria:

Ellos te darán contento,
Calmarán tu sufrimiento
No olvidando ni un momento
Lo que te deben a ti.
¿No es verdad que sí algún día
Regis a la patria mía,
Le daréis grata alegría?....
!Pues bien, digamos aquí:
¡Viva la patria! Tan solemne grito
Quien yerto escuche o repetir no quiera,
Bajo el desprecio y la ignominia muera
Del hombre odiado y de su Dios maldito.³⁰

29 *Poema*, Vicente Hoyos, Zacatecas, agosto 28 de 1844.

30 "A la patria", composición leída en la solemne distribución de premios, que se hizo el día 28 de agosto de 1845, a los alumnos del Instituto Literario de Zacatecas.

Sin embargo, no se estaba ciego antes los problemas que enfrentaba México desde que inició su vida independiente y que se habían agudizado entonces. Los estudiantes debían saber eso. En la ceremonia de inauguración de los cursos del Instituto, en octubre de 1845, meses antes de que iniciara la invasión estadounidense, se preguntaba un profesor ante los estudiantes: “¿Qué le falta, pues, a este privilegiado pueblo para ser el más opulento y feliz de cuantos habitan la superficie de nuestro globo?” La respuesta, desde su perspectiva como letrado, era simple: le faltaba la ciencia: “Ah! Que a esta pregunta todos me responden: porque sin ciencia no hay habilidad, y sin habilidad no hay riqueza: sin ciencia no hay ilustración, y *sin ilustración seremos siempre tributarios de las naciones que nos aventajan en conocimientos*. Nuestros metales preciosos pasarán a fecundar los terrenos de la industria de pueblos extraños, sin que la nacional participe ni de una sola gota de tan caudalosa corriente”.³¹

México, parece entender ese profesor, tendría un papel dependiente como productor de materias primas, si la ciencia no era impulsada. Las soluciones parecían estar al alcance de la mano: primero, en la modernización de los conocimientos; es decir, en la ilustración, pues ella traería el progreso. Los jóvenes debían prepararse, ilustrarse para hacer posible que México, que su patria, alcanzara por fin el lugar que su nueva situación independiente le tenía prometido y reservado en la era moderna. Segundo, en la colonización, pues el peligro de que México pudiera ser presa de “las naciones poderosas” se percibía como latente:

la patria necesita de la difusión de las luces: necesita de hijos ilustrados que lleven adelante las mejoras sociales, abriendo las puertas de la república a todos los hombres honrados e industriosos de cualquiera parte del mundo, *porque mientras su suelo exista*

31 *Discurso inaugural pronunciado por el Sr. Lic. D. Mariano Fernández Sansalvador en el Instituto Literario de esta capital en la solemne apertura de las lecciones de dicho establecimiento, cuyo acto presidió el Exmo. Sr. Gobernador con asistencia de las autoridades y corporaciones civil, eclesiástica y religiosa*, Zacatecas, Impreso por Aniceto Villagrana, 1845, p. 60 [en adelante solo citado como *Discurso Inaugural*, 1845. Las cursivas son de la autora].

*yermo y despoblado como hoy se encuentra, jamás los mexicanos seremos ricos ni poderosos: no siendo poderosos no seremos fuertes, y faltándonos la fuerza no lograremos ver respetados nuestros derechos, ni gozaremos de una verdadera independencia.*³²

Así, la formación ciudadana o socialización política de los jóvenes quedaba completa, pues al aprendizaje de conceptos, símbolos y ritos sobre la ilustración, el progreso, la modernidad, la república y la nación, los estudiantes agregaban, mediante la retórica de sus profesores y por su propia experiencia de vida, la situación del momento. Ellos, esa elite que se prepara para los futuros políticos, la elite letrada, debían adquirir los medios que daba la educación para tratar de revertir la situación de Zacatecas y de la nación que se trataba de formar. Sin embargo, las divisiones entre los individuos comenzaron a agudizarse y condujeron a todos por un cause diferente.

EL ESPACIO PÚBLICO

Hasta aquí, hemos seguido el desarrollo y la forma como era creada y transmitida una nueva cultura política republicana a los jóvenes estudiantes que atendían las aulas del Instituto. La socialización política de los alumnos, sin embargo, no fue la única función de la institución, pues ese medio apuntaló, como otros, la formación del espacio público moderno en Zacatecas. En efecto, siguiendo a Escalante, “la idea del espacio público es la de un conjunto de mecanismos para tratar con los problemas colectivos”.³³ En este caso, esos

32 *Discurso Inaugural*, 1845, pp. 60 y 64. Las cursivas son mías. El tema de la necesidad de colonizar las extensas zonas despobladas de México por el peligro de conquista de los estadounidenses, también era manejado en otras regiones. Por ejemplo, en discursos que se dijeron en Guadalajara en 1843. Véase Brian Connaughton, “Ágape en disputa: fiesta cívica, cultura política regional y la frágil urdidumbre nacional antes del Plan de Ayutla”, en *Historia Mexicana*, núm. 45, 1995, pp. 293-294.

33 Fernando Escalante, *Ciudadanos imaginarios. Memorial de los afanes y desventuras de la virtud y apología del vicio triunfante en la república mexicana —Tratado de moral pública—*, México, FCE, 1992, p. 35.

festejos dieron a los grupos políticos otro espacio de comunicación que utilizaron para tratar temas generales que les preocupaban en esos momentos y para dirimir su interés de grupo en su lucha por el poder. Los profesores —parte de la elite política— y las autoridades aprovecharon esa tribuna para apelar al público asistente, formado de estudiantes, autoridades y público en general, pues buscaban crear consenso y ganar adeptos a sus causas. En este sentido, las ceremonias muestran ser un reflejo fiel de la época, pues los discursos permiten rescatar y reflexionar sobre las problemáticas locales y nacionales que aquejaban en esos años a los grupos y facciones políticas de México, como veremos a continuación.

El grupo de discursos que analizaremos enseguida está constituido por aquellos que fueron pronunciados en las ceremonias de premiación del Instituto después de 1848. En ellos, el tono y contenido muestran la forma como incidió en los grupos e individuos, el parteaguas que significó la invasión estadounidense y los acontecimientos europeos contemporáneos. Junto con estos sucesos, en la retórica puede percibirse la forma como pesaron en las elites la serie de problemas locales que aparecieron en el horizonte entre 1848 y 1850, pues éstos terminaron por definirlos y los llevaron a radicalizar sus posturas político-ideológicas.

La retórica de la desesperación

Entre 1850 y 1852, las ceremonias de premiación del Instituto Literario presentaron algunos aspectos y actores distintos respecto a los de los años anteriores, que indicaban cambios en varios sentidos. Un nuevo director fue nombrado en 1850: Vicente Hoyos, y junto con él hubo nuevos profesores; todos habían sido alumnos de la propia institución. En esas ceremonias celebradas en el coliseo de la ciudad, donde comenzaron a realizarse a partir de 1846, la retórica que se pronunció ante el selecto público asistente fue distinta a aquella difundida años atrás, como puede verse arriba.

Los tropos que ahora llenaban esa retórica aún giraban en torno al poder y beneficios de la educación, al amor a la gloria, al progre-

so, al orden y a la unidad.³⁴ Sin embargo, ahora se ponía un énfasis más marcado en la religión y la moral, porque se decía que sólo una educación que no olvidara los preceptos religiosos podía conducir al bien. Se argumentaba por los oradores que no podía pensarse en seguir la filosofía “execrable” de un “socialista” como el filósofo de Ferney: Rousseau. Mucho menos mencionar al “socialismo revolucionario”, pues eran ideas y filosofías que habían llevado a Europa a la convulsión y las elites temían que ese movimiento pudiera extenderse al mundo.

Este grupo, a cargo de la dirección del Instituto Literario de Zacatecas en esos momentos, reaccionaba ante los problemas externos e internos que enfrentaba México con un pensamiento y una retórica más religiosos y conservadores, opuesto al grupo que comenzó a difundir el periódico oficial llamado entonces *La Concordia*. Las situaciones externas tenían relación con la revolución política en Europa y con los efectos de la modernización tecnológica o, en otras palabras, con el surgimiento pleno de la economía capitalista. Las internas eran los problemas locales de crisis económica y social antes enumerados, que hicieron cimbrar, hasta sus cimientos, las bases sobre las que caminaban las elites zacatecanas y las obligaron a su radicalización político-ideológica, es decir, a su rompimiento.

En especial, la causa más profunda de la fascinación y el miedo experimentados por este grupo fue el real y concreto avance de eso que llamaban progreso, modernidad o en pocas palabras, el desarrollo del capitalismo —que no era llamado precisamente así—, y que producía las crecientes tensiones del momento. Pedro Bejarano, un profesor del Instituto,³⁵ pronunció el discurso de premios en 1850. En él expresó parte de las ideas anteriores y puso como ejemplo a Europa:

34 Fernando Escalante, *Ciudadanos imaginarios. Memorial de los afanes y desventuras de la virtud y apología del vicio triunfante en la república mexicana —Tratado de moral pública—*, México, FCE, 1992, p. 35.

35 Pedro Bejarano era hijo de José Bejarano, miembro constante del Ayuntamiento de Zacatecas desde el inicio de la República. Nació en 1827 en Zacatecas; hizo sus estudios de abogacía en el Instituto Literario; al graduarse pasó a ser profesor y también comenzó una activa participación política en diversas instituciones del poder local.

porque la actual situación no es normal, es una extraordinaria situación; tocamos a una crisis, a una de esas horas tremendas en la historia del mundo, en que el trabajo de los siglos se estremece a impulsos de un movimiento revolucionario. Ni se entienda que refiriéndome particularmente a la Europa, sea para nosotros de un pequeño interés esa agitación que la sacude, y que separados de ella por el inmenso océano, podamos desde nuestro suelo contemplar ese espectáculo, tranquilos, unidos por mil conexiones, esa revolución debería afectarnos, aunque otros fuesen su carácter y sus tendencias.³⁶

La sociedad europea, refería Bejarano, dejó de lado la religión, la moral, los valores cristianos y, pese a la apariencia de conducirse a la perfección, en cambio, el abuso de las ideas la conducían a mostrar signos de crisis, de caos, de desorden. Los argumentos de Bejarano estaban apoyados en quien consideraba una autoridad intelectual: Jaime Balmes, filósofo católico español que escribió profusamente en la década de los cuarenta del siglo XIX. Su obra fue bastante difundida en Europa, especialmente entre quienes profesaban un fuerte catolicismo y una moral conservadora.³⁷ Diferente a políticos como Viviano Beltrán o Severo Cosío —que no eran profesores, mas participaban en otros medios del espacio público y habían optado por seguir a autores prosocialistas o simplemente más progresistas—, este otro grupo había hecho la opción por Balmes en esos momentos de crisis. Esa elección se comprueba en los términos elogiosos de su mención en esa pieza oratoria y en la difusión que de los títulos de este autor se procuró entre los alumnos, quienes recibieron de premio libros de Balmes, entre 1850 y 1852.³⁸ Apoyado en ese autor católico, Bejarano expresó en su retórica el temor inmenso ante el posible derrumbe del orden europeo y mundial: “Para todos los hombres previsores es claro como la luz del día que las cosas

36 *Discurso pronunciado por el profesor de jurisprudencia Lic. D. Pedro Bejarano en la solemne distribución de premios verificada la noche del 25 de agosto de 1850*, Zacatecas, Impreso por Aniceto Villagrana, p. 40 [adelante sólo citado como *Discurso* 1850].

37 Jaime Balmes, *Obras completas*, 33 volúmenes.

38 Entre las obras de Balmes que fueron regaladas a los alumnos del Instituto se incluían *Filosofía Fundamental*, *Filosofía elemental*, *El protestantismo* y *El Criterio*, entre otros.

llevan una dirección errada, que si no puede acudirse a tiempo, el desenlace será fatal; y que *esa nave que marcha veloz con viento en popa y a velas desplegadas*, se encamina derechamente a un escollo donde perecerá”.³⁹

El miedo al caos y al desorden era extremo y la ansiedad producida se refleja en las palabras utilizadas y en las imágenes construidas: “Ni creamos *encadenada la tormenta* por los momentos que observemos de una *aparente tranquilidad*; removido el *soberbio edificio* hemos visto bajo de él un *abismo*, y la verdadera paz no es posible”.⁴⁰ Sin embargo, el tiempo era en realidad para ellos de espera a que el mundo retornara al orden y se renovara; era de volver a nacer o dejar que todo se perdiera.

La religión católica era el único camino para la salvación y por eso la educación tenía que ser inspirada por ella.⁴¹ Los estudiantes del Instituto debían entender esa consigna que les era enseñada para difundirla en los medios públicos en los que tuvieran oportunidad de participar en el futuro, bien como políticos o letrados. Porque ellos eran “la última esperanza de la patria” y no habían perdido todavía la fe. Se esperaba que los estudiantes dieran a esa patria, “en estos días que se acercan de angustia y de espantoso riesgo, hijos llenos de fuerza por la virtud y de poder por la inteligencia”.⁴²

En 1851, los temas fueron repetidos con énfasis en la dicotomía civilización y barbarie. La instrucción, argumentó Pedro Sánchez, otro profesor del Instituto, conduce a la civilización. Sin embargo, para que ésta fuera posible tenía que mantener la religión en el centro de sus preceptos. El momento que vivía la humanidad pedía remedios como, “consolidar los verdaderos principios del orden, restableciendo el equilibrio salvador de la verdad con el entendimiento

39 *Discurso* 1850, p. 43

40 *Discurso*, 1850.

41 *Discurso*, 1850.

42 *Discurso*, 1850, p. 46.

de que la enseñanza pública es el medio más eficaz de difundir las sanas doctrinas, por tanto tiempo combatidas”.⁴³

Sánchez insistió en la “misión sublime” que tenían los jóvenes, futuros ciudadanos a los que se estaba formando, pues eran parte de una nueva generación que sucedía a otra, “que desecada por la impiedad, no pudo legaros más que ruinas, porque no tuvo fuerzas más que para destruir”.⁴⁴ Ésa era la perspectiva que los letrados tenían acerca de los jóvenes y sobre la patria para la que, hasta ahí, todo había sido sólo una historia “de infortunios y de lágrimas”.⁴⁵ En esa ocasión, el gobernador también dirigió unas palabras a los jóvenes estudiantes y a los profesores, en las que les reiteró el deseo de que la civilización brillara “un día sobre Zacatecas con todos sus esplendores”. De ese progreso se esperaba que remediara los males del pueblo e hiciera visible todo lo que vale el ser humano.⁴⁶

En 1852, tocó a Pedro Torres⁴⁷, otro profesor del Instituto, confirmar en su discurso la admiración por ese progreso:

Quando ni el sol con todos los astros que le rodean, ni el globo que habitamos con sus infinitas producciones, escapan del impulso que el hombre les quiere comunicar, no pueden anunciarse los límites del genio para inventar, y la rapidez con que se multiplican los descubrimientos es la esperanza de la ventura inefable. Newton, Watt y Franklin, que hicieron concebir esta dulce esperanza al género humano, no morirán jamás, porque consagraron su instrucción al bien de sus semejantes.⁴⁸

43 *Discurso pronunciado por el Sr. D. Pedro Sánchez en la solemne distribución de premios del Instituto Literario verificada la noche del 27 de agosto de 1851*, Zacatecas, Impreso por Aniceto Villagrana, p. 40. [en adelante solo citado como *Discurso*, 1851].

44 *Discurso*, 1851, p. 41.

45 *Discurso*, 1851, p. 42.

46 Alocución, 1851, *Alocución del Exmo. Sr. Gobernador después de la distribución de premios*, Zacatecas, impreso por J. Inés Villagrana, p. 44.

47 Pedro Torres nació en Zacatecas en 1827; estudió en el Instituto Literario; fue profesor y se recibió de abogado en 1847. AHEZ, Fondo Jefatura Política, Serie Instrucción Pública, Subserie Generalidades, caja 4.

48 *Discurso de premios pronunciado por el Sr. Lic. D. Pablo Torres, profesor del mismo Instituto*, Zacatecas, Impreso por Aniceto Villagrana, 1852, p. 34.

Esa perfección material a que hizo referencia Torres y que estaba alcanzando el ser humano, sólo podía ser completa y plena con la perfección moral. Por eso, reiteró en su conclusión el profesor, era necesario recordar que Dios estaba detrás de todo ese avance y que eso debían aprenderlo y tenerlo en mente los estudiantes.

En conclusión, podemos decir que la formación ciudadana ofrecida a los estudiantes tomaba sus bases sobre todo de la tradición clásica republicana. En particular, esto se observa en el énfasis que daban los profesores a la trasmisión de una ética en la que los intereses públicos debían prevalecer sobre los intereses particulares. Sin embargo, a la par, en las ceremonias cívicas se practicaba una serie de rituales clientelares y paternalistas que le daban el toque peculiar a esa formación ciudadana y, finalmente, a la cultura política que se estaba creando y transmitiendo a los jóvenes zacatecanos. Por otra parte, queda claro que estos festejos en el Instituto fueron uno de los medios que incidieron en la conformación del espacio público moderno en la provincia y a los que habría que explorar más —sobre todo para el caso de otros espacios geográficos— para esclarecer con más conocimiento de causa el proceso histórico de México durante la primera mitad del siglo XIX.

Educación secular. El caso de Atala Apodaca

María Teresa Fernández Aceves
Centro de Investigaciones y Estudios
Superiores en Antropología Social-Occidente

A mediados de la década de 1910, un corrido conservador de Ciudad Guzmán, Jalisco, narra la llegada de los constitucionalistas y sugería a las mujeres que les cerraran sus puertas porque eran “hermanos de Satanás”.¹ Igualmente ridiculizaba la labor revolucionaria de la maestra Atala Apodaca (1884-1977) por ser una “galleta catrina que [blasfemaba] por los pies”. Apodaca fue una maestra que rompió con el estereotipo liberal que veía a las mujeres como católicas pasivas en contra del progreso. Promovió una nueva identidad femenina: anticlerical, revolucionaria y política. Sus prácticas y discursos fueron en contra de las políticas de género de la Iglesia y del Estado revolucionario. Tanto la Iglesia como el Estado tenían puntos en común porque concebían a las mujeres en el ámbito doméstico, ya sea como las guardianas del hogar que debían seguir las virtudes de la virgen María, o como personas que debían encajar en el modelo burgués, en el cual las mujeres sólo podían ser madres y esposas apolíticas. La Iglesia y el Estado acep-

1 María del Carmen Orozco Cano, *La educación en Ciudad Guzmán*, Guadalajara, UNED, 1986 p. 85, citado en Kristina Boylan, “Mexican catholic women’s activism, 1929-1940”, tesis doctoral, Oxford, Universidad de Oxford, 2000, p. 296. El corrido dice así: “Cierre la puerta señora, // No la vayan a matar, // Ahí vienen los carrancistas, // hermanos de Satanás. // Vienen Diéguez y Berlanga // con Manzano y Obregón. // Es decir lo más selecto // que el infierno vomitó. // Viene también doña Atala, // con el rebozo al revés. // Esa galleta catrina, // que blasfema por los pies.

taban que las mujeres realizaran actividades fuera del hogar para participar en instituciones caritativas y en campañas asistenciales.

El Estado revolucionario promovía su propia representación como hombre joven, racional, productivo y viril, que debía destruir a la iglesia católica porque era su principal enemigo. Ésta era representada en la mirada de los revolucionarios caudillos como una mujer vieja improductiva, supersticiosa y fanática.² Apodaca no encajaba dentro de estas representaciones. Sus prácticas no seguían la imagen de la mujer tradicional, sino más bien sus acciones caían dentro de lo considerado como masculino: la política. Al igual que otras mujeres del periodo revolucionario, Apodaca ha sido vista en las memorias de los revolucionarios como una mujer excepcional.³ El corrido antes mencionado se refiere a ella como una galleta catrina, es decir, una mujer con fuerza de clase media. Sin embargo, ha quedado en la memoria histórica local en términos peyorativos; mientras que los revolucionarios con los que colaboró Apodaca, como el general constitucionalista Manuel M. Diéguez (1914-1919), han permanecido como revolucionarios y humanistas por sus reformas laborales, agrarias y educativas.⁴ Este trabajo tratará de explicar por qué y cómo se construyeron y reprodujeron estas diferencias para resaltar lo masculino y reprobar lo femenino en la política durante el proceso revolucionario.

Este caso puede ser analizado desde la propuesta de género de Joan Scott, quien afirma que las biografías pueden ser puntos históricos para examinar con detalle los múltiples y complejos con-

2 Para una lectura más detallada de estas representaciones en el periodo revolucionario, véase María Teresa Fernández Aceves, "Political mobilization of women in revolutionary Guadalajara, 1910-1940", tesis doctoral, Chicago, University of Illinois-Chicago, 2000; Robert Curley, "Slouching towards Bethlehem, catholics and the political sphere in revolutionary Mexico", tesis de doctorado de la Universidad de Chicago, 2001.

3 J. Ángel Moreno Ochoa, *Semblanzas revolucionarias, 1920-1930. Diez años de agitación política en Jalisco*, Guadalajara, Galería de Escritores Revolucionarios Jaliscienses, 1959, p. 132; Rosendo Salazar y José Escobedo, *Las pugnas de la gleba. Los albores del movimiento obrero en México*, México, Comisión Nacional Editorial, 1972; José Guadalupe Zuno Hernández, *Reminiscencias de una vida*. Guadalajara, Biblioteca de Autores Jaliscienses Modernos, 1973, p. 88.

4 Alma Dorantes González, María Gracia Castillo Ramírez y Julia Tuñón, *Irene Robledo*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, INAH, 1995, p. 48.

tenidos discursivos —políticos y culturales— que crean a un actor histórico.⁵ Esta perspectiva permite iluminar cómo algunas mujeres han negociado y transformado los roles de género no sólo en una sociedad determinada, sino también en su vida cotidiana.⁶ Esta visión puede entretorse y enriquecerse con lo señalado por Jean Franco sobre los discursos y las representaciones de las mujeres en la historia de México. Franco sostiene que las posiciones discursivas se han caracterizado por una serie de discontinuidades, violencia y choques.⁷ Estos elementos los experimentó Apodaca durante la Revolución mexicana (1910-1917) y el proceso revolucionario de la construcción del nuevo Estado (1920-1940).

Este trabajo parte de los análisis recientes sobre la historia de la educación, que han hecho una crítica a los estudios históricos que han tenido una visión “desde arriba” y masculina de las instituciones y políticas educativas;⁸ han puntualizado que cuando se examinan las experiencias y propuestas pedagógicas ha sido para rescatar la labor de los hombres, mientras que a las mujeres se las ha visto más bien como “practicantes” de la educación.⁹ En contraposición a la visión tradicional y masculina, los nuevos trabajos han incorporado

5 El término que usa Joan Scott en inglés es *sites-historical locations or markers*. Véase Joan Scott *Only paradoxes to offer*, Cambridge, Harvard University Press, 1996, p. 16.

6 Margaret Smith Crocco, Petra Munro y Kathleen Weiler, “In search of subjectivity” en Margaret Smith Crocco, Petra Munro, y Kathleen Weiler (eds.), *Teachers pedagogies of resistance: women educator activists, 1880-1960*, Nueva York, Teachers College, 1999, pp. 7, 12; Personal Narrative Group (eds.), *Interpreting women's lives: feminist theory and personal narratives*, Bloomington, Indiana University Press, 1989, p. 5.

7 Jean Franco, *Las conspiradoras. La representación de la mujer en México. (Versión actualizada)*, México, FCE, 1994, p. 11.

8 Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, FCE, 2001 (segunda edición); Oresta López, *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México, CIESAS, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo, 2001, p. 44. Para un análisis desde la perspectiva de historia de mujeres, véase Mary Kay Vaughan, “Women, class, and education in Mexico, 1880-1928”, en *Latin American Perspectives*, vol. 4, núm. 1-2, 1977, pp. 135-152. Para una visión comparativa con el caso estadounidense, véase Margaret Smith Crocco, Petra Munro, y Kathleen Weiler, “In Search of Subjectivity”.

9 Margaret Smith Crocco, Petra Munro, y Kathleen Weiler, “In search of subjectivity” en Margaret Smith Crocco, Petra Munro, y Kathleen Weiler (eds.), *Teachers pedagogies of resistance: women educator activists, 1880-1960*, Nueva York, Teachers College, 1999, pp. 3, 8-9.

género como una categoría de análisis para cuestionar la supuesta marginalidad e invisibilidad de las mujeres.¹⁰ Desde esta mirada han mostrado el papel tan central que desempeñó la educación en las maestras para que lucharan por la democracia, la justicia social, la expansión de los derechos civiles, políticos y sociales no sólo para las mujeres, sino también para su comunidad y grupos marginados.¹¹

Para entender el papel de Apodaca en el proceso revolucionario, su formación profesional y política, su activa participación en la campaña antirreeleccionista de Francisco I. Madero (1910), su fuerte anticlericalismo de las décadas de 1910 y 1920, su tendencia a ser iconoclasta y su inclinación por la organización y movilización de los trabajadores y de las mujeres. Primero se presentará brevemente el contexto revolucionario, en el que se dio un fuerte choque con los católicos organizados y los constitucionalistas. Segundo, se examinará su historia de vida para señalar cuáles fueron sus proyectos, luchas y prácticas. La conclusión será que su caso es muy ilustrativo para entender la radicalización y politización de las ideas y valores liberales decimonónicos en torno a la patria, ciudadanía y educación que entretejieron la política y a diferentes grupos subalternos. Finalmente, Apodaca dejó un legado educativo y político que influyó a otras generaciones de jóvenes estudiantes en la Normal, en el Círculo Radical Femenino (CRF), e hijos de trabajadores y líderes obreras en la Escuela Iconoclasta de la Casa del Obrero Mundial (COM). Su trabajo, como el de otros maestros(as) de la época, contribuyó a establecer vínculos entre diferentes grupos sociales y generaciones para promover la organización de trabajadores y la movilización de las mujeres en la defensa de sus derechos.

10 Para un excelente estudio desde esta perspectiva, véase Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, FCE, 2001 (segunda edición); Gabriela Cano, "Género y construcción cultural de las profesiones en el porfiriato: magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología", en *Historia y grafía*, núm. 14, 2000, pp. 207-243; Gabriela Cano, "De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras. Un proceso de feminización, 1910-1929", tesis doctoral, México, FFyL-UNAM, 1996; Mary Kay Vaughan y Susana Quintanilla, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, 1997; María de Lourdes Alvarado, "Abriendo brecha. Las pioneras de las carreras liberales en México", en *Revista Universidad de México*, núm. 596, 2000, pp. 11-17.

11 Véase notas 6 y 7.

EL CHOQUE DE LAS TRADICIONES CULTURALES DURANTE EL PROCESO REVOLUCIONARIO EN GUADALAJARA

Ni el estado de Jalisco ni Guadalajara desarrollaron movimientos revolucionarios como los zapatistas, villistas o constitucionalistas. Por el contrario, Jalisco permaneció relativamente tranquilo, y en 1912 el Partido Católico Nacional, respaldado por un movimiento de acción católica, ganó la gubernatura. En esta época los católicos organizados seguían los lineamientos de la encíclica *Rerum Novarum* (1891).¹² A mediados de 1914, el general constitucionalista Diéguez tomó militarmente la entidad. Como gobernador legisló una serie de reformas anticlericales para implementar los postulados sociales de la Constitución de 1917 y para castigar a “los católicos reacciona-

- 12 El papa León XIII hizo un llamado por medio de la encíclica *Rerum Novarum* (1891) para luchar contra el socialismo, disminuir los excesos del capitalismo industrial y resolver la cuestión social mediante el resguardo del hogar como base del orden social. También motivaba la creación de sindicatos católicos y organizaciones para la acción social. Véase S. J. Márquez Capert, *Las grandes encíclicas sociales*, Madrid, Editorial Apostolado de la Prensa, 1958. Existe una extensa bibliografía sobre el impacto de esta encíclica en México y en Guadalajara; véase Moisés González Navarro, *Cristeros y agraristas en Jalisco*, t. I, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2000; Moisés González Navarro, *Cristeros y agraristas en Jalisco* t. II, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2001; Moisés González Navarro, *Masones y cristeros en Jalisco*, México, El Colegio de México, 2000; Lourdes Celina Vázquez Parada, *Testimonios sobre la revolución cristera, hacia una hermenéutica de la conciencia histórica*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2001; Elisa Cárdenas Ayala, *Le Laboratoire Démocratique. Le Mexique en Révolution, 1908-1913*, París, Less Press de la Sorbona, 2001; Kristina Boylan, “Mexican catholic women’s activism”; Robert Curley, “Slouching towards Bethlehem”; Jennie Purnell, *The agraristas and cristeros of Michoacán*, Durham, Duke University Press, 1999; Laura O’Dogerthy Madrazo, *De urnas y sotanas, el Partido Católico Nacional en Jalisco*, México, INERHM, 2001; Patience A. Schell, “An honorable avocation for ladies, the work of the Mexico City Unión de Damas Católicas Mexicanas, 1912-1926”, en *Journal of Women’s History*, núm. 10, diciembre de 1999, pp. 78-103; Patience A. Schell, “Teaching the children of the Revolution, Church and State education in Mexico City, 1917-1926”, tesis doctoral de la Universidad de Oxford, 1998; Agustín Vaca, *Los silencios de la historia, las cristeras*, Guadalajara, El Colegio de Jalisco, 1998; Randall S. Hanson, “The day of ideals, catholic social action in the age of the Mexican Revolution, 1867-1929”, tesis doctoral de la Universidad de Indiana, 1994; Francisco Barbosa Guzmán, “De la acción social católica a la Cristiada”, *Estudios Jaliscienses*, núm. 13, 1993, pp. 5-21; Manuel Ceballos Ramírez, *Historia de la Rerum Novarum en México, 1868-1931*, México, Instituto Mexicano de Doctrina Social Católica, 1991; Manuel Ceballos Ramírez, *El catolicismo, un tercero en discordia Rerum Novarum, la “cuestión social” y la movilización de los católicos mexicanos, 1891-1911*, México, El Colegio de México, 1991; Manuel Ceballos y Miguel Romero, *Cien años de presencia y ausencia social cristiana*, México, IMDSOG, 1992.

rios” por haber reconocido al general Victoriano Huerta en el golpe de Estado contra Madero en 1913. Sus reformas sociales abarcaron cuestiones religiosas, laborales y educativas.¹³ Confiscó propiedades de la Iglesia y de la clase alta. Para formar su base de seguidores a favor de la causa constitucionalista, promovió el mejoramiento de las condiciones de trabajo de artesanos, empleados, maestros y trabajadores urbanos y del campo. Los motivó para que se organizaran en sindicatos, se afiliaran a la COM e hicieran huelgas. En el ámbito educativo, Diéguez creó las bases para un sistema de escuelas públicas y clausuró las escuelas católicas.

Varios historiadores han mostrado que después de la implantación de estas medidas anticlericales, los católicos respondieron fuerte y eficazmente por medio de protestas pacíficas y simbólicas mediante una coalición de distintas organizaciones que cubrían diferentes clases sociales —elite, clase media y clase trabajadora— y distintos tipos de organizaciones —de género, generación, educativas, religiosas, laborales.¹⁴

Sin embargo, esta sólida resistencia católica también enfrentaría a una reciente alianza de trabajadores(as) y maestros(as) a favor de los constitucionalistas. Estos actores sociales tenían una significativa influencia de liberalismo anticlerical del siglo XIX. El movimiento revolucionario y la introducción de ideas anarcosindicalistas y comunistas radicalizaron su pensamiento. Este grupo revolucionario argumentaba que la respuesta católica a las medidas de Diéguez era inconstitucional. Los más radicales sostuvieron que los católicos contribuían a mantener las diferencias de clases por estar a favor de

13 Para un análisis más detallado de la administración de Diéguez véase José María Muriá, *Historia de Jalisco*, vol. 4, Guadalajara, UNED, 1981; Francisco Barbosa, *La iglesia y el gobierno civil*, volumen 6 de *Jalisco desde la Revolución* editado por Mario Alfonso Aldana Rendón, México, Universidad de Guadalajara y el Gobierno del Estado de Jalisco, 1988; Mario Alfonso Aldana Rendón, *Del reyismo al nuevo orden constitucional, 1910-1917*, vol. 1 de *Jalisco desde la Revolución* editado por Mario Alfonso Aldana Rendón, México, Universidad de Guadalajara y el Gobierno del Estado de Jalisco, 1988; Armando Martínez Moya y Manuel Moreno Castañeda, *La escuela de la Revolución*, vol. 7 de *Jalisco desde la Revolución* editado por Mario Alfonso Aldana Rendón, México, Universidad de Guadalajara y el Gobierno del Estado de Jalisco, 1988.

14 Véase Robert Curley, “Slouching Towards Bethlehem”, *op. cit.*; Kristina Boylan, “Mexican Catholic Women’s Activism”, *op. cit.*; María teresa Fernández Aceves, “Political Mobilization of Women”, *op. cit.*; Francisco Barbosa, *La iglesia y el gobierno civil...*, *op. cit.*

un sistema capitalista de propiedad privada. Esta efervescencia política y social contribuyó a que las mujeres fueran actores centrales en las luchas políticas, sociales y educativas entre diferentes grupos de católicos y revolucionarios en Guadalajara.

ATALA APODACA (1884-1977)

Atala Apodaca y su hermana Laura son representativas de las mujeres que jugaron un papel muy importante en la reconfiguración de la esfera pública durante la etapa revolucionaria y de los fuertes vínculos que establecieron con el nuevo Estado revolucionario. Igualmente, promovieron el ideal de “la mujer moderna”, que trataron de difundir mujeres como Hermila Galindo, mecanógrafa, taquígrafa y secretaria particular del presidente constitucionalista Venustiano Carranza, cuyas ideas feministas se plasmaron en su revista *La mujer* y el gobernador constitucionalista Salvador Alvarado en los dos congresos feministas que impulsó en 1916.¹⁵ Esta “mujer moderna” se interpretaba principalmente como una mujer secular, no católica. Examinar su historia de vida es interesante porque se entrecruzan los procesos católicos y revolucionarios en pugna. Sin embargo, existe muy poca evidencia sobre sus antecedentes familiares. Sobre su trayectoria política, social y educativa, los datos están fragmentados. A pesar de estas dificultades y huecos, su historia de vida y su empeño por trabajar intensamente por una visión secular de la sociedad en todos sus ámbitos iluminan sobre los puntos de choque de las diferentes ideologías de género de la época.

Apodaca nació en Tapalpa, Jalisco, el 9 de abril de 1884. Sus padres fueron Praxedis Apodaca y su madre Julia Anaya de Apodaca.¹⁶ Muy probablemente su familia era de clase media, porque

15 *La mujer moderna*, Seminario Ilustrado, año I, número 1, septiembre 16 de 1915. Anna Macías, *Contra viento y marea. El movimiento feminista en México hasta 1940*, México, PUEG-UNAM/CIESAS, 2002, pp. 52-59, 87-94,

16 Al entrevistar a los diferentes parientes de Apodaca que aún viven en Guadalajara mencionaron que desconocen los detalles de su vida porque ella rompió con sus familiares dado que se declaró atea. La familia conservó su identidad católica y no quiso vincularse con sus activida-

realizó sus estudios de primaria en Guadalajara entre 1895 y 1898. Posteriormente ingresó al Liceo de Niñas, y de ahí pasó a la Normal, donde estudió de 1900 a 1903. Sus años de estudio fueron cruciales, porque aprendió los valores liberales —derechos, libertad, igualdad y fraternidad— al estudiar la Revolución francesa, la historia de México y la historia de Guadalajara. Además, la experiencia violenta y militar, entre liberales y conservadores durante la guerra de Reforma (1857-1861), estaba aún muy fresca en la memoria de los habitantes de esta urbe. A través del siglo XIX, católicos y liberales se disputaron el control de las calles de Guadalajara. Mientras que los primeros intentaban conservar la tradición católica y religiosa en sus edificios y escuelas, los otros intentaron imponerle a la ciudad una nueva imagen por medio del cambio de la nomenclatura de las calles, que conmemoraban y homenajeban a todos aquellos liberales que lucharon por la Independencia de México y por el proyecto liberal.¹⁷ Al igual que otros pensadores decimonónicos, Apodaca concebía que estos valores eran fundamentales para crear una nueva patria; secular y moderna.

Estos valores liberales decimonónicos se radicalizarían con el movimiento antirreeleccionista, la campaña presidencial de Madero, el fuerte movimiento católico y el movimiento armado de la Revolución mexicana. Apodaca colaboró activamente en el movimiento antirreeleccionista y en la campaña presidencial de Madero. En 1909, en el centro de Guadalajara, en un mitin político a favor de Madero, de la democracia y del cambio político, dieron sus discursos Roque

des políticas y educativas. Sus familiares desconocen si alguien conservó su archivo particular. Laura Apodaca Casillas, entrevista por la autora, Guadalajara, Jalisco, 21 de noviembre de 2000 y el 16 de enero de 2003; Rosa del Carmen Apodaca López, entrevista por la autora, Guadalajara, Jalisco, 21 de noviembre de 2000. Archivo Histórico de Jalisco, Departamento Escolar, Expedientes de Maestros Jubilados, Atala Apodaca, exp. 1397, 1 de julio de 1947.

- 17 Myrna Cortés sostiene que los liberales de finales del siglo XIX en Guadalajara buscaban un ordenamiento urbano que incluyera empedrado de calles, erección de mercados públicos, re-mozamiento y construcción de plazas, creación de jardines, introducción de diligencias (1864) del telégrafo (1868), del tranvía (1880), del ferrocarril (1888), del alumbrado eléctrico (1884), control de los cementerios, instalación de fábricas. Para un análisis más detallado de urbanización liberal véase Myrna Elizabeth Cortés Cuesta, "Modernidad y representaciones sociales en Guadalajara durante la segunda mitad del siglo XIX", tesis de licenciatura, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Departamento de Historia, 1999, pp. 47-91.

Estrada, un periodista, estudiantes y propagandistas del Club Valentín Gómez Farías y del Club Antirreeleccionista y la maestra Apodaca.¹⁸ Aunque ella estaba a favor de las ideas políticas de Madero, su participación política no concordaba con las concepciones de Madero sobre el papel de las mujeres en la política. Madero creía que las mujeres sólo debían ser las vigilantes del cumplimiento del deber de los hombres y que no debían involucrarse en cuestiones políticas.¹⁹ A pesar de esta postura tradicional de género, mujeres liberales y radicales como Apodaca se unieron a la lucha revolucionaria. Su participación cuestionó las nociones tradicionales y restringidas de los roles de género.

En 1910, Apodaca se graduó como maestra y se mudó a la ciudad de México para trabajar como asistente de enseñanza de 1911 a 1912. Precisamente, durante su ausencia, el clima político en Guadalajara cambió significativamente. Los católicos organizaron un fuerte movimiento dirigido por el Partido Católico Nacional y apoyado por el arzobispo de Guadalajara, Francisco Orozco y Jiménez. De 1912 a 1914, los católicos controlaron la legislatura y aumentaron sus organizaciones. Debido a este significativo crecimiento, los grupos liberales expresaron su desacuerdo con esta expansión católica. En 1913, y en este contexto, regresó a Guadalajara, se integró al grupo de intelectuales llamado Liga de Amigos del Pueblo dirigido por Luis Alatorre. Igualmente dirigió el Círculo Josefa Ortiz de Domínguez. Por medio de su participación en estas organizaciones promovió la organización de trabajadores y la difusión de ideas revolucionarias. Para lograr la politización de las masas, cada domingo daba pláticas “revolucionarias” en el Teatro Principal. A estas reuniones asistían maestros(as), alumnas(os) de la Normal, trabajadores(as) y los conocidos de Apodaca. De acuerdo con Irene Robledo (1890-

18 José Guadalupe Zuno Hernández, *Historia de la Revolución en el estado de Jalisco*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1964, pp. 48-49. En una situación similar estuvo Hermila Galindo, quien también dio “el discurso de bienvenida a Carranza cuando éste entró triunfal a la capital después de la caída del boierno contrarrevolucionario del general Victoriano Huerta”. Véase Anna Macías, *Contra viento y marea. El movimiento feminista en México hasta 1940*, México, PUEG-UNAM/CIESAS, 2002, p. 53.

19 Ana Lau y Carmen Ramos Escandón, *Mujeres y revolución, 1900-1917*, México, INERHM, 1993, p. 136.

1988), los asistentes a estas reuniones escuchaban los puntos de vista de Apodaca. No debatían con ella porque tenían miedo ante la tensa situación política que vivía Guadalajara. Resulta sorprendente que el gobierno católico no haya reprimido su actividad política, a pesar de que no aprobaba sus ideas. Al igual que los intelectuales liberales y revolucionarios de la época, ella consideraba que la iglesia católica era responsable de la falta de progreso en México.

Con la llegada de los constitucionalistas a Guadalajara en 1914, el general Diéguez la nombró inspectora general de las escuelas de Guadalajara y presidenta de la Comisión de Estudios y Propaganda Nacionalista que editaba la revista *Argos*.²⁰ Realizó una intensa campaña en áreas rurales y urbanas a favor de la causa revolucionaria. Igualmente, inició el programa de los desayunos escolares para niños de pocos recursos. Las maestras supervisaban su alimentación y su higiene.²¹

Sin embargo, las políticas anticlericales constitucionalistas en el nivel estatal provocaron una fuerte respuesta de la jerarquía católica y de los(as) católicos(as) laicos. Como ya se mencionó anteriormente, el gobernador constitucionalista Diéguez decretó varias leyes para aplicar los postulados de la Constitución de 1917 que restringían el papel de la Iglesia en la sociedad, en especial los artículos 3, 5, 13, 27 y 130. La confiscación de bienes de la Iglesia, la clausura de iglesias y parroquias, la expulsión, el exilio forzado y después el arresto del arzobispo Orozco y Jiménez, el cierre de las escuelas católicas y la restricción del número de sacerdotes permitidos en la entidad²² provocaron una fuerte resistencia católica que incluyó di-

20 Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, *Diccionario Histórico y Biográfico de la Revolución Mexicana*, vol. 4, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1991, p. 54.

21 El desayuno consistía en un vaso de leche, frijoles, tortillas, pan y fruta. Véase Alma Dorantes González, María Gracia Castillo Ramírez y Julia Tuñón, *Irene Robledo*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, INAH, 1995, p. 48.

22 El 31 de mayo de 1918, el gobernador sustituto Manuel Bouquet por medio del Decreto 1913 permitía sólo un sacerdote por parroquia para atender a 5 000 feligreses. El 13 de julio de 1918 la legislatura publicó las regulaciones del Decreto 1913 para ordenar que cada sacerdote debía registrarse ante gobernación y para oficiar misa debía obtener permiso de esta Secre-

versas clases sociales y organizaciones.²³ Mujeres, hombres y niños católicos participaron en una masiva movilización para demandar al gobernador y a la Legislatura que revocaran el Decreto 1913. Las mujeres católicas —de centros urbanos y rurales, de la elite, de la clase media y clase trabajadora— participaron activamente en las protestas.

Estas movilizaciones fueron pacíficas, recurrieron al uso de peticiones y a la desobediencia civil. En sus cartas, protestas, peticiones y volantes, católicos de distintas clases sociales, géneros y generaciones demandaban revocar los decretos anticlericales y defender fuertemente la identidad católica; pedían respeto a sus costumbres, su religión y al arzobispo Orozco y Jiménez. Debido a que no hubo respuesta de parte del gobernador sustituto Manuel Bouquet, en julio de 1918, entre 10 000 a 60 000 católicos pidieron al general Diéguez que cambiara el Decreto 1913 y que reconsiderara el encarcelamiento del arzobispo. A pesar de esta gran movilización, no fue posible establecer un diálogo para una negociación entre los católicos y los constitucionalistas. Los católicos continuaron con sus tácticas de resistencia pacífica; en cada casa, pusieron un moño negro como símbolo de protesta. Las mujeres decidieron vestirse de negro para usar también su cuerpo como herramienta de protesta. De igual manera, se invitó a un boicot general —no comprar en tiendas de masones, no asistir a lugares públicos ni de recreación, no usar el transporte público y no leer la prensa progobierno.²⁴ Asimismo, se determinó

taría. Véase María Teresa Fernández Aceves, "Political mobilization of women in revolutionary Guadalajara, 1910-1940", tesis doctoral, Chicago, University of Illinois-Chicago, 2000, p. 81.

23 Para un análisis más profundo véase Anacleto González Flores, *La cuestión religiosa en Jalisco. Breve estudio filosófico-histórico de la persecución de los católicos en Jalisco*, Guadalajara, Asociación Católica de la Juventud Mexicana, 1920; Ignacio J. Dávila Garibi, *Memoria histórica de las labores de la Asociación de Damas Católicas de Guadalajara durante la ausencia de su meritísimo fundador, Illmo. Y Rmo. Sr. Dr. y Mtro. D. Francisco Orozco y Jiménez, o sea del 191 de mayo de 1914 que partió de la ciudad episcopal, al 14 de octubre de 1919 que volvió de su destierro*, Guadalajara, Tipografía de M. Iguiniz, 1920; Curley, "Slouching Towards Bethlehem"; Boylan, "Mexican Catholic Women's Activism"; Fernández, "Political Mobilization of Women"; Barbosa, *La iglesia y el gobierno civil...*

24 Anacleto González Flores, *La cuestión religiosa en Jalisco. Breve estudio filosófico-histórico de la persecución de los católicos en Jalisco*, Guadalajara, Asociación Católica de la Juventud Mexicana, 1920, pp 446-449; Ignacio J. Dávila Garibi, *Memoria histórica de las labores de la Asociación*

que los católicos no asistirían a los templos de Guadalajara en los que el gobierno constitucionalista permitía misas. Las damas católicas cabildearon con el presidente Venustiano Carranza para presionar y obtener el cumplimiento de estas demandas. Católicos(as) de diferentes partes de México y fuera del país también enviaron cartas para apoyarlos en su lucha. Finalmente, el 4 de febrero de 1919, Diéguez derogó los decretos 1913 y 1927. Esta fuerte y exitosa movilización les permitió a los católicos reafirmar su identidad católica y sentir que iban por buen camino en la recristianización de la sociedad.

Así como esta fuerte movilización sirvió para reafirmar la identidad católica, también contribuyó para que mujeres liberales anticlericales expresaran su identidad no católica. En 1918, Apodaca junto con otras maestras y trabajadoras formaron el Centro Radical Femenino (CRF) para apoyar las medidas anticlericales del gobierno constitucionalista.²⁵ Crearon su propio periódico, *El Iconoclasta*, y establecieron una escuela, llamada Iconoclasta, que dependía de la com.

Probablemente, la fuerte movilización católica en contra de las reformas constitucionales estatales de Diéguez (1918-1919) se entrelazó con otras tendencias ideológicas, sociales y culturales del periodo, como las novelas del escritor francés republicano Víctor Hugo (1802-1885), quien estaba a favor de los derechos de las mujeres, se preocupaba por los desposeídos y ayudó a desarrollar la idea de “madre republicana”, la cual salvaría a otras mujeres de su destino determinado por su posición de clase. Desde la mirada de los hombres republicanos franceses del siglo XIX, las burguesas estaban corrompidas por el lujo y el clericalismo, mientras que las trabajadoras

de Damas Católicas de Guadalajara durante la ausencia de su meritísimo fundador, Illmo. Y Rmo. Sr. Dr. y Mtro. D. Francisco Orozco y Jiménez, o sea del 191 de mayo de 1914 que partió de la ciudad episcopal, al 14 de octubre de 1919 que volvió de su destierro, Guadalajara, Tipografía de M. Iguiniz, 1920, p. 61.

25 Las maestras eran Eufrosina F. de Saucedo, María P. de Álvarez, Francisca C. de Gutiérrez, Carmen Hernández Cambre, María Guadalupe Padilla, Rosalina Gutiérrez, María de la Luz González, Sara Saucedo, Ana y Beatriz Quintero, y Adelina Álvarez. Aproximadamente unas 140 mujeres. Véase Rosendo Salazar y José Escobedo, *Las pugnas de la gleba. Los albores del movimiento obrero en México*, México, Comisión Nacional Editorial, 1972.

vivían degradadas por su miseria. Desde la perspectiva republicana masculina, las madres republicanas crearían y educarían ciudadanos republicanos ordenados;²⁶ 2) las influencias anarcosindicalistas de la com; 3) su relación cercana con la feminista socialista Evelyn Roy —esposa de Manabendra Nath Roy, un hindú nacionalista que jugó un papel importante en la fundación del Partido Comunista Mexicano en 1919—,²⁷ quien la vinculó con otras feministas y anticlericales mexicanas del Consejo Feminista Mexicano (cfm) —que buscaba la emancipación económica, social y política de las mujeres—,²⁸ y 4) el primer Congreso Feminista de 1916²⁹ contribuyeron para que Apodaca y las mujeres del CRF profesaran el ateísmo. Esta participación de mujeres anticlericales inició una práctica que cuestionaría el ideal

26 El escritor francés y republicano Víctor Hugo colaboró en el primer periódico francés de mujeres socialistas *La Voix des Femmes*. Fue de los pocos escritores republicanos que reconocía los derechos de las mujeres. Al igual que otros republicanos franceses del siglo XIX, Víctor Hugo creía en una democracia viable republicana que podía englobar las aspiraciones soberanas de la gente. La principal demanda de los republicanos radicales fue el sufragio universal; igualmente, se preocuparon por la cuestión social—la carga de los pobres en general y de las masas urbanas en particular. Su retórica estaba cargada de un lenguaje de derechos, libertad e igualdad. Véase James F. McMillan, *France and women, 1789-1914. Gender, society, and politics*, Nueva York, Routledge, 2000, pp. 79, 85, 182, 228. Elinor A. Accampo, "Gender, social policy, and the formation of the Third Republic. An Introduction," Elinor A. Accampo Rachel G. Fuchs y Mary Lynn Stewart (eds.), *Gender and the politics of social reform in France, 1870-1914*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1995, pp. 16, 19.

27 La estadounidense Evelyn Trent Roy era la esposa de Manabendra Nath Roy. M. N. Roy fue un hindú nacionalista que llegó a México por la fuerte vigilancia del servicio secreto británico y estadounidense del movimiento antiimperialista de la India. De acuerdo con el bengalí M.N. Roy, jugó un papel muy importante en la fundación del Partido Comunista y en el desarrollo de la política del Komintern sobre cuestiones coloniales en la década de 1920. Los Roy llegaron a México en junio de 1917 y se pusieron en contacto con el recientemente restablecido Partido Socialista Mexicano. Paco Ignacio Taibo II, *Bolsheviks: historia narrativa de los orígenes del comunismo en México*, México, Joaquín Mortiz, 1986, pp. 68-71. Barry Carr, *Marxism and communism in twentieth-century Mexico*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1992, p. 19; Arnaldo Martínez Verdugo, "De la anarquía al comunismo," en *Historia del comunismo en México* editado por Arnaldo Martínez Verdugo, México, Grijalbo, 1983, pp. 24-31; Esperanza Tuñón Pablos, *Mujeres que se organizan. El Frente Único Pro Derechos de la Mujer, 1935-1938*, México, Porrúa-UNAM, 1992, pp. 25-26.

28 Elena Torres, Estela Carrasco y María del Refugio García publicaban *La Mujer*. Estas mujeres participaron en la fundación de la Liga Panamericana para mejorar las condiciones de las mujeres en Baltimore.

29 Anna Macías, *Against all odds: The feminist movement in Mexico to 1940*, Westport, Greenwood Press, 1982, pp. 70-80.

femenino tradicional; apolítico y doméstico, para promover el ideal de “la mujer moderna” secular.³⁰

Las mujeres del CRF como Apodaca no estaban de acuerdo con la representación de que todas eran católicas fanáticas. Como se indicó con autoridad, las mujeres eran vistas como las guardianas de la moral de la sociedad y de los hombres. Esto las ligaba automáticamente con la moralidad católica. Como los constitucionalistas y los editores del periódico constitucionalista *Acción*, las mujeres del CRF reconocían que muchas sí eran fanáticas. Por esta razón querían manifestarle a la sociedad tapatía que también había mujeres anticlericales. Con esta acción mostraban que la identidad anticlerical no sólo era exclusiva de los hombres; las mujeres también podían ser fuertemente anticlericales.

La movilización católica de 1918 a 1919 iluminó las prácticas de género que entraban en fuerte choque y que no correspondían con los discursos de las ideologías de género de la Iglesia y del Estado. Por una parte, las mujeres del CRF se pronunciaban como anticlericales y ateas. No seguían ni la imagen de la virgen María ni el modelo burgués. Por otra parte, la prensa liberal percibía a los hombres católicos que defendían en la esfera pública a la Iglesia como afeminados. En contraposición, la prensa católica, por medio

30 Su hermana Laura Apodaca escribió un folleto donde habla sobre la necesidad de las mujeres modernas, letradas y deportistas, que necesitan nuevos espacios con una nueva educación que les ayude a ser maestras, profesionistas y amas de casa. No buscaba destruir el papel de las mujeres en el ámbito doméstico, sino que deseaba modernizarlo para que no fueran “embrutecidas.” Algunas historiadoras han llamado esta postura como una modernización del patriarcado. En su ensayo criticaba a la Iglesia, a la educación tradicional, a las llamadas “mujeres cultas de la clase alta”. Estaba a favor del feminismo, pero sin destruir el sistema patriarcal. Pedía más sensibilidad y comprensión para los hombres y trabajadores. Al igual que su hermana Atala, ella también estaba fuertemente influida por Víctor Hugo. En su propuesta de reforma al plan de estudios de la Normal en 1915, Laura Apodaca recordaba la siguiente frase de Víctor Hugo: “Hay que desterrar de las sociedades lo inmutable, lo irreparable y lo irrevocable”. Véase Laura Apodaca, “Educación de las jóvenes”, Conferencia leída en el Teatro Degollado por la Srita. Atala Apodaca, directora de la Escuela Normal para Señoritas del estado de Jalisco, Guadalajara, s/i, 1914. Angélica Peregrina, *La Escuela Normal de Jalisco en su centenario, 1892-1992*, Guadalajara, El Colegio de Jalisco, 1992, p. 153. Para una discusión más profunda sobre la modernización del patriarcado véase Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, FCE, 2001 (segunda edición); Susan Besse, *Restructuring patriarchy: the modernization of gender inequality in Brazil, 1914-1940*, Chapel Hill, North Carolina Press, 1996.

del periódico *La Lucha*, expresaba que la identidad católica no era sólo femenina, sino también masculina. Para *La Lucha*, la identidad católica se expresaba según clase social, género y generación.³¹

Fue en este contexto de choque y trasgresión —de lo que debía ser hombre y mujer y masculino y femenino— que Apodaca se radicalizó. Ella no caía dentro del estereotipo tradicional femenino, por lo tanto, era vista por los constitucionalistas y católicos como una “no mujer”. Al verla de esta manera, neutralizaban sus prácticas y discursos, que cuestionaban la ideología de género tradicional, porque se había situado dentro de los lineamientos considerados masculinos.

Por el contrario, las mujeres del CRF no pretendían crear una “no mujer”, sino una “mujer nueva”: moderna y secular influida por las ideas anarcosindicalistas, socialistas y comunistas. Esta postura radical provocó que la prensa católica las viera despectivamente como “inocoplastas”, viejas radicales que no pertenecían a las clases medias por ser puras peladas, morenas y feas. La postura iconoclasta de las mujeres del CRF, y en especial de Apodaca, motivó también que la prensa católica las caricaturizara y dudara que logaran su meta, porque “eran viejas, payasas, ridículas, que ni siquiera eran la uña izquierda del dedo más pequeño del último demonio”.³² A pesar de este agudo ataque, la prensa católica mostraba el miedo que provocaba entre los católicos que el feminismo y el anticlericalismo ganaran espacio y fuerza entre la población. Por esta razón querían enfatizar que eran una pequeña minoría y que no tenían esperanzas. Por lo menos, esto era lo que los católicos querían, que así se les percibiera; pues eran violadoras de las normas de comportamiento para las mujeres.

A pesar de estas críticas y agudas burlas, Apodaca continuó con su campaña iconoclasta. Jacinta Curiel (1906-2002), una estudiante de la Normal y la segunda doctora graduada de la Universidad de Guadalajara, recuerda que Apodaca daba discursos sobre el ateísmo en el Teatro Degollado. Allí, Apodaca decía: “si Dios existe, debe

31 Biblioteca Pública del Estado de Jalisco [en adelante BPE], *La Lucha*, 14 de noviembre 1918, p. 1.

32 BPE, *La Lucha*, Popo, “Mujeres icono-plastas”, 28 de noviembre de 1918, p. 1.

caerse este teatro [Esperaba un momento]. Ven, Dios no existe porque el teatro sigue en pie”.³³ En el periódico *Iconoclasta* manifestaron que estaban completamente en contra de la ignorancia que apoyaba la iglesia católica, porque impedía el progreso de las masas. El CRF y Apodaca, tanto en su periódico como en su escuela, favorecieron la libertad en el aprendizaje para promover justicia social y destruir el sistema capitalista. De esta manera, los niños aprenderían a ser solidarios con los trabajadores del mundo. Los hijos de trabajadores afiliados a la com asistieron a la escuela dominical *Iconoclasta*.

Apodaca, el CRF y esta escuela dejaron una huella importante en futuros líderes de trabajadores y promotoras del movimiento a favor de las mujeres. Lo ilustran los casos de la maestra María Guadalupe Martínez Villanueva (1906-2002) y sus hermanas, cuyo padre estaba afiliado a la com; fundaron el *Círculo Feminista de Occidente* (cfo) en 1927 y se aliaron, en la década de 1930, con el chofer y líder de la *Confederación Obrera de Jalisco*, Heliodoro Hernández Loza (1898-1991). Juntos formaron una familia política que controlaría el cacicazgo sindical de la *Federación de Trabajadores de Jalisco* por más de cuatro décadas. Tanto Martínez como Hernández promovieron la educación para los miembros de la ftj, además de otros intercambios económicos y políticos para crear nuevos ciudadanos productivos y disciplinados. Primordialmente, por medio de la educación y de los viajes cívicos para los hijos de los trabajadores, buscaban fortalecer y ayudar a la reproducción de su familia política. María A. Díaz (1896-1939), combativa líder textil y pariente lejana de Guadalupe Martínez, también colaboró con Apodaca y el CRF para luchar dentro de las fábricas textiles en contra de las organizaciones católicas que pretendían el control hegemónico de las organizaciones laborales. Al igual que Martínez, Díaz fundó el cfo y se alió al coj.

En 1920, Apodaca regresó a la ciudad de México para ser nombrada inspectora federal de zona. Como inspectora federal, siempre apoyó a la escuela protestante, el *Instituto Colón*, en sus reconoci-

33 Jacina Cueirel, entrevistada por la autora, 25 de agosto de 1998.

mientos de fin de cursos, porque esta escuela promovía una educación no católica.³⁴ Debido a la poca evidencia del CRE, muy probablemente éste desapareció a mediados de 1920. A pesar de la poca información de por qué desapareció, las entrevistas realizadas permitieron establecer las conexiones y las influencias de Apodaca con varias de sus alumnas. Les dejó el ideal de promover una cultura cívica secular.

Durante la gubernatura de José G. Zuno Hernández (1922-1925), quien promovió políticas anticlericales y populistas, la Dirección General de Educación de Jalisco la nombró representante honoraria de Guadalajara para contribuir al mejoramiento educativo.³⁵ En la carta, en la que acepta este cargo, Apodaca ya firmaba como Atala Apodaca de R. Cabañas. Durante su estancia en la ciudad de México a principios de la década de 1920 se casó. Se carece de indicios respecto a quién era su esposo, su profesión y afiliación política.

Para 1926, la Dirección General de Educación Primaria y Especial de Jalisco la nombró nuevamente como inspectora técnica y encargada de la zona escolar de la entidad.³⁶ Ante el inminente estallido de la guerra cristera, el gobernador anticlerical Carlos Ramírez quiso asegurarse de que sus políticas anticlericales se llevaban a cabo. Sabía muy bien que Apodaca se encargaría de seguir estos lineamientos. Sin embargo, ella sólo pudo cumplir con esta comisión hasta 1927 porque su estado de salud se deterioró, obligándola a retirarse de su puesto.³⁷ Entre 1928 y 1934, fue directora del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal del estado de Jalisco. El 31 de agosto de 1947 la Secretaría de la Defensa Nacional la reconoció

34 María Guadalupe García Alcaraz, "Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX", tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad de Aguascalientes, 2002, p. 176.

35 Archivo Histórico de Jalisco [en adelante AHJ], Departamento Escolar, Expedientes de Maestros Jubilados, Atala Apodaca, exp. 1397, 25 de noviembre de 1924.

36 AHJ, Departamento Escolar, Expedientes de Maestros Jubilados, Atala Apodaca, exp. 1397, 29 de abril de 1926 y 18 de septiembre de 1926.

37 AHJ, Departamento Escolar, Expedientes de Maestros Jubilados, Atala Apodaca, exp. 1397, 17 de agosto de 1927.

oficialmente como veterana de la Revolución.³⁸ En ese mismo año, fue nombrada maestra de grupo³⁹ y en 1954 fue designada directora honoraria de una escuela rural en Jalisco.⁴⁰ Aun antes de jubilarse en 1956, mostraba todavía su interés por las festividades patrias en las escuelas.⁴¹

Su intensa labor fue reconocida por el presidente del Comité Ejecutivo Regional del pri en el Distrito Federal, el licenciado Rodolfo González Guevara, quien le expresó al licenciado José Parres Arias, jefe del Departamento Cultural del Estado, lo siguiente:

Tú y yo sabemos lo que significa para la historia liberal y revolucionaria de Jalisco, Atala Apodaca de Ruiz Cabañas y creo que estamos obligados ya no por otra causa sino por respeto a nuestra ideología, de ayudar a colaborar con Atala en la resolución de sus problemas. La actividad de Atala, incansable, está dedicada en gran parte a defender los principios mexicanos de la libertad y la independencia ideológica. Creo que todos estamos con ella. Te ruego le ayudes para que el Gobierno de Jalisco imprima [...] primer centenario de la reforma y la constitución de 1857.⁴²

Sobresale que al momento de su jubilación, Apodaca intentara publicar su ensayo y que aún se mantuviera activa.

38 Ángeles Mendieta Alatorre, *La mujer en la Revolución mexicana*, México, Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1961, p. 88; Luz María Sonia Ibarra Ibarra, "Ser maestro en Jalisco, 1910-1943. Nuevas perspectivas del maestro jalisciense", tesis de maestría, Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, 1999, pp. 24-25.

39 AHJ, Departamento Escolar, Expedientes de Maestros Jubilados, Atala Apodaca, exp. 1397, 1 de julio de 1947.

40 AHJ, Departamento Escolar, Expedientes de Maestros Jubilados, Atala Apodaca, exp. 1397, 3 de febrero de 1954.

41 AHJ, Departamento Escolar, Expedientes de Maestros Jubilados, Atala Apodaca, exp. 1397, 22 de agosto de 1956 y 31 de diciembre de 1956.

42 AHJ, Departamento Escolar, Expedientes de Maestros Jubilados, Atala Apodaca, exp. 1397, 28 de agosto de 1956.

CONSIDERACIONES FINALES

La historia de vida de Atala Apodaca muestra que pasó por diferentes procesos y etapas. Sin embargo, sus prácticas y discursos de finales de la década de 1910 han quedado en la memoria de la historia local de Guadalajara de una manera negativa, que demerita significativamente las acciones de su trayectoria educativa y política. Al reconstruir su vida y al contextualizarla dentro de las fuertes pugnas entre los proyectos constitucionalistas y católicos se vislumbra por qué su cultura liberal decimonónica se radicalizó al declararse no sólo anticlerical, sino también atea. Esto provocó que los revolucionarios y los católicos la vieran como “una mujer excepcional” que no encajaba dentro del modelo tradicional femenino. Esta perspectiva masculina dejó de lado su lucha por la promoción de una cultura cívica secular y moderna por medio de la educación y su proyecto de crear una “nueva mujer moderna”. Sin embargo, la perspectiva de género ha permitido realizar un análisis más balanceado de los actores involucrados en el proceso revolucionario y refutar la visión de que fueron sólo los revolucionarios caudillos los creadores de las políticas sociales y educativas.

El perfil de los profesores ateneístas del siglo XIX. Una mirada desde la escuela

María Candelaria Valdés Silva

*Centro de Investigaciones Socioeconómicas-
Universidad Autónoma de Coahuila*

En 1867 inició la labor educativa del Ateneo Fuente Coahuilense. Esta institución surgió con el cometido de formar a los jóvenes de la entidad en estudios de carácter preparatorio y superior.¹ Su perfil básico de gestión educativa se articuló con parámetros del esquema de los institutos literarios y científicos desarrollados en el nivel nacional durante el siglo XIX. Sin embargo, las condiciones particulares en que se produjo la sistematización educativa en el espacio local, en cuyo seno se gestó la propuesta ateneísta, distinguieron las particularidades constitutivas de su vocación formativa. Una vocación que a la fecha perdura, centrada en la enseñanza posterior a la secundaria como parte del conjunto universitario de carácter público, establecido en la entidad, en el pasado siglo XX.

Las pautas históricas que configuraron institucionalmente al Ateneo Fuente son indicativas de una serie de procesos que abrieron nuevas posibilidades a la escolarización de la población coahuilense. Dichos procesos formaron parte de una amalgama compleja de propuestas de transformación social, en una época en la que se puso de relieve un nuevo orden político para la comunidad local. En los escenarios abiertos por la restauración republicana tuvieron cabida nuevas formas de entendimiento acerca de las funciones públicas. En

1 El estudio en extenso de la institución ateneísta puede revisarse en la tesis doctoral de María Candelaria Valdés Silva, *El Ateneo Fuente: Configuración institucional, cultura escolar y dinámica educativa en Coahuila durante el siglo XIX*, México, UIA, noviembre de 2003.

ellas se estimuló la integración de la instrucción pública con principios innovadores de pensamiento y racionalidad. En ese horizonte, los propósitos de cambio dieron lugar a un conjunto de regulaciones, cuyas derivaciones hacia la tarea educativa propiciaron los elementos de carácter normativo y programático que, al desplegarse, dieron vida a la empresa escolar ateneísta.

En ese despliegue, los dispositivos puestos en juego, a su vez, involucraron mecanismos organizativos, experiencias académicas y prácticas institucionales que contribuyeron a la configuración de la cultura escolar decimonónica.² Un elemento que influyó en esa conformación fue la labor que realizaron los agentes responsables de dirigir la enseñanza. En el ámbito educativo del Instituto, los catedráticos proyectaron las diferentes trayectorias sociales y formativas adquiridas, establecieron múltiples interacciones en el espacio escolarizado, y procesaron desde ahí la trasmisión y apropiación de los conocimientos, comportamientos y conductas de los estudiantes.³

Por este motivo resulta fundamental abordar algunos elementos que ponen de relieve la caracterización del colectivo de profesores ateneístas y su enlace con un acercamiento a las formas en que se desarrolló su quehacer profesional. El conocimiento de su formación académica, las formas de reclutamiento, los rasgos del perfil biográfico, la participación en la conducción institucional y las obligaciones y prácticas de su ejercicio profesional, son aspectos que ayudan a la comprensión integral de la historia del Instituto. Estos elementos atravesaron las interacciones de su vida cotidiana y estuvieron sujetos a un proceso continuo de reformulación en el tiempo.

2 Por cultura escolar entiendo el conjunto de normas que especifican los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, además de un conjunto de prácticas que permiten la trasmisión de esos saberes y la incorporación de ciertos comportamientos. Como bien se ha escrito, dichas normas y prácticas se subordinan a los fines que se persiguen en el proceso educativo y son de condición cambiante en el tiempo; asimismo, quienes le dan sentido a esta trama son los actores principales de la tarea educativa. Véase al respecto, Dominique Julia, "La cultura escolar como objeto histórico" en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, CESU-UNAM, 1995, pp. 131-153.

3 Una discusión interesante que aborda lo relativo a la identidad profesional de los docentes y su materialización en prácticas institucionales de diverso cuño se presenta en el trabajo de tesis doctoral de Eduardo Remedi, *Detrás del murmullo. Vida política y académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*, DIE-CINVESTAV, México, 1997.

Sus expresiones, si bien no son irreductibles al control normativo y programático, se integraron a él como pautas interdependientes del conjunto escolar.⁴

Para incursionar en el análisis de este tipo de elementos relacionados con la institucionalidad ateneísta fue necesario plantear una estrategia plural: con el fin de identificar el perfil básico del colectivo docente se recurrió a parámetros de la historia social y la biografía colectiva.⁵ En la perspectiva de buscar el entendimiento de las formas de intersección entre el funcionamiento interno y la actuación de los docentes con las pautas generales de gobierno de la institución, se integraron ciertas distinciones de la historia cultural de la educación.⁶ El trabajo de interpretación se fundamenta en documentación escolar localizada en el archivo histórico de la propia institución y en archivos locales.

FORMACIÓN DE JÓVENES EN EL ATENEO FUENTE

Entre 1867 y 1909 —periodo que se identifica como la etapa constitutiva que sedimentó las tareas formativas del Ateneo Fuente— colaboraron como docentes alrededor de 150 personas.⁷ En sus manos

4 Véase al respecto, Elsie Rockwell, "Imaginando lo no-documentado: del archivo a la cultura escolar", en *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, A. Civera, Carlos Escalante y L. E. Galván (coords.), El Colegio Mexiquense/ICEM, México, 2002, pp. 207-234.

5 Acerca del significado del método sobre biografías colectivas puede revisarse el trabajo de Salvador Albiñana, "Biografía colectiva e historia de las universidades españolas" en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, CESU-UNAM, 1995, pp. 33-82.

6 Este tipo de historia cultural se caracteriza por su enfoque interdisciplinario. En lo que se refiere a las representaciones de la escuela y sus prácticas constituyentes cobró relevancia desde finales de 1980. En una perspectiva integradora de teoría social se destaca la experiencia escolarizada como una configuración en el campo de la producción cultural y como parte de una amalgama de estructuras, procesos y prácticas sociales. En este sentido se inscribe la aportación de varios académicos que discuten sus tradiciones, metodologías, implicaciones conceptuales y su nuevo itinerario. Véase al respecto, Thomas S Popkewitz, Barry M. Franklin, Miguel A. Pereyra, (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Pomares, Barcelona-México, 2003.

7 Para este trabajo elaboré una base de datos con los referentes de aquellos profesores ateneístas que identifiqué en el ejercicio de su labor entre 1867 y 1909. Se registró información de

estuvo la enseñanza de aproximadamente 1 800 jóvenes varones que ingresaron al Instituto con la esperanza de labrarse un destino profesional y aspirar así a una posición social de prestigio en su época. El saldo de la matrícula de estos jóvenes —durante las cuatro primeras décadas de vida institucional que abarca este estudio— favoreció en mucho a los estudiantes inscritos en preparatoria. En los de tipo superior destacó la inclinación hacia la carrera de abogado y, en menor medida, a las correspondientes a las de notario público, farmacéutico y medicina. Los estudios especiales de teneduría de libros y telegrafía convocaron a un número reducido de estudiantes y los de comercio presentaron mayor demanda hasta los inicios del siglo xx.⁸

De la formación escolar de esos jóvenes se esperaban resultados susceptibles de constituirse en nutrientes de la acción transformadora de la vida pública local. Mediante su educación se pretendía dejar huella en una actuación de ciudadanía plena. En dicha perspectiva se afanaron los catedráticos del Instituto: ¿quiénes fueron esos profesores? ¿Cuál fue su perfil formativo y profesional? ¿Sobre qué bases configuraron su labor de enseñanza? Como ya lo advertimos, estas cuestiones son vitales para entender la formación y desarrollo

148 personas respecto a fecha de nacimiento y deceso, lugar de origen, grado de estudios, institución (es) en que se formó, años de docencia en el Ateneo Fuente y materias impartidas en él. La identificación de estas variables se logró para la mayoría. No obstante los vacíos de información en algunos casos, el análisis refleja las tendencias donde se inscribe la caracterización de conjunto.

- 8 Del conjunto de estudiantes que resultaron beneficiados con el acceso al servicio educativo ateneísta, muy pocos alcanzaron el término escolarizado. En preparatoria la distribución curricular demandó, por lo regular, cinco años y alrededor de 350 estudiantes lograron concluirlos. En lo que corresponde a las carreras profesionales el lapso de los estudios varió entre tres y seis años, y de ellos egresaron, aproximadamente, 60 jóvenes. En los cursos especiales se formaron alrededor de 200 alumnos. Estas observaciones son producto del análisis de una base computarizada acerca de los estudiantes ateneístas que me ayudó a trazar su trayectoria escolar, como parte de mi trabajo de tesis doctoral. Cabe aclarar que mientras los cursos preparatorios se impartieron durante todo el lapso que abarca este estudio, los de superior se desarrollaron en diversos años: abogacía (1867-1893 y 1909), notariado con salida lateral desde la jurisprudencia (1867-1880), medicina, farmacia y notariado (1887-1893). Entre 1894 y 1908 se cancelaron los estudios profesionales y en 1909 se abrió nuevamente la carrera de abogado. Los estudios comerciales iniciaron en 1905 y los especiales de telegrafía y teneduría de libros se impartieron en forma esporádica.

de la cultura escolar, y este trabajo pretende un acercamiento a tales cuestiones.

La institucionalización de la enseñanza para jóvenes que se ofreció en el Ateneo Fuente se movió en forma compleja. Su travesía observó un trazo sinuoso, acotado en parte por las diversas reformas educativas que se emprendieron desde los años que bordearon la segunda mitad del siglo XIX. La gestación y desenvolvimiento del proceso formativo en estudios preparatorios y superiores se fue delineando en las condiciones propias para hacerle frente, y en los límites y posibilidades que ofreció la construcción regional. En este proceso, las actividades relativas a la conducción institucional y las correspondientes a la enseñanza y el aprendizaje, prescritas en leyes, planes de estudio y reglamentación consecuente, se proyectaron según los activos del cuerpo de profesores y directivos, entre otras razones.

EL RECLUTAMIENTO Y EL PERFIL DE FORMACIÓN DE LOS CATEDRÁTICOS

Desde la formalización jurídica de la fundación del Instituto, en julio de 1867, la Junta Directiva de Estudios, órgano máximo de gobierno interno, esbozó los rasgos del perfil de quienes fungirían como catedráticos. En este organismo colegiado radicaba la atribución de presentar ante el ejecutivo estatal las propuestas de incorporación de profesores para hacerse cargo de las diferentes materias definidas en el currículo. El Ejecutivo era el responsable de la designación formal y emitía periódicamente los nombramientos con la categoría de propietarios y suplentes.

En la selección de profesores se consideraron requisitos como mostrar buenas costumbres y probadas aptitudes para conducir lo relativo a los cursos. En función de ello, se invitó a colaborar a los pocos profesionistas originarios del terruño que laboraban en la ciudad capital, donde se instaló el Instituto, y a otros que venían de fuera, pero que se habían asentado en él y ya sobresalían también en las funciones públicas. De esta manera se integró la primera planta

de profesores ateneístas que inició su labor educadora en noviembre de 1867.

Fundamentalmente, se trató de un grupo de letrados que actuaban alrededor del grupo liberal que tomaba el poder en el Estado. Eran hombres de mediana posición que pertenecían a la clase política identificada con la red juarista. Su filiación a ese movimiento se había afirmado en la coyuntura local de la defensa del Estado como libre y soberano, al haberse recuperado esta condición en 1864, tras la discutida anexión con el vecino Nuevo León. En este movimiento, este grupo había mostrado expectativas y motivaciones en común respecto a las representaciones de la nueva era de regeneración de la sociedad, había adquirido experiencia legislativa y de gobierno, además de exteriorizar lealtades y compromisos a favor de la República. Asimismo, sus integrantes tuvieron la oportunidad de formarse de manera profesional como abogados, médicos, profesores, y uno que otro en el campo de la ingeniería.

Los asuntos que tenían que ver con la instrucción de la ciudadanía habían sido asimilados por ese grupo en los espacios de actuación política y en las formas de comunicación y socialización de la opinión pública. Varios de ellos habían participado militarmente en las guerras del pasado inmediato contra la intervención extranjera y, el resto, compartió sus premisas convocantes desde los espacios de poder. Este grupo se haría cargo de materializar los propósitos de la sociedad en cuanto a la apertura del cauce civilizatorio: la transformación requerida debía pasar por el desarrollo de la educación y en la trasmisión de sus valores se formarían los nuevos ciudadanos. El Ateneo Fuente se configuraba como pieza fundamental de esa quimera.

A falta de opciones educativas locales en estudios superiores, en los años anteriores al establecimiento del Ateneo, este grupo de profesionistas se había formado en universidades, colegios y seminarios de la capital del país, de Guadalajara y de Monterrey. Junto a este tipo de profesor se incorporó otro, que contaba con estudios preparatorios —seguramente obtenidos en el anterior colegio de la localidad— y algunos maestros con estudios realizados en las bellas artes en instituciones foráneas. Algunos profesores llevaban

consigo la experiencia docente de cursos preparatorios obtenida en el Colegio Público de Saltillo, en cátedras de abogacía asociadas al Seminario de Monterrey y, uno que otro, en instituciones superiores del vecino estado de Nuevo León. Los más, habrían de estimular sus capacidades de enseñanza en la experiencia cotidiana de su quehacer educativo.

Esta primera planta de profesores inauguró la era de concebir a la docencia como una profesión civil. En el Ateneo Fuente y en las instituciones de carácter público, dependientes del gobierno estatal, ya no se aceptaría la participación de clérigos de la iglesia católica en las actividades de enseñanza. En el pasado, la docencia colegial, por lo común, había estado en manos de los curas ilustrados del lugar, aun cuando la fundación de los colegios antecedentes había sido impulsada desde el poder público. A raíz del cambio a una propuesta secular en los estudios y en el vértice de un contexto con nuevas funciones sociales en educación, se ponderó el perfil docente, privilegiando su formación profesional en estudios de carácter civil y ya no los eclesiásticos.

El perfil de la formación escolar de los profesores sufrió modificaciones al cabo de poco más de una década de funcionamiento del Instituto. En los años ochenta, al ponerse en juego una reforma educativa que modernizó la perspectiva de los estudios preparatorios y superiores en el sentido de la filosofía positivista, se renovó, en parte, la planta docente. En la legislación quedó asentada la exigencia de un título para los aspirantes a enseñar en el nivel superior y el mandato a la Junta Directiva de realizar exámenes por oposición a los que pretendiesen incorporarse al Ateneo Fuente. Dichos exámenes tenían el propósito explícito de otorgar relevancia y respetabilidad al profesorado.

La dinámica emergente de transformación, urbana e industrial, que se vislumbraba en la entidad, al asentarse el Porfiriato, influyó para definir nuevos rasgos en la formación de jóvenes y de quienes se hacían cargo de su redefinición y materialización. Al cuerpo de profesores se incorporaron algunos jóvenes que se habían formado en las primeras generaciones estudiantiles tanto en preparatoria como en la carrera de jurisprudencia; para entonces habían concluido es-

tudios en el Instituto. De la misma manera, se sumaron varios profesionistas de la clase pudiente que tuvieron la oportunidad de terminar estudios en el extranjero. Durante esos años y los siguientes, se denota también la incorporación a la docencia de profesionistas que habían obtenido sus títulos en las escuelas nacionales y habían cursado en el Ateneo Fuente su formación antecedente.

Desde ese tiempo en adelante, la supremacía del perfil de los docentes con relación a su formación académica se asoció, fundamentalmente, a la institución de origen, salvo casos de docentes que adquirieron sus conocimientos en otros establecimientos educativos. La experiencia en las tareas de la enseñanza seguía adquiriéndose sobre la marcha: la actuación como suplentes de los titulares y la incorporación de ayudantes en los laboratorios abría el camino para la adquisición de habilidades propias en el oficio de enseñar. Otro rasgo que se observa en el perfil docente es la incorporación de jóvenes profesionistas que procedían de núcleos familiares en condiciones económicas favorables. Gracias a ello, habían tenido la oportunidad de realizar sus estudios en instituciones de prestigio nacionales y extranjeras, y en ellas habían abrevado de culturas escolares diferentes, lo que redundaba en la apertura a nuevos referentes.

Estos rasgos de la formación escolar de los profesores influyeron en su actuación frente a los propósitos curriculares. En los primeros años de funcionamiento del Instituto los contenidos de las asignaturas, los textos y los métodos de enseñanza no se distanciaron mayormente de la experiencia colegial que les antecedió. Los profesores ponían en juego sus conocimientos y habilidades pedagógicas constituidos en otro contexto social, político y cultural. Ante la incipiente sistematización escolar aún no se arraigaban otras formas de socialización como las academias pedagógicas y las asociaciones de profesionistas, mediante las cuales se podía situar mejor las implicaciones del conocimiento y la enseñanza moderna.

Las rupturas habidas con los sistemas de conocimiento y las diferentes reformas emprendidas para modernizar la formación de jóvenes en consonancia con los nuevos retos, los enfrentó, varias veces, con las propuestas innovadoras. Esto sucedió, principalmente, en 1875 cuando se reformuló la propuesta curricular tratando de

acercarla al estudio lógico de las ciencias, se dictaron disposiciones para abandonar el régimen de internado y, en consecuencia, se dejó en mayor libertad a los estudiantes. Lo mismo sucedió cuando se renovaron por completo las leyes, reglamentos, organización e infraestructura escolar, a raíz de una reforma integral, verificada en los años ochenta. En este caso, la concepción de la enseñanza en términos positivistas y la relevancia que adquirió el conocimiento práctico en los gabinetes y laboratorios llevaron consigo nuevos referentes e intereses y demandas implícitas de actuación docente. El cambio de algunos profesores en las áreas nucleares de esa perspectiva, por otros que ostentaban un perfil más acorde, ayudó a fortalecer la propuesta.

En 1895, tras la cancelación de las carreras profesionales, se intentó dar un giro de la formación general preparatoria hacia estudios de carácter técnico. Junto con ello se planteó la necesidad de otro perfil docente, por lo menos en ciertos cursos. En tal esquema, varios profesores abandonaron el Instituto, pues su experiencia radicaba en los rasgos del perfil que para entonces se había legitimado tras años de ejercicio.

Los avatares institucionales como los descritos planteaban obstáculos y retos que debían sortear los catedráticos. Una forma de enfrentarlos fue el trabajo colegiado que se desarrolló en el seno de la Junta Directiva de Estudios y del cual se dará cuenta al final de este artículo.

LAS CARACTERÍSTICAS DEL COLECTIVO DOCENTE

Durante los 43 años que abarca este trabajo de investigación, se identificó a 148 profesores ateneístas. En conjunto, se observan algunas características relevantes que ayudan a situar aspectos correlativos a sus tareas. Por ejemplo, los titulares de los cursos iniciaron el ejercicio docente en una edad aproximada a los 25 años. Por lo general, el estudio completo de una carrera de tipo superior marcaba el límite de su incorporación en tareas de enseñanza, además del posible compromiso matrimonial. Los suplentes o ayudantes se ini-

ciaban tempranamente cuando a la par de sus estudios en los grados últimos eran invitados a colaborar con algún curso. Esa edad significaba la medianía del periodo de vida, pues en promedio, el deceso de los profesores sobrevinía a los 60 años.

El porcentaje más alto del grupo de profesores, casi 50 %, nació en las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo XIX. A ellos les tocó vivir una época difícil para la demarcación estatal, ya que por entonces ocurrió la anexión como estado al de Nuevo León, mismo que se tradujo en una serie de agravios para la población local; además, en años subsecuentes, los conflictos armados de carácter local y los que se derivaron de la intervención extranjera dejaron hondas huellas en sus núcleos familiares por la pérdida de alguno de sus miembros y la devastación de la infraestructura estatal. Ya en plena juventud les tocó vivir la época de cambios y transformaciones verificados con la restauración de la República y el auge porfiriano. En el advenimiento del orden y progreso, con sus coordenadas simbólicas de la pretendida modernidad, se inscribió su trayectoria estudiantil y su participación en las labores educativas y profesionales.

La mayoría de los profesores eran originarios de Coahuila (84). De ellos, los más, de Saltillo, su ciudad capital (56). El resto procedía de estados aledaños como Tamaulipas, Nuevo León y San Luis Potosí (con una representación de 18 %) y unos cuantos de otras entidades. Cinco profesores eran extranjeros, nacidos en Francia y Estados Unidos, pero su tarea como docentes fue esporádica, más bien de coyuntura, cuando hacía falta un profesor para los cursos de idiomas por no contar en ese momento con otra opción; sólo uno de ellos formó parte del cuerpo docente por un largo periodo. Una característica de los profesores no originarios del estado era el asentamiento familiar en la entidad cuando ellos vivían su infancia, a excepción de algunos, que llegaron en plena madurez a la saga de las oportunidades abiertas en un contexto prometedor.

Respecto a la formación escolar previa a su ejercicio docente se identificó lo siguiente: 50 % del total estudió en el mismo Ateneo Fuente, ya fuese en preparatoria o profesional. De 109 profesores se logró registrar su profesión, la mayoría eran abogados (48), después médicos (23), luego ingenieros y profesores (seis cada uno), varios

de ellos con estudios superiores incompletos (ocho) y, el resto, se distribuye entre quienes poseían estudios de profesores de primaria, teneduría de libros, militares, artes y notariado.

Por lo regular, su formación escolar previa se relacionaba con los cursos asignados, y ese saber aprendido, resignificado por la experiencia, era el que ponían en juego en la trasmisión del conocimiento. Así, los abogados y notarios públicos se ocuparon de asignaturas propias de las ciencias sociales en el nivel preparatorio y las específicas de la carrera de la abogacía y el notariado; los médicos de las correspondientes a las ciencias naturales y la carrera de medicina y farmacia; los ingenieros de las matemáticas y sus derivadas; los profesores de las relacionadas con el español y la literatura; los de artes con el dibujo y la música; los tenedores de libros con las relativas al comercio y la contaduría; los que tenían estudios preparatorios participaban de algunas asignaturas inscritas en el área de los idiomas tanto el nacional como el francés e inglés y en asignaturas de ciencias sociales.

El periodo de ejercicio de la docencia de quienes tenían una profesión varió significativamente a lo largo de los años. Algunos lograron combinar sus actividades propias del ramo profesional con su labor como profesor. Otros, en cambio, dejaban temporalmente esta tarea, sobre todo cuando resultaban electos para un cargo legislativo o cuando se ocupaban de tareas ejecutivas de gobierno. Del conjunto de profesores, 40 de ellos dedicaron más de una década al ejercicio docente y el resto observó un lapso menor. Un núcleo de quince catedráticos fue el que compartió muchos años de su vida con las exigencias de su trabajo en el Instituto, prácticamente desde que se fundó. De los jóvenes que se integraron a la docencia en los años ochenta y en los subsecuentes, trece de ellos lo hicieron casi en forma permanente. Sobre estos núcleos recaían, por lo regular, las tareas asociadas al trabajo colegiado de conducción institucional y fueron el puntal para asentar la orientación educativa de los jóvenes, aun en tiempos aciagos para el Instituto.

LOS CATEDRÁTICOS: NORMAS Y DISPOSITIVOS ESCOLARES

El cultivo del ejercicio docente suponía una serie de regulaciones sobre la enseñanza y la demostración de actitudes y cualidades que debían distinguir su responsabilidad formativa. De ahí que se establecieran una serie de normas tendientes a organizar el cauce de su desempeño y profesionalizar su labor: nombramientos, conducción del trabajo docente, dominio de la enseñanza, conductas a observar, controles administrativos y tareas colegiadas derivadas de su ejercicio.⁹

Desde el inicio de las labores institucionales se fijó la categoría de propietario y suplente para los profesores. Esta última para resolver casos de ausencia prolongada de los primeros con motivo de permisos temporales por ocupar otro cargo, por enfermedad o por renuncia. Entre las obligaciones que tenían que asumir destacan las que realizaban directamente con la conducción del ejercicio docente en el aula; es decir, asistir con puntualidad a impartir las asignaturas en los días y horas consignadas en el programa; vigilar el adelanto y aplicación de sus alumnos; enseñar con explicaciones y ejercicios sin consentir conversaciones o distracciones de cualquier género; llevar la asistencia diaria y reportarla mensualmente al secretario junto con calificaciones de conducta y aprovechamiento. Los profesores debían tratar a los alumnos con energía, pero a la vez con dulzura y dignidad sin establecer diferencias entre ellos, salvo aquellas que resultasen de su adelanto.

El maestro tenía la atribución de imponer castigos sobre algunas conductas indeseables de los alumnos. Su aplicación se daba en la forma siguiente: podía reprenderlos en forma privada o pública sin menoscabo de su dignidad, hacerles copiar y aprender las lecciones en que hubiesen fallado, suspenderlos hasta por una semana y aplicar esta sanción a los alumnos internos en los días de salida. En casos de faltas graves debía comunicarlas al director, quien llevaba

9 Las series de leyes, reglamentos internos, expedientes escolares y testimonios de ex alumnos acerca del Instituto fueron fundamentales en esta elaboración.

la batuta del gobierno interno y a su vez decidía si ameritaba trasladarlos al juicio de los integrantes del órgano superior.

En la medida en que se afinaron las obligaciones y atribuciones de los catedráticos se reglamentó con mayor especificidad su tarea de enseñar: debían sujetarse estrictamente al programa de la asignatura, explicarlo detenidamente al inicio de las clases al destacar sus contenidos y el lugar que ocupaba en la serie de conocimientos contenidos en las asignaturas del plan de estudio. Respecto a la promoción de los aprendizajes de los alumnos se dictaron algunas disposiciones como el desarrollo de habilidades de observación y razonamiento; el ejercicio de todas sus facultades intelectuales; el desenvolvimiento de sus sentimientos morales y de sus sentidos; la puesta en juego de los conocimientos por medio de ejercicios prácticos y, por lo menos, cada quince días, hacer un recuento de lo enseñado y exigir a los alumnos un resumen de lo más sobresaliente.

Al término del curso debían presentar ante los pupilos un resumen general de la materia, en el que se justificara su definición, las leyes generales en que se sustentaba, las posibilidades de aplicación para el progreso humano, además de repasar junto a ellos el cuestionario elaborado para los exámenes. Esta última actividad estaba a su cargo, junto a sinodales externos designados por la Junta Directiva y su aplicación final se daba al término del ciclo escolar. Para participar como sinodales en los exámenes profesionales de quienes concluían una carrera o solicitaban la acreditación de un título se requería del nombramiento por el organismo rector.

Otra línea que se advierte con relación al desempeño institucional de los docentes es la de proponer anualmente el programa detallado de la asignatura a su cargo, los textos que servían de apoyo a la enseñanza y el material complementario para impartir los cursos. Estas obligaciones se definieron hacia fines del siglo xix; sus propuestas y pertinencia se revisaban en la sesión de la Junta Directiva convocada para esos efectos. Al término del ciclo escolar los catedráticos debían elaborar un informe “circunstanciado” relativo al desarrollo de sus clases, al método utilizado en la enseñanza y a las propuestas de mejora.

EL CATEDRÁTICO VISTO POR SUS ALUMNOS

Por testimonios de estudiantes, en épocas posteriores a su vida como alumnos se conocen algunos perfiles de los catedráticos y sus formas de relacionarse con los alumnos y con la enseñanza. Las descripciones que de ellos hacen Vito Alessio Robles y Artemio de Valle-Arizpe¹⁰ guardan el tranquilo reposo de quien se sabe en la madurez de su opinión, mas no por eso dejan de iluminar, en parte, la impronta que dejaron en los jóvenes ateneístas de la época.

Por ejemplo, sobre sus miradas podemos distinguir ciertos rasgos de los profesores de mayor antigüedad en la docencia, cuyos vínculos ateneístas datan de tiempos remotos, cuando algunos fueron a su vez alumnos. En el Ateneo Fuente, afirma don Vito, “había buenos profesores”. A ellos los evoca en cátedra de manera ecuánime y de presencia distinguida. Así recuerda a quien fuese director en sus tiempos de estudiante: el licenciado Blas Rodríguez, cuyo ejercicio docente venía desde la época del general Cepeda —profesor del Ateneo y gobernador del estado en los años iniciales del impulso ateneísta. Asimismo, lo evoca como un abogado sobresaliente que, en pleno camino hacia la vejez, gozaba de la estimación del alumnado de jurisprudencia. Esto no era casual, el licenciado Rodríguez fue el director que se afanó por un largo espacio de tiempo en sostener favorablemente las implicaciones del cambio modernizador del Instituto; las cátedras que él impartió cubrieron todo un tramo de la carrera de derecho, y mantenía contacto permanente con los alumnos.

Al director que le siguió, el licenciado José Ma. Múzquiz, “muzquitos” por apodo, lo recuerda Valle-Arizpe como un hombre activo y convincente en la abogacía; amable, bondadoso y modesto como gobernador; de exquisita dicción para sus disertaciones en inglés. Múzquiz había egresado de las primeras generaciones de abogados del Ateneo (1870) y como docente contribuyó de manera destaca-

10 Vito Alessio Robles, *Memorias inéditas*; Miguel Alessio Robles y Artemio de Valle-Arizpe en José García de Letona, *Estudios Literarios. Con juicios sobre el autor por sus discípulos Don Miguel Alessio Robles y Don Artemio de Valle-Arizpe, s/e*, México, 1934.

da en la reforma escolar más significativa de su vida institucional: la realizada en tiempos del gobernador Evaristo Madero. En 1901 murió, a los 55 años de edad, cuando al cargo de la dirección de la escuela trataba de enderezar el rumbo ateneísta después del malogrado intento de ofrecer únicamente enseñanza técnica.

Al doctor Dionisio García Fuentes, quien entraría más tarde al relevo en la dirección de la escuela, se le reconoce su dedicación profesional en el campo de la medicina y la transmisión de sus secretos mediante la docencia. García Fuentes había sido otro de los artífices de la modernización del Instituto; a ello dedicó su empeño, una vez que regresó al terruño después de haber concluido en 1877 sus estudios en la Escuela Nacional de Medicina, donde tuvo la oportunidad de equiparse con el bagaje del pensamiento positivista. Su labor docente habría de trascender las primeras décadas del siglo xx, pues su vida longeva se apagó hasta 1938. El viejo maestro don Miguel López, quien había obtenido su título de profesor por la Compañía Lancasteriana y fungía como prefecto, era todo lo contrario de lo que parecía ser: sin abandonar nunca el porte militar de sus tiempos de soldado republicano e imprimir un tono enérgico en su trato, conservó una relación con los alumnos bastante mesurada en sus clases de español y literatura.

A don Julio Martínez, prefecto y secretario de la escuela al finalizar el siglo, le bastaba una simple mirada para deshacer corrillos y volver a los alumnos a la precisa ocupación de los libros, sin decir una palabra áspera, pues era todo compostura y comedimiento. Cuando alguien salía reprobado con las tres erres (rrr) por señal en su clase de francés, con matiz de pena le comunicaba que había sido restringido en la materia, pues su delicadeza le impedía expresar la palabra reprobado. El doctor Jesús García Fuentes, alias “El Toca”, impartía con mucha competencia desde 1881 las asignaturas de botánica, zoología y química en la línea del positivismo, cuyos experimentos convocaban siempre el azoro estudiantil.

Igual se recuerda a otros maestros que se sumaron a la labor ateneísta en los años ochenta. Uno de ellos fue el maestro de dibujo don José Ángel Martínez, pintor tlaxcalteca, quien ejerció como docente durante una década: enseñaba con base en el copiado de estampas

y trazos del cuerpo humano, pues era un magnífico retratista. Al sobrevenir su muerte lo sustituyó don Francisco Sánchez Uresti, quien le dio un giro a los estudios de dibujo para concentrarse en ejercicios progresivos de composición. De él se dice que era un caballero, vertical de cuerpo y alma, pero de rígidos principios de austeridad que aplicaba en su clase de dibujo —lineal, natural o topográfico—, donde no se permitía el más leve sonido. Se caracterizaba por llevar la contraria a todo mundo y quejarse constantemente de dolores, por lo que se ganó el mote de “Dolores Contreras”.

Don José María Cárdenas “Don Chemita”, de aspecto imponente y cuerpo atlético, los adoctrinaba con su voz dulce y calma, modales bondadosos y lleno de paciencia en las asignaturas de geografía universal y patria, además de cosmografía. Esto no sucedía así en la clase de matemáticas a cargo del ingeniero topógrafo Octavio López, siempre malhumorado, áspero de condición y obstáculo feroz para el feliz cumplimiento de los grados de estudio. Al decir de Valle-Arizpe, este profesor desvió la vida de inteligencias naturales al no poder superar ni sus alaridos de “incivil comanche” ni los galimatías incomprensibles que trataba de enseñar. Su clase “se hundía con relámpagos y truenos y todas las carnes temblaban de espanto, como hojas de álamo en vendaval”, al grado de dejar en él sedimento imborrable de amargura y ansiedad.

Muy distinto enseñaba matemáticas el ingeniero Manuel Lobo —nos dice en sus memorias Vito Alessio—, pues ni en el Colegio Militar tuvo mejor maestro para álgebra, geometría y trigonometría, pese a su ancianidad. El problema era el sustituto, de “carácter irascible y violento que le restaba cualidades que adornan al maestro”: el ingeniero López. El joven ingeniero en minas Santiago Rodríguez los sustituía a los dos en ciertas ocasiones y ponía en práctica saberes novedosos, adquiridos en su paso reciente por la Escuela Nacional de Ingenieros.

El licenciado Gabriel Valerio, un hombretón lampiño y hercúleo, enseñaba de manera reposada haciendo gala de su herencia tlaxcalteca, lo mismo que el doctor Fernando Mier. El maestro de esgrima y a veces de francés e inglés, don Luis Verdier, era un galo avecindado desde mucho tiempo atrás en Saltillo y diestro en sus quehaceres, a

pesar de su avanzada edad. A don Juan Martínez “Don Juanito” se le recuerda con benevolencia al ocuparse un tiempo de la clase de gimnasia, hasta que lo reemplazó un mayor del ejército de apellido Hernández, que los sometió a prácticas novedosas y modernas para adquirir destrezas mediante los aparatos para ejercicios físicos del gimnasio. Don Julio E. Torri y don Eduardo Gariel, los dos experimentados maestros, compartieron por igual la enseñanza musical y el aprecio de los alumnos.

Otros catedráticos más jóvenes, que tomaron la estafeta docente tras lograr estudios superiores en instituciones foráneas, impartían sus clases con mucha frescura. Con admiración se recuerda la enseñanza de idiomas del doctor Antonio Zertuche, educado en Francia, Inglaterra y Estados Unidos, por lo que dominaba perfectamente el inglés y el francés, además de tener por costumbre en el vestir la galanura de la última moda masculina. De igual tesitura era el doctor Ignacio Alcocer, educado en París y catedrático de lógica, sociología y moral, cuyas lecciones, pese a lo arduo para el entendimiento, volvía amenas y hasta festivas. El doctor Antonio Rodríguez, persona muy adusta y equilibrada, impartía el curso de física de manera práctica, pues llevaba a los alumnos a sus molinos harineros a conocer cómo funcionaban el dínamo y las complicadas máquinas.

Don José García de Letona se llevaba las palmas por su sapiencia, sobriedad y finura: “exquisito por dentro; fino y exquisito por fuera”. Sus clases de literatura e historia eran del disfrute generalizado entre los muchachos: “se empleaba en todas las disciplinas y, principalmente, ejercitábase en la retórica y se ocupaba de leer historias y resolvía muchas diligencias. Siempre estaba atareado en sus libros; velaba sobre ellos y los prefería a cualquier descanso”. En las ceremonias de distribución de premios, las piezas oratorias de Letona calaban hondo en el ánimo del auditorio y era respetado por su vasta cultura y brillante inteligencia. En las tertulias que se organizaban en lugares públicos como tiendas y farmacias, estaba siempre “Letonita” rodeado de estudiantes; lo ameno de su charla los hipnotizaba al relatar episodios fabulosos de la mitología, la historia patria y las leyendas célebres locales. En los corrillos de alumnos que se formaban por las tardes a la salida de clases del Instituto, en la

plazuela y jardines adyacentes, se le encontraba a don José; dispuesto siempre a iluminar los sueños juveniles y a intercambiar graciosas picardías acerca de vidas y famas de los habitantes del lugar.

En la reseña histórica que sobre el Ateneo Fuente elaboró en 1911 Manuel J. Rodríguez,¹¹ ex alumno y maestro de la institución, se refiere a los catedráticos a los que les correspondió hacerse cargo de la renovación curricular en tiempos del gobernador Evaristo Madero. Además de algunos ya mencionados en los párrafos anteriores rememora el trabajo de Tomás Berlanga, recién llegado a Saltillo después de obtener su título de abogado en la capital de la República. De don Alfonso Rodríguez, profesor de matemáticas por varias generaciones de estudiantes, y de don Melitón Martínez, el temido prefecto de los años iniciales y experimentado en el estudio de los clásicos latinos. El señor Juan N. Rosales se ocupó un tiempo breve de la asignatura de dibujo, don Amado Cavazos de la contabilidad mercantil “tan indispensable en esa época caracterizada por un movimiento industrial y agrícola”.

Don Francisco Ríos se ocupaba de enseñar lenguas extranjeras, “tan útiles para el acceso a la cultura, descubrimientos e invenciones”. Jacobo M. Aguirre, joven de altos vuelos en las letras, se empapaba de las ideas robesperianas, al igual que su colega el doctor David Cerna, quien tendría una trayectoria profesional sobresaliente en el extranjero; juntos investigaban a Bacon, analizaban a Spinoza y eran fervientes discípulos de Bain, de Spencer y del positivismo. Uno se nutría de autores de la literatura española y patria, de los novelistas franceses modernos como Balzac y Zola y, el otro, de los clásicos ingleses.

El mismo autor señala que aquellos catedráticos recomendaron los mejores textos para la enseñanza que estuvieron vigentes los primeros años de la Reforma, pero al revisar los títulos hay indicios de que había algunos de factura obsoleta. La adquisición de los textos apropiados muchas veces representó un problema para los maestros; ellos seleccionaban los que consideraban pertinentes y, sin embargo,

11 Manuel J. Rodríguez, *Ateneo Fuente, 1867-1911. Su fundación, apreciaciones históricas de su desarrollo y su actual organización*, Imprenta del Ateneo Fuente, Saltillo, 1911.

no siempre podían disponer de ellos.¹² Con todo, la enseñanza de los catedráticos con base en esos textos formó a la generación de estudiantes de los cuales sobresaldrían algunos, que le entraron al relevo en la docencia, una vez que los viejos maestros llegaban al ocaso de su vida. Esto sucedió en los años que marcaron el fin del siglo xix y en los primeros del siguiente.

De las cualidades y condiciones del maestro

Se consideraba esencial que los maestros dieran ejemplo de las virtudes ponderadas en el perfil de un buen maestro. Entre ellas figuraban las de predicar con el ejemplo en aspectos de puntualidad, apego al estudio, educación integral, relaciones cordiales con sus compañeros de trabajo y dominio de los contenidos y textos de la enseñanza. Se enfatizaba que debían inculcar en los alumnos ideas de moralidad, dedicación al trabajo, sentimientos de delicadeza y de dignidad, importantes para influir en la conducción eficaz hacia la esfera social y alentar un juicio positivo respecto a los “sacrificios” del gobierno en la “ardua tarea de educarlos”. En este sentido su labor era crucial para hacer de la juventud no sólo estudiantes aplicados, sino caballeros que fuesen dignos del aprecio y consideración social.

Por esas razones, al momento de presentarse casos de catedráticos que observaban mal comportamiento se les expulsaba temporal o definitivamente del Instituto. En actas de la Junta Directiva consta un par de casos que se presentaron como asuntos graves de conducta inapropiada de maestros e ilustran las medidas que se tomaban para imponerles castigo. En el primero se involucró un subprefecto, quien vivía en los aposentos de la escuela. Una noche llegó en estado

12 Entre los que menciona se encuentran los siguientes: en primero y segundo cursos de matemáticas, álgebra, geometría y trigonometría el de Manuel María Contreras; en los dos cursos de francés e inglés a Desfontaine y Palenzuela y Carreño, respectivamente; en los de latín a Mata y Araujo y el de Nebrija. En raíces griegas se utilizó el de Olovardo Hassey; en gramática el texto de la Academia; en música el de Gomis; en dibujo el Sistema Julien; en teneduría de libros el de Deplanque; en física el de Ganot. Para geografía universal el texto de don Antonio García Cubas; en Cosmografía el de Charles Briot; en historia universal el autor era Drioux, para ambos cursos. En las asignaturas superiores se llevó el de L. Troost para química; el de Jeremías Bentham en economía política; el de Payno en historia de México; en botánica el de Richard; en zoología a Duges; en lógica el de Bain, y en literatura a Campillo y Correa.

de embriaguez, por lo que fue reconvenido por el celador de dormitorios con quien compartía habitación; al tratar de sacarlo por la fuerza, con todo y pertenencias personales, se hicieron de palabras y golpes. A ambos se les suspendió, mientras se daba curso a una investigación de la que resultó la expulsión del subprefecto.

El segundo caso involucra a un prefecto y a un catedrático en una riña derivada de diferencias respecto al horario de una asignatura. El suceso se ocasionó porque el maestro de esgrima llegó a las cinco de la mañana y trató de sacar a los alumnos para realizar los ejercicios correspondientes. Sin embargo, intentó hacerlo fuera del horario establecido, por lo que fue impedido en su propósito por el prefecto. El asunto entre ellos fue a mayores un poco más tarde, cuando se encontraron en los pasillos del Instituto, donde se insultaron y retaron a golpes delante del secretario de la escuela y de los estudiantes, cuestión inadmisibles a todas luces. Una vez que se tramitó el caso ante el gobernador, éste decidió la expulsión de ambos por un tiempo prolongado.

Otro tipo de sanciones aplicadas a maestros concierne a las faltas de asistencia o impuntualidad. A quienes injustificadamente llegaban a faltar más de tres veces en el mes, a los impuntuales por más de diez minutos, a los que terminaban su clase antes de la hora estipulada, a los que faltaban a las juntas, ceremonias o exámenes, se les imponía la pena de descuento en forma proporcional a sus honorarios. Si alguno de ellos llegaba a acumular 60 faltas en el año se le cesaba de inmediato. En caso de ausencias de más de una semana, el suplente debía hacerse cargo de la asignatura y, en las menores a este lapso, el director tenía la facultad de resolverlas. No se aceptaba como causa justa de ausencia el hecho de atender asuntos extraños a los de competencia de la escuela. El reporte de la asistencia de los catedráticos y empleados se enviaba mensualmente a las oficinas del gobernador.

En descargo de los rigores sobre el desempeño de los catedráticos hay indicios de protección cuando la causa lo ameritaba. Por ejemplo, en ausencias prolongadas por enfermedad o problemas familiares graves se les concedía permiso con goce de sueldo y a algunos de ellos con una antigüedad respetable se les concedió pensión

de retiro. Es probable que dicha pensión se otorgara como parte de la labor desempeñada como empleados del gobierno estatal, pues al licenciado Francisco de Paula Ramos, integrante de la primera planta docente, se le concedió, en 1897, una pensión vitalicia de 160 pesos mensuales, después de más de 50 años de servicios prestados al Estado.

Los sueldos que devengaban los catedráticos variaron a lo largo de los años y, salvo algunas ocasiones, se otorgaron en forma sistemática con apego a jerarquías derivadas de cargas académicas y enseñanza de asignaturas. Sus montos se consideraban en la mediana salarial, pero escasos para quienes vivían profesionalmente de la docencia. Algunos maestros del Ateneo también desempeñaban trabajos docentes por horas en varias instituciones educativas como la Escuela Normal de Profesores, los establecimientos particulares de enseñanza secundaria para mujeres y hubo quien fungiera como director de escuela primaria y dictara clases en forma particular.

Los más afortunados, por lo general los que poseían un título, combinaron la docencia con los cargos administrativos públicos, los de elección popular, la dirección de negocios familiares o propios, la representación en asociaciones empresariales y en la prestación de servicios profesionales. Tal situación les permitía vivir con holgura y, ante ello, el ingreso mediante la docencia resultaba secundario. De la planta de profesores y directivos del Instituto surgieron varios de los gobernadores del estado, funcionarios de primer nivel gubernamental, jueces, magistrados, diputados y senadores. Como igual sucedió en casi todos los institutos literarios y científicos del país, en ellos se formó la elite política que actuaba en los espacios públicos de gobierno. Desde ahí afianzaron sus relaciones de poder social y económico.¹³

Durante el periodo que comprende la investigación, el salario del director osciló entre 720 y 1000 pesos anuales, aproximadamente. El del secretario entre 100 y 300 pesos, y el de prefecto entre 100 y 360 pesos. Tales cifras se incrementaban un poco más, según

13 Véase, por ejemplo, el trabajo de Jorge Luis Sánchez Gastélum, *Sociedad y educación en Sinaloa 1874-1918: el Colegio Rosales*, UAA, Aguascalientes, 2000.

sus horas clase. Respecto a los catedráticos, la variación salarial era mucho mayor, pues dependía de la importancia de las materias de enseñanza, las horas de desempeño y si enseñaban en preparatoria o profesional: un abogado que cubría las asignaturas de un grado en la carrera recibía alrededor de 360 pesos, otros de preparatoria ganaban de 200 a 300 pesos, y de ahí hacia abajo los sueldos se ajustaban de manera jerárquica según lo señalado. El personal de servicio y auxiliar, si acaso, llegó a percibir en promedio una cantidad anual cercana a los 120 pesos. Para darnos una idea de la dimensión de los salarios en el Instituto, una de las fábricas textiles más importantes de Saltillo cubría la raya por un monto anual de 2 800 pesos y contaba con 60 operarios. Esto sucedía hacia la década de los ochenta y en caso de que los salarios se recibieran por igual y estuvieran fuera de otros pagos a empleados, un obrero ganaba menos de la mitad de lo que percibía anualmente un trabajador de servicio del Ateneo Fuente.

El trabajo colegiado: una vía para el aprendizaje de lo escolar

Uno de los aspectos esenciales en la institucionalización de la formación escolar para los jóvenes fue la vía de las instancias colectivas que se crearon con el fin de dirigir las tareas inherentes. En ellas participaba el personal docente, y de su trabajo se derivaban las responsabilidades del Instituto en su conjunto. Una muy importante, que incluía a los catedráticos de mayor prestigio como vocales propietarios o suplentes, era el órgano máximo de gobierno interno: la Junta Directiva de Estudios, donde el gobernador del estado o el director del Instituto fungían en la presidencia. Hacia finales del siglo xix se amplió el número de integrantes para funcionar como cuerpo consultivo, al cual se denominó Junta de Profesores, constituido por 50 % de los docentes de la escuela.¹⁴

Además de llevar los asuntos inherentes a la dirección y funcionamiento del Instituto, la Junta se ocupó, por un buen tiempo, de dirigir la instrucción pública en el estado. Mediante el trabajo

14 Los aspectos que involucra este apartado se revisaron en la serie de actas de las sesiones periódicas de la Junta Directiva de Estudios localizadas en los expedientes del Archivo Histórico del Ateneo Fuente.

permanente desarrollado en su seno y las orientaciones consecuentes, los profesores exploraron territorios inciertos de competencia educativa, reelaboraron su equipaje pedagógico y crearon formas institucionales duraderas. Las actividades del órgano interno de dirección se concentraban en las labores académicas y organizativas esenciales. Los asuntos se discutían en comisiones para presentarse, analizarse y votarse con un procedimiento que regulaba las intervenciones de sus miembros y la toma de decisiones en las sesiones citadas ex profeso. Los aspectos vitales de la institución pasaban siempre por su tamiz.

De esta manera, la Junta Directiva se ocupó de revisar, analizar y proponer sobre los siguientes aspectos: elaboración de planes de estudio y leyes de instrucción; gradación de la enseñanza; modificaciones periódicas de instrumentos normativos; autorización de textos escolares; definición de reglamentos internos; dictámenes de mérito a los alumnos sobresalientes; selección de premios; organización de las ceremonias de fin de cursos; revisión de asuntos delicados sobre catedráticos y estudiantes; designación de sinodales para los exámenes; extensión de certificados escolares; aprobación de títulos; conducción de asuntos oficiales; acuerdos sobre beca y dispensas de estudio, entre los más sobresalientes.

El trabajo colegiado que desarrolló la Junta Directiva fue clave para impulsar los elementos esenciales de la integración de la cultura escolar. En lo que se refiere a la orientación estructural del significado de la formación para jóvenes, sus miembros tuvieron un papel destacado en el proceso de especialización y diferenciación que distinguió los rasgos de los niveles educativos: primaria, preparatorio y superior. En lo relativo a la promoción de prácticas escolarizadas de interacción cotidiana acerca de la enseñanza para jóvenes, le dieron cuerpo a la dinámica de la organización curricular, la institucionalización del saber, el funcionamiento y supervisión de las tareas del Instituto.

Sus integrantes, todos ellos catedráticos del Instituto, fueron modelando un esquema aceptable de pautas institucionales que propició la regulación y sedimentación social del proyecto educativo coahu-

lense.¹⁵ Por medio de su trabajo, los profesores ateneístas abrieron horizontes de vida para los jóvenes que pasaron por el Instituto. En los intersticios de su labor se reflejó su trayectoria social y cultural, hilvanada con pliegues de textura diferente y, sin embargo, la hechura de su ejercicio en el aula se fue tejiendo, fundamentalmente, en la urdimbre escolarizada ateneísta.

Ellos fueron, asimismo, portadores de la legitimación de la cultura escolar de carácter público que se fincó en el estado durante el siglo xix. Su legado habría de ser vital en la lógica escolar emergente de las estructuras universitarias que tuvieron cabida en el siglo venidero. En razón de ello, habría que seguir indagando sobre el perfil de los docentes y sus historias colectivas de vida en el cruce con lo escolar. La pretensión de este trabajo es ofrecer un acercamiento general a sus quehaceres y tratar de comprender la trama donde se gestó una profesión.

15 Hacia principios del siglo XX, en el estado de Coahuila se observó la integración funcional de su sistema educativo y el afianzamiento de formas escolares de corte moderno. Estos rasgos son característicos del proceso decimonónico que para otras latitudes se ha denominado sistematización educativa: un conjunto de instituciones interconectadas y articuladas con ciertos principios de racionalidad. Véase al respecto, Detelf K. Müller, "The process of systematisation: the case of German secondary education", en Detelf K. Müller, Fritz Ringer y Brian Simon (comps.), *The rise of modern educational system: structural change and social reproduction 1870-1920*, Nueva York, Cambridge University Press, 1989, pp. 15-52.

**El valor infinito de cada momento
y el diseño formal de los ciudadanos:
la enseñanza de la historia y del
civismo según Jaime Torres Bodet**

Arturo Torres Barreto

Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Acatlán-UNAM

DOBLE BIOGRAFÍA

Jaime Torres Bodet nació el 17 de abril de 1902 en la ciudad de México. Su padre, el empresario teatral Alejandro Torres, y su letrada y sensata madre, Emilia Bodet, le procuraron un ambiente familiar excepcional para su desenvolvimiento intelectual, cultural y artístico. En cierta entrevista comentó que su madre le había enseñado desde pequeño a preferir las dificultades a los placeres, las privaciones a los excesos. Cuidó de sus aprendizajes, aficiones y lecturas, pero su vigilancia no la ejerció en términos absolutos, pues cultivaba la pedagogía del estímulo, no la de la sanción. Al parecer, el sentido profundo del deber que su madre supo inspirar en él lo inclinó a sentir desde muy joven la necesidad de una disciplina, pero no la externa impuesta por el *magister dixit*, sino la plenamente aceptada para afrontar los desafíos que la vida le deparaba.¹

Torres Bodet ocupó el puesto de secretario de Educación Pública durante nueve años, los últimos tres de la presidencia Ávila Camacho y los seis completos de la de López Mateos. También estuvo al frente de la Secretaría de Relaciones Exteriores en parte del periodo presidencial de Miguel Alemán, entre el 1 de diciembre de 1946 y el

1 Elena Poniatowska, "Las enseñanzas de Torres Bodet I", en *La Jornada*, México, 5 de mayo de 2002, p. 5a.

30 de noviembre de 1948. Se desempeñó, asimismo, como secretario general de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, por sus siglas en inglés) de diciembre de 1948 a noviembre de 1952, y realizó competentemente funciones de embajador de México en Francia, de 1954 a 1958. Además de diplomático y funcionario público, Emanuel Carballo estima que fue el último gran secretario de Educación y Relaciones Exteriores “que ya quisiera para un domingo el pan”;² se le valora tanto por haber sido un decoroso poeta y literario y uno de los mejores oradores de México, como por su estatura de humanista, similar a la de Alfonso Reyes o de Octavio Paz. A quien fuera académico de la Lengua y miembro del Colegio Nacional poco se le recuerda por ocuparse de reseñar en *Revista de Revistas* muchos estrenos del cine mudo, labor que le confiere el título de ser uno de los primeros críticos cinematográficos del país.³ La tarea de dar a conocer en México a importantes autores franceses, belgas, italianos y escandinavos, su labor en las revistas *Falange* y *Contemporáneos*, que fundó con Ortiz de Montellano, así como su prolífica actividad de conferenciante y escritor reflejada en innumerables discursos y obras de muy variados géneros, le otorgan un prominente lugar en la cultura mexicana por el impulso que de él recibió.

En el plano educativo, se le recuerda como secretario particular de José Vasconcelos, cuando fue rector de la Universidad Nacional y después, siendo aún muy joven, por haber ocupado la dirección del Departamento de Bibliotecas al estrenarse la Secretaría de Educación Pública. Más adelante, el balance de su actuación como titular de la sep lo coloca en un sitio distinguido en los anales de la historia de la educación pública en México, al lado de los secretarios Justo Sierra, José Vasconcelos y Narciso Bassols.

En 1943, al principio de su gestión como principal responsable del despacho de la calle de Argentina, heredó una deteriorada rela-

2 Anasella Acosta Nieto, “Jaime Torres Bodet, gran secretario de Educación poco conocido como escritor”, en *La Jornada*, México, 17 de abril de 2002, p. 5a.

3 Anasella Acosta Nieto, “Jaime Torres Bodet, gran secretario de Educación poco conocido como escritor”, en *La Jornada*, México, 17 de abril de 2002, p. 5a.

ción con los líderes de las diversas organizaciones magisteriales que lo mismo apoyaban que denostaban la educación socialista. Torres Bodet consiguió la colaboración de los maestros y, gracias a su política educativa moderada, rescató la Secretaría que su antecesor, Octavio Vejar Vázquez, casi había destruido con los excesos de la llamada “escuela del amor”. Por entonces, sus esfuerzos se orientaron a dar sentido a la educación mexicana, revelándose buen equilibrista para no caer a la “izquierda” o a la “derecha”, según la exigencia de la política de unidad nacional impuesta en el gobierno de Ávila Camacho, cuando “veinte millones de mexicanos no podían estar equivocados”. Dada la orientación general avilacamachista, organizó el Congreso Unificación del Magisterio que concluyó a fines de 1943 con el surgimiento del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), continuó el esfuerzo vasconcelista, al lanzar una vigorosa “Campaña contra el Analfabetismo”, que estimuló a todos los alfabetos a enseñar a leer y escribir por lo menos a un prójimo; introdujo el enfoque globalizado en los planes y programas de estudio de primaria reformados en 1944, con lo cual se decantaba la enseñanza socialista; estableció el CAPFCE⁴ para multiplicar el número de locales escolares por todo el país; fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, para instruir y titular a profesores que ejercían sin título; elevó los subsidios destinados a la educación superior, algo inusitado en nuestra realidad educativa actual, y dirigió la Biblioteca Enciclopédica Popular, que publicó más de cien volúmenes, así como la obra *México en la Cultura*.⁵

La educación mexicana de los cuarenta y cincuenta fue concebida como instrumento de cambio en el sentido apuntado por los programas de industrialización y crecimiento económico, así como por la ideología conciliatoria o de unidad nacional prototípica de la segunda Guerra Mundial y la posguerra. En ese marco, la templada, urbana y refinada política educativa de Torres Bodet jugó un papel conveniente. Por encargo del “presidente caballero”, el secretario

4 Comité de Administración del Programa Federal de Construcciones Escolares.

5 Pablo Latapí, selección, introducción y notas, *Textos sobre educación*. Jaime Torres Bodet, México, CONACULTA, 1994, p. 18.

de Educación elaboró el texto del artículo tercero constitucional de 1946, que liquidó jurídicamente el último vestigio de la enseñanza socialista e inauguró la todavía vigente orientación democrática y nacionalista de la educación. Para ese mismo año, se había conseguido acallar las críticas, al ofrecer a conservadores e industriales una política moderada con énfasis en la preparación técnica, se complació a la Iglesia, al simular ceguera cuando los sacerdotes abrían escuelas, y se tranquilizó la conciencia liberal, al apoyar públicamente los principios revolucionarios contenidos en la Constitución.⁶

En 1959, al inicio de la administración del presidente López Mateos, cuando volvió al despacho del ex Convento de la Encarnación, Torres Bodet contaba con la experiencia adquirida en su primer periodo y en los años que dirigió la UNESCO. Entonces, volvió a impulsar la campaña de alfabetización, institucionalizada en un sistema nacional de patronatos, y concentró sus empeños en mejorar la cobertura y calidad de la enseñanza primaria para responder al acelerado crecimiento demográfico del país. Al cabo de varios meses de preparación colegiada, el 1 de enero de 1960 se puso en marcha el Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria, mejor conocido como Plan de Once Años, que representó el primer intento de planificación educativa en México. Los objetivos del Programa —atender la demanda real de los niños que solicitaran tener acceso a la enseñanza y completar todos los grados en los centros educativos que no los tuvieran, especialmente en el medio rural—, enfrentaron con un ambicioso proyecto de construcción de casi 40 mil aulas y la creación de 51 mil nuevas plazas para profesores. Para tal propósito se erogarían de manera escalonada durante once años unos 9 mil millones de pesos. La revisión del plan de estudios de la enseñanza primaria condujo a la implantación de uno más actualizado, cuyos objetivos fueron delineados por el mismo secretario de Educación: que el niño conociera su medio físico, económico y social, cobrara confianza en el trabajo hecho por él

6 Ramón Eduardo Ruiz, *México 1920-1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo*, México, FCE, 1977, p. 96.

mismo y adquiriera sentido de responsabilidad en la acción común.⁷ A lo largo del sexenio también se reformaron los planes y programas de estudio de preescolar, segunda enseñanza y normal.

Sin duda, la empresa educativa de mayor alcance de su segundo periodo y la más controvertida desde el punto de vista social, fue la elaboración, publicación y distribución de millones de libros de texto gratuitos para la enseñanza primaria. Con fundamento en el artículo tercero constitucional y para lograr una mayor calidad educativa que garantizara en los niños un mínimo de conocimiento y destrezas, se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) en febrero de 1959, organismo encargado de materializar el ingente proyecto. Los textos que no satisficieron los requisitos ni la calidad deseada, según los términos de la convocatoria del concurso y la opinión de los jurados calificadores, fueron revisados y corregidos finalmente por Martín Luis Guzmán, primer presidente de la CONALITEG, y el propio secretario Torres Bodet.⁸ Sin embargo, la medida fue impugnada no por la gratuidad, sino por el carácter único y obligatorio de los libros. Sus principales detractores, la Barra de Abogados, los líderes del pan y asociaciones de padres de familia, en particular la de Monterrey, invocaron el derecho preferente de los progenitores a elegir el tipo de educación que habría de darse a sus hijos y la ruptura con las prácticas educativas del país. La imprecisa respuesta del secretario, en la que tildó a los opositores de minorías reaccionarias sin autoridad moral, no deslindó la gratuidad de la obligatoriedad, pero sí reafirmó la opción de padres y maestros de recomendar otros textos como obras de consulta. La polémica, que se prolongó durante todo el sexenio, constituyó un motivo de desgaste político para la sep. En todo caso, los textos gratuitos pusieron en juego un elemento de gran valor pedagógico que se transformaría, en virtud del enfoque ideológico-educativo adoptado por cada generación libros, en fuente cíclica de controversias y desahogos sociales.

7 Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez, *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE, p. 378.

8 Secretaría de Educación Pública, *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*, México, 1964, p. 61.

El conflictivo y celebrado asunto de los libros de texto gratuitos no impidió coronar el esfuerzo educativo con algunas otras realizaciones. Se impulsó la educación técnica por la vía de duplicar el Instituto Politécnico Nacional (IPN) con la Unidad Profesional Zacatenco, crear los centros de capacitación para el trabajo industrial y agropecuario, y formar maestros para la enseñanza técnica.⁹ Asimismo, se desplegó una intensa labor de difusión cultural y obra museográfica. Los mexicanos que fuimos niños en la década de los sesenta debemos al empuje cultural de Jaime Torres Bodet el Museo Nacional de Antropología e Historia y el Museo de Arte Moderno, ambos ubicados en Chapultepec al igual que la Galería Histórico Didáctica “La lucha del pueblo mexicano por su libertad”, denominada popularmente Museo del Caracol por la forma helicoidal de su planta. La habilitación del ex Convento de Tepotzotlán y el de los antiguos padres dieguinos, frente a la capitalina Alameda Central, convertidos en Museo Nacional del Virreinato y en Pinacoteca Virreinal (hoy absorbida por el Museo Nacional de Arte (MUNAL), completaron la sensible obra que permitió mayor roce con nuestro pasado.

Diez años después de haber cumplido su segundo periodo como secretario de Educación, al cabo de una vida colmada de honores y distinciones de todo género, Jaime Torres Bodet prefirió ir al encuentro con la muerte cuando aún se percibía hombre completo. No quiso inspirar piedad, se suicidó el 13 de mayo de 1974.¹⁰ Si es válida la satírica apreciación de Salvador Novo: Jaime no tuvo vida, sino biografía; entonces, esta breve reseña puede considerarse doble biografía.

9 Secretaría de Educación Pública, *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*, México, SEP, 1964, pp. 92-102.

10 Elena Poniatowska, “Las enseñanzas de Torres Bodet /I”, en *La Jornada*, México, 5 de mayo de 2002.

LA HISTORIA Y SU ENSEÑANZA:
EL “VALOR INFINITO DE CADA MOMENTO”

Los principales rasgos que Torres Bodet atribuyó a la historia y su enseñanza, según se desprendían de la orientación educativa que él había trazado idealmente para la democracia desde la década de los cuarenta, eran su capacidad de renovación constante, su confianza en las fuerzas múltiples del espíritu y la equilibrada coordinación de los elementos del relato para mostrar la riqueza y la complejidad de la vida humana. Estos axiomas contrastaban con el determinismo que creía advertir en la obra de Oswald Spengler, en particular con lo que él calificó de pesimismo fundamental y materialismo invulnerable a las transformaciones liberadoras del pensamiento. También observó que sus postulados eran opuestos a los esbozados por Alfred Rosenberg, uno de los principales doctrinarios del racismo nazi, para quien los factores físicos de la sangre y de la tierra resultaban decisivos en el derrotero de los acontecimientos humanos y abrían paso a la clasificación de los países en pueblos-amos y pueblos-servos. Los geopolíticos, así llamó Torres Bodet a los partidarios del determinismo en la historia, proclamaban que toda nación indigna de ser martillo se convertía en yunque de los demás y su visión decadente de la cultura occidental alentaba la consolidación de dictaduras. Tales interpretaciones, en su opinión, servían a intereses de partido o de grupo, y persuadían a aceptar que cada civilización está inflexiblemente determinada por su propia historia.¹¹

La enseñanza de la historia, como la de cualquier otra materia de estudio, debía tener sentido ético, fundamentalmente porque, en opinión de Torres Bodet, el carácter real de la historia estriba en participar en la historia misma y la idea del pasado constituye un valor auténtico cuando el ser humano la aprovecha en la construcción del porvenir. En la historia, inscrita dentro de las disciplinas de la cultura, había que evitar dos extremos: la aspiración de encerrarlo todo en el círculo de la asimilación personal y la propensión a prescindir

11 Jaime Torres Bodet, *La enseñanza de la historia*, en Valentina Torres Septién (antologadora), *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, México, SEP-Ediciones El Caballito, 1985, pp. 49-50.

de orientadores del juicio como la patria, el respeto a las instituciones o la intención de mejoramiento del país. El término medio entre ambas posturas permitiría a la enseñanza de la historia convertirse en factor para comprender el presente y concebir el futuro sin dogmatismos.¹²

Contra la tentación de asumir la excesiva sistematización y la objetividad histórica como principales criterios de interpretación, Torres Bodet acudió al historicismo, en especial al propuesto por Benedetto Croce, para subrayar el inevitable interés ético y político inmerso en cualquier visión de la historia. Desde esta posición quiso denunciar la pretensión de quienes, en nombre del ideal de concordia, relataban la historia del pueblo mexicano prescindiendo del esfuerzo por alcanzar sus libertades. El interés por contar la historia desechando las pasiones, ideas y juicios preconcebidos, se transformaba con facilidad en actitud opuesta a la naturaleza de la historiografía que era descripción del pasado que daba plena participación a los hechos de la vida. Abolir odios en la redacción de los libros de historia patria y arrancar de los textos las páginas negativas, parecían a Torres Bodet objetivos plausibles, siempre y cuando no se terminara por extender sobre el pasado un velo hipócrita que a las nuevas generaciones daría una impresión descastada de nuestra historia que, a su vez, conferiría a los héroes de México una condición de protagonistas sin contenido, de seres que pelearon contra fantasmas.¹³

Asimismo, la ambición de una paz duradera y de una unidad sólida y constructiva para el país no se conseguiría ocultando yerros, sino presentándolos sin rencores y procurando enmendarlos con dignidad. La epopeya del ser humano, es decir, su historia misma, era producto de ascensos y caídas, derrotas y victorias, en cuyo resultado se labraba un destino independiente. Entonces no había

12 Jaime Torres Bodet, *La enseñanza de la historia*, en Valentina Torres Septién (antologadora), *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, México, SEP-Ediciones El Caballito, 1985, pp. 50-52.

13 Jaime Torres Bodet, *La enseñanza de la historia*, en Valentina Torres Septién (antologadora), *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, México, SEP-Ediciones El Caballito, 1985, pp. 52-54.

motivos válidos para respaldar el deseo de registrar esa epopeya con “pluma inerte” y “tinta incolora”. Contra tal propensión, rememoraba Torres Bodet, el maestro Justo Sierra en 1910, en su discurso inaugural de la Universidad Nacional, había condenado la banalidad de erigir una escuela como templo donde se adorara a una Atenea sin ojos para la humanidad y sin corazón para el pueblo; en su lugar, más valdría venerar una Atenea y una Clío *Promakos*, símbolos de la ciencia y la historia defensoras de la patria. Para que la historia se convirtiera en estudio que resguardara al pueblo de las violencias externas y de los egoísmos y venalidades internas, se debía cuidar que la simulación no brindara escudo a las fuerzas del retroceso y que la vocación del progreso no invocara la pasión exclusiva, la propaganda personal y la difusión de lo exótico y lo mendaz.¹⁴

A fin de completar el cuadro de su visión de la enseñanza de la historia, Torres Bodet se detuvo en dos observaciones. Primera, cuanto más honda y fundada era una convicción, más obligaba a confrontarla con las de los demás. México era un todo, y una visión incompleta de los motivos y razones que algunos grupos sociales tuvieron para vivir y luchar eliminaría de nuestra historia un elemento crítico necesario. En este sentido, la amplitud de los estudios no era lujo, sino condición primordial y deber común. Segunda, la conveniencia de no enfocar los acontecimientos de nuestro pueblo en un escenario aislado, hermético y sin contacto con las realidades del mundo. Ningún país vive nunca solo y desvinculado de los problemas que afectan y mueven a toda la humanidad. Sin duda, era de suma importancia transmitir a los capítulos de la historia de México la dimensión de lo humano por relación con lo universal.¹⁵

Para rematar, Torres Bodet evoca una escena de *Fausto*, aquella en la que del espejo encantado en que se miraba el sabio surgía el futuro. Después de todo, la historia bien enseñada debía ser espejo

14 Jaime Torres Bodet, *La enseñanza de la historia*, en Valentina Torres Septién (antologadora), *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, México, SEP-Ediciones El Caballito, 1985, pp. 54-55.

15 Jaime Torres Bodet, *La enseñanza de la historia*, en Valentina Torres Septién (antologadora), *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, México, SEP-Ediciones El Caballito, 1985, pp. 55-57.

activo, en cuya superficie el pasado explicara el presente y augurara, hasta donde las previsiones fueran razonables, la continuidad en lo por venir. Tal espejo no requería mayor artificio que la luz sobre él proyectada de la investigación, la integridad de la información, el respeto por la justicia y la devoción social por la libertad. Torres Bodet estimó que detrás de esas cualidades, presentes en la obra de los grandes historiadores, se encontraba la médula del contenido de la vivencia de dos frases atribuibles a Goethe: “no se conoce bien sino lo que se ama”, “cada momento tiene un valor infinito, pues representa toda una eternidad”.¹⁶

LA EDUCACIÓN CÍVICA Y EL DISEÑO FORMAL DEL CIUDADANO

La importancia conferida a la formación cívica en las escuelas secundarias sostenidas por la sep en el Distrito Federal llevó en 1944 a realizar ajustes al plan de estudios: de dos se pasó a cuatro horas de estudio en los cursos de civismo impartidos en cada uno de los tres grados. Para ampliar el tiempo concedido a la asignatura fue indispensable modificar todo el horario escolar y atajar las solicitudes de los profesores de otras disciplinas, quienes deseaban reforzar sus programas de manera análoga. Al respecto, se enfatizaba la urgencia de mejorar la calidad y buscar métodos modernos de enseñanza para hacer de las clases de civismo algo provechoso para los alumnos y útil para el país. Los objetivos establecidos en los programas de civismo eran que los alumnos, en el primer grado, adquirieran un sentido coherente de los que es el ser humano en la sociedad; en el segundo, que apreciaran las repercusiones de los fenómenos económicos en la interdependencia humana y, en el tercero, que estudiaran qué es el Estado, los elementos que conforman una nación, las formas de gobierno y cómo define la Constitución la organización política y administrativa de la República. Se recomendaba, asimis-

16 Jaime Torres Bodet, *La enseñanza de la historia*, en Valentina Torres Septién (antologadora), *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, México, SEP-Ediciones El Caballito, 1985.

mo, atender en los tres cursos la realidad concreta del país, planteando los problemas políticos y sociales con criterio democrático para despertar en los estudiantes el deseo por continuar y perfeccionar las mejores conquistas registradas en nuestra historia respecto a la libertad y equidad.¹⁷ En sus comentarios al programa, Torres Bodet previno contra la esperanza jactanciosa de convertir la enseñanza del civismo en sociología, economía política o filosofía del derecho, para lo cual era ineludible conocer los propios límites y no pretender que alumnos de 12 o 13 años iniciaran con rigor estudios que requerían más largo aliento y eran motivo de desarrollo en escuelas superiores. No obstante, tan infecundo resultaba recargar a los adolescentes con exposiciones inadecuadas para su edad como creerlos ajenos a la curiosidad humana de lo que percibían a su alrededor con sólo oír conversaciones de sus amigos y de sus padres, o con sólo pasear la mirada sobre los títulos de los periódicos. Además, le parecía imposible que frente a un sacudimiento tan formidable como el representado por la segunda Guerra Mundial hubiera profesores de civismo incapaces de llenar las cuatro horas por semana señaladas por el plan de estudios adoptado.¹⁸

En congruencia con su discurso educativo, para Torres Bodet la cuestión relativa al mejor desempeño docente radicaba en la actitud habitual del maestro más que en lo atinado de su discurso. Por eso mismo, la autoridad del educador no la otorgaba la institución escolar mediante el nombramiento, sino su carácter y su competencia. Nada desmoralizaba más a los estudiantes que la falta de concordancia entre la conducta y el saber de sus profesores. Así, los esfuerzos debían encaminarse a formar y ser buenos ciudadanos, a no reducir la educación cívica a las clases de civismo y a reacondicionar la escuela en su conjunto como ámbito de formación de los adolescentes para que asumieran con honor la ciudadanía mexicana. Esto condujo al secretario de Educación a una primera consecuencia: la

17 Jaime Torres Bodet, "Educación Cívica", en Pablo Latapí, selección, introducción y notas, *Textos sobre educación. Jaime Torres Bodet*, México, CONACULTA, 1994, pp. 383, 386.

18 Jaime Torres Bodet, "Educación Cívica", en Pablo Latapí, selección, introducción y notas, *Textos sobre educación. Jaime Torres Bodet*, México, CONACULTA, 1994, pp. 386-397.

actuación del maestro de civismo debía obedecer a un plan general de la escuela entera, en donde la comunidad y en especial los directores tenían que asumir en cualquier momento su responsabilidad. Los profesores de historia en particular coordinarían sus actividades de orientación y atraerían su atención sobre los lazos que era preciso afianzar y multiplicar entre las lecciones del pasado y las de civismo.¹⁹

A juicio de Torres Bodet, la educación cívica no consistía en enterarse sólo de nuestras leyes y del funcionamiento de las instituciones del país, sino en obtener conciencia de libertad, de las obligaciones de la sustentan y la encauzan, de la cual se derivaría un comportamiento que no admitiría que los hechos revelaran un vergonzoso divorcio entre las reglas y el ejemplo, entre los principios y la actuación de vida. De aquí el apremio por ligar la práctica a la doctrina en la enseñanza del civismo y de solicitar a los docentes de la materia no reducirse jamás a la exposición oral, antes bien, animar esa exposición con investigaciones y actividades que acentuaran en el alumno la formación segura del ciudadano.²⁰

Dada la psicología del adolescente, proclive a la generosidad y a la acción social, era menester aprovecharla en favor de la educación cívica. No pocas cuestiones sociales planteaba la realidad a la inteligencia del adolescente. La heterogeneidad del medio invadía su casa, rodeaba sus actos y pesaba sobre su espíritu. La insolente riqueza y la miseria absoluta, afirmaba Torres Bodet, se cruzaban a su paso en las calles o a las puertas mismas del colegio. La pobreza, el analfabetismo, la democracia, la independencia política y económica, así como el abismo entre decir y hacer, eran interrogantes que difícilmente se podían presentar a los estudiantes como temas fríos e impersonales de una lección. Para plantear los problemas no se

19 Jaime Torres Bodet, "Educación Cívica", en Pablo Latapí, selección, introducción y notas, *Textos sobre educación. Jaime Torres Bodet*, México, CONACULTA, 1994, p. 384.

20 Jaime Torres Bodet, "Educación Cívica", en Pablo Latapí, selección, introducción y notas, *Textos sobre educación. Jaime Torres Bodet*, México, CONACULTA, 1994, p. 385.

requería tanto de fórmulas de oratoria cuanto del establecimiento de datos sin conformismo ni violencia.²¹

El conocimiento de la realidad social y educativa obligó al secretario de Educación a exhibir como única la oportunidad de formar en los colegiales de secundaria conciencia cívica, pues muy pocos de ellos tendrían las condiciones materiales para seguir estudios de nivel superior y con ello depurar su vocación ciudadana. El incumplimiento de los objetivos de la formación cívica y los de la educación en su conjunto equivalía a aceptar que los desajustes de la vida siguieran entregando a la sociedad obreros insatisfechos, empleados torpes, comerciantes precarios, carne de eterna improvisación. Pero si la realidad económica hacía inevitable el salto de la escuela secundaria a las confrontaciones de la existencia, era factible robustecer en el aula el vigor moral de quienes estaban obligados a una inmersión inmediata y terrible en la lucha por la vida. Por eso, el programa de la secundaria más que instructivo debía ser educativo, y el núcleo de tal función tenía que localizarse en la formación cívica. Los alumnos podrían abrazar una gama considerable de profesiones y ocupaciones remuneradas, pero indefectiblemente tendrían que ser hombres y mujeres, sujetos de obligaciones y derechos, miembros de una nación que necesitaba ser defendida, honrada, perpetuada y prestigiada.²²

En cada obstáculo o problema nacional se podía descubrir un error o falta de educación cívica adecuada. No bastaba enseñar a ser ciudadano trabajador, respetuoso de las leyes y de las instituciones, importaba sobremanera que el alumno aprendiera a sentir que lo mejor del ciudadano era ser íntegro, capaz de comprender y estimar a todos los seres humanos más allá de cualquier sectaria parcialidad. El catálogo de cualidades del ciudadano mexicano confeccionado por Torres Bodet, aunque amplio y muy ambicioso, estaba diseñado para cumplir la misión de cualquier ideal: impulsar la realidad

21 Jaime Torres Bodet, "Educación Cívica", en Pablo Latapí, selección, introducción y notas, *Textos sobre educación. Jaime Torres Bodet*, México, CONACULTA, 1994, p. 387.

22 Jaime Torres Bodet, "Educación Cívica", en Pablo Latapí, selección, introducción y notas, *Textos sobre educación. Jaime Torres Bodet*, México, CONACULTA, 1994, p. 388.

hasta el borde de sus propios límites. Entre los posibles tipos de ser humano, revestido de virtudes ciudadanas, eligió a un individuo leal, honrado, limpio, enérgico y laborioso; exento de complejos de inferioridad; enemigo de la mentira, veraz con sus semejantes y consigo mismo; fiel a sus palabras; que sin necesitar engañarse, quisiera a su patria entrañablemente pese a los males y flaquezas que la agobiaban; digno de comprender esas flaquezas y males, no para exagerarlos con ironía o pesimismo, sino para corregirlos con trabajo, sacrificio y virtud. Asimismo, se esperaba de esta imagen de ciudadano ejemplar que no se cruzara de brazos ante las dificultades, esperando ser salvado por un golpe tardío de suerte, un medro ilegítimo o una astucia vil; no abdicara de sus derechos por timidez o negligencia, pero que tampoco los ejerciera abusivamente; supiera que sin el cumplimiento de sus deberes cualquier derecho resulta privilegio exclusivo; amara la vida y la enalteciera; se juzgara a sí mismo antes que a los otros y fuera capaz de juzgar a las cosas y a los seres humanos con independencia y rectitud; supiera que el destino de los pueblos coloca por encima de la libertad obtenida como legado una libertad superior, la que se merece.²³

Semejante modelo de ciudadanía fácilmente podía ser descalificado por no fincarse en la vida concreta. Sin embargo, Torres Bodet, previniendo tal censura, consideró que la imagen propuesta era la representación de una voluntad de “idealismo práctico”, acentuada y robustecida por el deseo de trabajar en la realidad. La humanidad de entonces, y de cualquier tiempo, necesitaba creer en sus ideales y entender que si se elogian y no se acatan terminan siendo, tanto para las personas como para los países, hipocresía, confesión de incapacidad y máscara de impostura. La realidad misma se encargaba de demostrar que toda conducta desprovista de normas equivalía a la más instintiva de las barbaries, y que normas que se formulan y no se aplican se vengán siempre, tarde o temprano, de quienes las ostentan.

23 Jaime Torres Bodet, “Educación Cívica”, en Pablo Latapí, selección, introducción y notas, Textos sobre educación. Jaime Torres Bodet, México, CONACULTA, 1994, pp. 388-389.

tan para uso y escarnio de los ingenuos.²⁴ Por tanto, el compromiso esencial de la escuela era enseñar a conocer y a querer los objetivos más puros de la comunidad y, en tal caso, la educación pública en México no debía dar cabida a maestros incapaces de dotar a su actividad docente de aquello que Torres Bodet denominó sentido ético superior.

24 Jaime Torres Bodet, "Educación Cívica", en Pablo Latapí, selección, introducción y notas, *Textos sobre educación. Jaime Torres Bodet*, México, CONACULTA, 1994, p. 389.

**Alberto Terán,
un catedrático racionalista**

Óscar García Carmona
El Colegio de Jalisco

El presente artículo no pretende seguir el camino tradicional de la biografía; aspira, simplemente, a introducir a la curiosidad concreta de un profesor jalisciense, su espíritu de comprensión o simpatía, los temas que trató, los modos de explicación que propuso y cómo llegó a distinguirse especialmente por la labor que desempeñó en Jalisco durante los años en que se gestó y alcanzó su expresión ideológica más avanzada, el proyecto de la “Escuela de la Revolución”. Si bien en las siguientes líneas se resalta la figura política y de funcionario, habrá que señalar, no a manera de defensa, que la actividad docente, por ser una acción social, no puede desligarse de la primera. Las ideas vertidas por el sujeto en estudio reflejan su postura como educador y su proceso de formación.

Alberto Terán ha llegado a ser considerado como uno de los más lúcidos representantes de la corriente educativa revolucionaria en Jalisco. Coincidimos varios de los interesados en su devenir en que injustamente una nube de olvido cubre hoy su combativa y dignísima vida,¹ en la que se distinguió por la conformación de organizaciones magisteriales y su participación en diversos eventos de educación superior, siempre con una postura radical y firme en favor de la educación popular y socialista, opuesta a las corrientes educativas de la neutralidad y a la libertad de cátedra que representaban entonces un obstáculo al proyecto social cardenista.

1 Entre ellos Sonia Ibarra Ibarra, Armando Martínez Moya y Manuel Moreno Castañeda, quienes han dedicado bastantes cuartillas a resaltar su labor educativa y su posición ideológica.

El maestro Terán estudió en la Escuela Normal para Varones de Jalisco, donde se tituló como profesor en 1919. El año siguiente se trasladó a Sinaloa para desarrollar allí su labor docente. Para 1922, participó destacadamente en el Tercer Congreso Nacional de Maestros efectuado en Guadalajara, representando a la Casa del Obrero Mundial. En dicho Congreso se definió al magisterio como parte integrante del proletariado, y a la organización sindical como su principal medio de lucha.

Y a fines de 1922, en vista de que de diversas partes del país se pedía una definición de la Escuela Racionalista, la di yo, en un folleto que editó la “Liga Nacional de Maestros Racionalistas”, de la cual era Secretario del Interior. Este folleto ha circulado entre los trabajadores y maestros de toda la República, y ha servido de base para que los maestros de Veracruz y Tabasco la proclamen. El licenciado Lombardo Toledano, el licenciado Roque Estrada, el doctor Puig y otros muchos, al referirse, últimamente, a la pedagogía racionalista, lo han hecho tomando en cuenta esta exposición mía, formulada en 1922.²

Ya en 1923, el profesor Terán era fundamental en los trabajos de la Escuela Racionalista Mexicana, y militaba además en el Partido Socialista Revolucionario de Guadalajara, en la Liga Nacional de Maestros y en la Unión de Educadores Jaliscienses de la que fue miembro fundador. Más tarde participó en la redacción de la *Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara* de 1925, en la Confederación Mexicana de Maestros y, en 1943, en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Para 1932, salió en defensa de la educación racionalista al lanzar una proclama a los maestros revolucionarios del país, la cual sirvió de base al periódico *El Jalisciense* para abrir una encuesta cuya importancia, en palabras de Terán: “Ha logrado destruir, desde luego, la secular modorra del magisterio del estado”. Añade que es preciso acabar con la rutina que venía siendo norma, desde algún tiempo atrás, en las labores educativas de Jalisco. Asimismo, afirmaba que

2 Alberto Terán, “La Escuela Racionalista”, en *El Jalisciense*, 18 de diciembre de 1932.

había muchas telarañas que era urgente sacudir y que se necesita hacer algo nuevo y efectivo, con un profundo sentido de responsabilidad.

La educación pública es una cuestión seria que no se reduce, indudablemente, a meros trámites administrativos, sino que exige orientaciones firmes, fincadas en la realidad y en una gran preparación técnica. La pedagogía no es solamente método, procedimiento de trabajo; implica, sobre todo, una clara actitud ante los problemas sociales. Todo sistema educativo ha sido una solución a problemas concretos, de acuerdo con los intereses sociales y la ideología de un pueblo en una época determinada. Quien vea en la pedagogía solamente detalles de trámite o puras cuestiones de procedimiento, sin hacer caso de su contenido, de su ideología, de su posición ante las cuestiones sociales, podrá hacer de la tarea educativa una “chamba”, pero de ningún modo una función verdaderamente educadora.³

Trabajó también en la Escuela Preparatoria de Jalisco de la Universidad de Guadalajara atendiendo las cátedras de psicología, lógica y economía política. Sus escritos expresan una gran firmeza de convicciones y una intensa actitud de lucha social. Su trayectoria como catedrático en el *alma mater* hizo que integrara la delegación que representó a Jalisco en el Congreso de Universitarios Mexicanos, en septiembre de 1933, compuesta por Enrique Díaz de León, en calidad de rector de la Universidad de Guadalajara; Ramón Córdova, director de la Preparatoria de Jalisco; Miguel Baeza, subdirector del Hospital Civil; Ignacio Jacobo, director de la Escuela de Jurisprudencia, y en representación de los profesores.

Señala la prensa jalisciense de la época una de las intervenciones de Terán para oponerse al examen de preadmisión a las facultades, como controversia a la tesis de Ignacio Chávez, con los siguientes argumentos:

3 Alberto Terán, “La Escuela Racionalista”, en *El Jalisciense*, 18 de diciembre de 1932.

1. El certificado de bachillerato basta para dar derecho al estudiante a la facultad.
2. La prueba de admisión vendría a ser una supercalificación que una Universidad ejercería sobre los certificados que una Escuela Preparatoria extendiese.
3. [...] deben ser reconocidos los certificados y títulos que cada una de [las universidades] extienda, de otro modo se falsea el espíritu de unificación y de cordialidad universitarias.
4. Debe haber selección, pero con fines de orientación. Esta selección debe ser realizada [...] cuando el alumno termina la primaria [...], cuando termina la secundaria [...], pero de ningún modo cuando termine el bachillerato y pretende ingresar a una facultad.
5. Hay que controlar, sujetar a bases técnicas, estadísticas, el número de estudiantes, no sólo con relación a las necesidades sociales que van a llenar los profesionistas.
6. Las universidades, hasta ahora, solamente han sido seleccionadoras, nunca orientadoras.⁴

Aunque lo expuesto por Terán causó revuelo entre los estudiantes, porque hablaba de una verdadera planificación de la enseñanza, no se logró mucho; el énfasis que se dio a la reforma ideológica y a las nuevas tendencias de la labor universitaria dejó en el olvido la serie de problemas técnicos y administrativos de las instituciones superiores. Sería demasiado especulativo decir que eso dio paso al tan traído y llevado pase automático, lo que sí se señala es su posición y planteamiento en su momento.

Tras participar activamente en el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos, el rector Enrique Díaz de León quiso aplicar en la Universidad de Guadalajara los acuerdos tomados en dicho encuentro, pero quienes se consideraron afectados por tales directrices decidieron tomar medidas extremas. Los disturbios promovidos por los inconformes culminaron el 23 de octubre de 1933, cuando

4 Alberto Terán, "Siete razones contra el examen pre-facultad", en *El Jalisciense*, 13 de septiembre de 1933.

un grupo de preparatorianos en masa se presentó a la Universidad, declarándose en huelga, y pidiendo la renuncia del rector.

Este movimiento recibió por parte de Díaz de León el calificativo de “motín estéril”. Sin embargo, tuvo alcances inesperados que culminarían con la clausura de la Casa de Estudios Jaliscienses, en los primeros días de noviembre de 1933.⁵ Poco después se reiniciaron las pláticas conciliatorias, y el 27 de noviembre de ese año quedó resuelto el conflicto estudiantil en forma definitiva.⁶

El cierre de la Universidad fue algo más que la clausura de una institución: constituyó el primer paso para integrar en el proyecto educativo popular la educación superior en Jalisco. Alberto Terán calificó tales sucesos de una indiscutible trascendencia histórica, y señaló que:

Los hilos que movieron a los estudiantes estuvieron manejados por manos clericales. De lo que se trataba era de detener los esfuerzos de renovación universitaria. Lo que se buscaba era impedir a todo trance que los puntos de vista aprobados en el reciente Congreso Nacional de Universidades llegaran a realizarse. Éste era el propósito y no otro. Por eso el conflicto quedó planteado así: la revolución frente a la reacción en el plano educativo.⁷

En este contexto Terán fue nombrado director general de Educación en Jalisco, del 2 de diciembre de 1933 al 18 de julio de 1935, y fue el promotor de las “escuelas taller” y “escuelas granja”. Durante su gestión, definió al maestro como un elemento de armonía entre la escuela y la sociedad y, al efecto, no admitía la intromisión de ellos en asuntos políticos y religiosos, pues “la moralización del

5 Al grupo de preparatorianos huelguistas se sumaron la Escuela de Leyes, las dos normales, las facultades de Comercio y de Ingeniería, así como algunas agrupaciones obreras y campesinas. El movimiento empezó a tomar fuerza y la represión por parte del gobierno también. Ciento cincuenta estudiantes fueron detenidos, y éstos, en respuesta, se declararon en huelga de hambre para lograr la renuncia del rector.

6 Se fijó el día 2 de enero de 1934 para reanudar las labores escolares.

7 “Dos jornadas universitarias; 1833-1933 por el profesor Alberto Terán”, en *El Jalisciense*, 31 de octubre de 1933.

magisterio se impone en estos momentos de rectificaciones y de valorización de capacidades”.⁸ También en este lapso empezaron los preparativos para la reapertura de la Universidad. El profesor Terán fue nombrado integrante de la Comisión que redactaría la nueva ley universitaria.⁹

Al celebrarse el primer “sábado rojo” organizado por el Comité Estatal del Partido Nacional Revolucionario con el objeto de intensificar la campaña de Lázaro Cárdenas, Alberto Terán sustentó una conferencia sobre La educación socialista y el Plan Sexenal. Entre sus conceptos aseveró que dicho Plan se enfocaba preferentemente en la educación rural, porque la “Revolución la hicieron los campesinos y los obreros”. Respecto a la enseñanza superior señaló que:

Desgraciadamente a pesar de todos nuestros esfuerzos las Universidades en la República han sido reaccionarias y siguen siéndolo. En ellas están los hijos de los burgueses, de los clericales, de los enemigos de la Revolución que no buscaban más que un título para su bienestar personal sin tener en cuenta el bienestar colectivo. Necesitamos impulsar la educación rural. No necesitamos de las Universidades, de esas incubadoras de reaccionarios como lo demuestra plenamente el último Congreso Nacional de Estudiantes de San Luis Potosí, que ha sido el más reaccionario y el más clerical de cuantos se habían celebrado antes. Necesitamos ir con las filas estudiantiles del pnr, al Congreso Socialista de Tabasco para implantar en todo el país el sistema educativo del gobernador Garrido Canabal.¹⁰

En octubre de 1934 participó en la reorganización del Comité de Lucha contra los Enemigos de la Revolución, bajo la presidencia

8 *Las Noticias*, Guadalajara, Jalisco, 25 de diciembre de 1933. Otros integrantes fueron Ignacio Jacobo, Manuel R. Alatorre, Ricardo Covarrubias, Aurelio Aceves, Catalina Vizcaíno e Irene Robledo García, quienes ya habían participado en la *Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara* de 1925.

9 *Las Noticias*, Guadalajara, Jalisco, 20 de diciembre de 1933.

10 *El Jalisciense*, 17 de junio de 1934.

de Ramón Castellanos, la vicepresidencia de Aurelio Hermosillo y la secretaría de Alberto Terán y Justo González.¹¹

La tirantez por la introducción de la enseñanza socialista condujo a una segunda clausura de la Universidad de Guadalajara, en octubre de 1934, con la idea de elaborar planes y programas a los que debería sujetarse la educación socialista superior en Jalisco. A fin de reorganizar los estudios superiores en el estado, el gobernador Sebastián Allende convocó a una reunión a la que asistieron personalidades con experiencia en la tarea educativa, entre ellos, Alberto Terán.¹² Se trataba de adecuar, a la brevedad, la educación superior que se impartía en Jalisco, a los nuevos postulados del artículo tercero constitucional, al Plan Sexenal y al Programa de Educación del presidente de la República.

Las opiniones de los asistentes, con relación a las conclusiones formativas del nuevo proyecto educativo, resultaron encontradas, aun cuando fueron expuestas con amplia libertad. Ante tal diversidad de opiniones, fueron nombrados Alberto Terán, Enrique Díaz de León e Ignacio Jacobo para que formularan el proyecto definitivo a fin de implantar la educación superior socialista en Jalisco.

El 14 de febrero de 1935 la Comisión concluyó su proyecto de Ley. Así, tras varios meses de suspensión de la Universidad de Guadalajara, fueron reanudados los estudios superiores en Jalisco al expedirse con fecha 23 de febrero de 1935, la *Ley orgánica de la educación superior*, publicada tres días después. Como máxima autoridad en materia de estudios superiores, la Ley señalaba al gobernador del estado, que se haría representar por un director general, titular de la Dirección General de Estudios Superiores, organismo recién instaurado.¹³ Para tal efecto fue nombrado Julio Acero, quien por las presiones sociales renunció el 8 de julio de 1935. Los días subse-

11 *El Jalisciense*, 7 de octubre de 1934.

12 Juan Campos Kunhardt, Alberto G. Arce, Julio Acero, Ignacio Villalobos, Manuel R. Alatorre, Miguel Baeza, Aurelio Aceves, Jorge Villaseñor, Irene Robledo García, Aurelia Guevara.

13 Para ocupar el cargo se requería ser mexicano por nacimiento, mayor de 30 años y menor de 60, con antecedentes científicos, de reconocida ideología socialista, que hubiese realizado una obra en favor del proletariado, y ajeno a organizaciones religiosas o a empresas patronales.

cuentas la atención se centró en el nombramiento del nuevo director, que recayó en Alberto Terán —el 11 de julio—, quien para el día 18 todavía no había tomado posesión de su cargo. Las alumnas de la Escuela Secundaria para Señoritas protestaron por la designación de Terán y se dedicaron a recorrer plantel por plantel, demandando la solidaridad de sus compañeros. Sin embargo, según parece ni Terán aceptó el cargo ni el gobernador se decidió de momento a designar nuevo titular, con lo cual quedó la Dirección a cargo del secretario de ésta, Ramón Córdova.

Muy controvertida resultó también su actuación en la Dirección General de Educación Primaria y Normal del Estado. El 20 de noviembre de 1934 organizó la Gran Marcha en apoyo a la Escuela Socialista, a la que se convocó a todos los maestros del estado. “Más de 15 000 personas marcharon por las calles de Guadalajara y convirtieron la celebración del vigésimo cuarto aniversario de la Revolución en un acto de solidaridad con la implantación del socialismo educativo”.¹⁴ Notable fue la sanción a la que se hicieron acreedores los mentores que no asistieron a dicha marcha, pues al día siguiente fueron cesados 200 profesores; cese que, por supuesto, mediante negociaciones posteriores finalmente fue anulado.

Otra acción radical de Terán fue la quema de 8 000 libros de historia de Abel Gámiz, junto con figuras de Judas que representaban a los explotadores de los trabajadores: “el libro del profesor Gámiz falsea la historia de México a favor de los intereses de todos los enemigos del bienestar colectivo. Ataca con dolo, con insidia, a los principales jefes de la revolución mexicana de 1910, a Madero, a Zapata, a los precursores como Sarabia y los Flores Magón”.¹⁵

La Confederación Obrera de Jalisco solicitó al gobernador su destitución, por considerarlo “un elemento divisionista con el llamado Frente Único de Maestros no titulados que se ha dado a la tarea de segregar de la Central sindical grupos obreros y magisteriales en

14 Pablo Yankelevich, *La educación socialista en Jalisco*, Guadalajara, Departamento de Educación Pública, 1985, p. 64.

15 Citado por Manuel Moreno, *La enseñanza también tiene su historia. Teoría y práctica docentes en las primarias estatales de Jalisco de 1910 a 1940*, Guadalajara, Libros del Arrayán/UPN, p. 110.

diversas poblaciones del Estado”.¹⁶ Efectivamente, el profesor Terán presentó su renuncia a dicho cargo, pero continuó desempeñándose en el ramo educativo. Zenaido Michel Pimienta atribuía su renuncia al puesto a que “dictó y puso en práctica varias disposiciones tendientes a sujetar a todos los planteles de Educación Primaria y principalmente a los colegios particulares [...] a la observancia estricta del texto contenido en la Reglamentación del artículo tercero constitucional que preconizaba la Educación Socialista”.¹⁷ Por su parte, los integrantes del Frente Único de Maestros Revolucionarios no titulados expresaron su apoyo, pues

siempre hemos estado y estaremos con el profesor Terán, porque sus antecedentes de revolucionario íntegro y de luchador sincero, lo elevan ante nuestro grupo toda vez que en los momentos actuales se ha colocado a la vanguardia de los maestros revolucionarios, importándole muy poco las maquinaciones del clero, el capital y sus gratuitos enemigos personales. Estamos y estaremos siempre con las ideas sustentadas por el individuo, mas nunca estaremos con el individuo sin ideas.¹⁸

Su partida a la ciudad de México, en 1942, el nombramiento de director general de Educación Primaria en los Estados y Territorios, y su militancia, al siguiente año, en el recién creado Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, marca un nuevo derrotero en la vida de Terán, habrá que seguir buscando en la capital del país información sobre su desempeño en esta nueva etapa e indagar si hubo algún cambio respecto a su postura y concepción de la educación.

Lo expuesto en estas líneas es sólo el comienzo de una investigación sobre este intelectual, queríamos dejar constancia de su existencia para continuar con su estudio. Estamos concientes de que falta mucho por ahondar en la actividad docente e intelectual de Alberto Terán, indagar cómo enseñaba, cuáles eran sus lecturas y su con-

16 *El Jalisciense*, 12 de marzo de 1935.

17 Zenaido Michel Pimienta, *Episodios históricos de la educación en Jalisco*, Guadalajara, Talleres Vera, 1960, p 106.

18 *Las Noticias*, 3 de enero de 1935.

cepción de la enseñanza, éstas son apenas unas cuantas interrogantes en torno a un sujeto social inmerso en el conjunto de creencias religiosas, morales, jurídicas, económicas, políticas y sociales de su época, un protagonista de un efervescente periodo en la educación jalisciense.

4. EL OFICIO DE SER CATEDRÁTICO

Presentación a la parte 4

Angélica Peregrina

El Colegio de Jalisco

Los dos trabajos que se presentan en este apartado revisten sin duda un avance en la historia de la educación superior, y llenan lagunas que por muy diversas razones habían quedado sin estudiar, a la par que el de la doctora Bazant aborda un tópico novedoso e interesante, como es el de los viajes de estudio al extranjero que en las postrimerías del Porfiriato realizaron algunos maestros y alumnos becados por el gobierno mexicano. Aunque estos artículos tienen en común la figura del maestro, no son complementarios; corresponden al periodo del Porfiriato, pero a niveles distintos de educación.

Héctor Díaz Zermeño nos ha referido la semblanza de los primeros cuatro directores de la Escuela Nacional Preparatoria, dos de ellos bien conocidos entre los estudiosos de la educación en México, como son Gabino Barreda y Justo Sierra, y aporta aspectos importantes de las gestiones al frente de plantel de Alfonso Herrera y de Vidal Castañeda y Nájera. Recurrir a la biografía constituye un recurso historiográfico que permite adentrarse en el mundo de la educación y vislumbrar además los juegos de poder, que es el objetivo de Díaz Zermeño, quien presenta una visión de la oligarquías intelectuales tras el control de esta importante Escuela para el proyecto educativo porfirista.

Sin duda, la figura de Barreda fue de capital importancia para la consolidación de la Escuela Nacional Preparatoria y su retiro de la dirección obedeció a cuestiones evidentemente políticas y no académicas, lo cual resultó también de una tensión con el poder. El nombramiento de Sierra al frente de la ENP fue breve, y más prove-

choso para él que el sello que éste pudo imprimir al plantel, pues en corto tiempo Herrera retomó sus funciones al superar el problema de salud que lo alejó de la dirección. Según Díaz Zermeño, el futuro secretario de Instrucción Pública representa la figura sobresaliente de esa “secuencia de oligarquías que explican la vida cultural”, y el desarrollo de la preparatoria en directa relación con la vida social y política de la época. Sin embargo, Barreda y Sierra han sido estudiados profusamente, por lo que cabe pensar que los otros dos directores —Herrera y Castañeda Nájera—, aunque sin tanto resplandor, fueron sumamente importantes para la Escuela Nacional Preparatoria.

Tal es el aporte de este trabajo, sacar a la luz a Alfonso Herrera y a Vidal Castañeda, pues entre ambos dirigieron el plantel durante más de dos décadas. Extraña, sin embargo, que no refiere que el ascenso de Herrera a la dirección fue por el hecho de que formó parte de la comisión a la que el presidente Juárez encomendó la reforma educativa y de cuyo seno salió la Ley de Instrucción Pública de 1867, como bien lo ha documentado Lourdes Alvarado en su trabajo “Saber y poder en la Escuela Nacional Preparatoria” (1997), y si bien le tocó la polémica en torno al cambio del texto de Lógica, su gestión se caracterizó por ser conciliatoria, una gestión que se prolongó a lo largo de seis años, de 1878 a 1884.

Otro tanto puede afirmarse respecto a lo referido sobre Vidal Castañeda y Nájera, quien dirigió la Preparatoria durante 16 años, de 1885 a 1901; esto es, el periodo más largo de los directores de los que trata esta investigación, y a quien tocó poner orden en la institución, incluso a costa de que se le tachase de utilizar disciplinas castristas. No obstante que el periodo de Castañeda concluye en 1901, por auténticos motivos de precaria salud..., es posible afirmar que Díaz Zermeño nos dejó en ayuno respecto a la década que va de 1901 a 1910 para llegar a la fundación de la Universidad Nacional y poder establecer el vínculo entre la Escuela Nacional Preparatoria y lo que sería la Escuela de Altos Estudios, lo que a la postre daría paso a la Facultad de Filosofía y Letras, tal como se anunció en el título de su colaboración.

El trabajo de Mílada Bazant expone que a partir de la última década del siglo XIX será cada vez más frecuente que algunos maestros y también alumnos viajen y residan en el extranjero en busca de las innovaciones técnicas y científicas, con lo cual se beneficiaría sensiblemente el cuerpo de conocimientos y saberes con fines docentes y prácticos. Gracias a este artículo, ahora sabemos que hubo alumnos que únicamente viajaban para realizar prácticas y otros lo hacían para seguir cursos completos.

Lo novedoso es el apoyo que el gobierno mexicano aportó al becar a alumnos y maestros; en tanto que el intercambio de experiencias recuerdan las exitosas expediciones científicas, muy propias del pensamiento ilustrado, como la de Malaspina, las de las academias científicas europeas, o la más conocida por nosotros y realizada un siglo antes del periodo que estudia la doctora Bazant, la de Alexander von Humboldt, efectuada de 1799 a 1804.

Recuerdo aquí los casos de algunos catedráticos de Guadalajara, sobre todo de medicina, que por su propia cuenta viajaron a Europa a fin de complementar sus estudios, conocer nuevas técnicas terapéuticas y medicamentos; en fin, los avances de la ciencia médica para después aplicarlos en su propio medio. Entre estos casos se distingue el de Pablo Gutiérrez, quien estuvo en París en la década de los treinta del siglo antepasado y, a su regreso a Guadalajara, logró que se unieran los estudios teóricos y prácticos en el área de medicina. También sobresalen Leonardo Oliva, destacado naturalista y farmacéutico que por la misma época estuvo en París, Berlín y Leipzig, y dio a conocer en Europa plantas mexicanas con propiedades curativas, y Ramón Ochoa, quien se graduó en medicina en la Universidad de París, para después innovar en la Escuela de Medicina de Guadalajara al establecer las clínicas de obstetricia y de medicina interna.

Mas a fines del siglo XIX el intercambio y la difusión de los conocimientos científicos más avanzados, sobre todo en ingeniería, giran la mirada de Europa a Estados Unidos, por considerar que en el viejo mundo los estudios eran sumamente teóricos.

En el trabajo de Bazant destaca la clasificación en tres tipos de las prácticas educativas realizadas tanto por los alumnos como por

los profesores en el extranjero: 1) Los que iban a realizar la práctica de la carrera (por ser los programas mexicanos sumamente teóricos); 2) los que van a realizar cursos completos, y 3) los que van a perfeccionar o profundizar conocimientos científicos con el fin de implantarlos en nuestro país. Empezando por el análisis de la política de “pensionar” que el régimen de Díaz habilitó, el trabajo refiere los mecanismos para dotar las pensiones, para mencionar cuáles estudios y prácticas fueron los privilegiados, con la aparición en primer lugar de ingeniería, seguida de medicina, por razones obvias, pues el régimen perseguía arribar al progreso, para lo cual requería de los profesionales que ejecutaran las obras de infraestructura indispensables para tal fin; aunque también se apoyó a artistas, las humanidades fueron soslayadas.

Se llegó a detectar una nómina superior al centenar de pensionados por el gobierno —123—, y aunque la autora refiere que es una cifra inferior a la real, lo que da una idea de la importancia que se confirió a lo que hoy llamamos intercambio académico y que confirma la preferencia que el régimen porfirista tenía por la enseñanza superior. Quedan por aclarar, advierte la autora, los mecanismos de adjudicación de las becas, aunque la demanda no era excesiva, así como el rubro de la evaluación del aprovechamiento, pues aun cuando existía la obligación de rendir un informe mensual, éste debía manejarse cautelosamente por obvias razones. Complementan este trabajo una serie de cuadros que enlistan a los alumnos y maestros becados, clasificados por estancias de estudios, por prácticas en ingeniería o en medicina, así como estancias de estudio en canto y música; otro se aboca a pintura y escultural, y finalmente ofrece uno que agrupa otras disciplinas como química, lengua y literatura, y un solo caso de leyes. Cerraría el círculo, en la medida que ello sea posible, dar seguimiento a estos “becarios” para saber si se incorporaron a sus lugares de origen o, una vez capacitados, buscaron nuevos horizontes.

Los primeros catedráticos-directores tras los bastidores del control de la Escuela Nacional Preparatoria como base de la educación superior

Héctor Díaz Zermeño

Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán-UNAM

INTRODUCCIÓN

Para este libro se eligió este tema teniendo en cuenta la aprobación que se dio al fin del Porfiriato de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP)¹ como institución de estudios superiores, por constituir los cimientos de la Universidad, así como por el testimonio de la doctora Clementina Díaz y de Ovando, para quien la abundante documentación proporcionada por la prensa periódica de 1867 a 1910 comprueba que ésta es una fuente para la historia de la educación superior del país y uno de los más valiosos veneros para conocer la historia intelectual, social y política de México y,² de forma implícita, porque dicho plantel fue la base de lo que con el tiempo sería la Escuela Nacional de Altos Estudios, la que a su vez daría paso a la Facultad de Filosofía y Letras, mostrando al mismo tiempo los juegos por el poder de este nivel educativo.

El presente artículo es la continuación de una ponencia presentada en el 51 Congreso Internacional de Americanistas durante el mes de julio de 2003, en Santiago de Chile, donde se dio una visión panorámica de las oligarquías de intelectuales tras los bastidores del control de la educación superior, durante la época de la República

1 UNAM/DGPA, Proyecto de Investigación IN 40 1700.

2 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días. 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, pp. 332 y 350.

Restaurada y del Porfiriato. Se hizo referencia a los positivistas, al positivismo, a sus opositores y a los eslabones con el poder socio político del momento, tópico diferente a lo que otros autores han investigado como historia y filosofía del positivismo, o crónica de la Escuela Nacional Preparatoria, añadiendo a esta contribución la semblanza de sus cuatro primeros catedráticos-directores, hasta ahora generalmente desligadas del tema, y que es de gran utilidad para entender y explicar el desarrollo de la ENP como institución de educación superior. No se pretende mostrar la última ni la única verdad en torno a este asunto, sólo se intenta ofrecer otro enfoque, aprovechando los magníficos estudios que ya se han hecho al respecto y de los cuales se da fe aquí.

**GABINO BARREDA: LÍDER INICIAL,
IDEOLÓGICO Y POLÍTICO DE LA ESCUELA (1867 A 1878)**

El primero de los directores de la ENP fue Gabino Barreda (1818-1881), quien ocupó la dirección de 1867 a 1878, año en el que se le obligó a renunciar a este cargo. Si bien en la ponencia citada se hizo alusión a su inserción dentro del positivismo, dentro del grupo de intelectuales cercanos al presidente Juárez y como el gestor fundamental del “equipo” de positivistas e introductor del positivismo en México, en este trabajo se presenta su semblanza. Nació en la ciudad de Puebla, en 1818, poco antes de la consumación de la independencia nacional. De muy joven se trasladó a la ciudad de México para inscribirse en el Colegio de San Ildefonso y hacer los estudios de jurisprudencia, aunque no llegó a obtener el título debido a su afición a las ciencias naturales. Por ello, optó por cambiar de ruta y decidió seguir los cursos de química en el Colegio de Minería, e inició en 1843 los de medicina. Durante la invasión estadounidense se enlistó como voluntario del cuerpo médico militar, cayendo prisionero después de la batalla de Molino del Rey. Terminada la guerra decidió finalizar sus estudios en París, donde conoció a Pedro Contreras Eli-

zalde, quien lo interesó en los cursos que daba Augusto Comte.³ José Fuentes Mares acota que fue en el Palais Royale donde lo escuchó directamente. De regreso a México obtuvo el título de médico y enseñó filosofía médica, historia natural, anatomía y patología natural. En 1863, durante la invasión francesa, se trasladó a Guanajuato, donde ejerció la profesión de médico. Juárez lo encargó de la fundación de la Nacional Preparatoria, al retomar la presidencia en 1867.⁴

La ENP inauguró cursos en febrero de 1868, tal como ordenaba la ley, bajo una tormenta de protestas, en el imponente edificio de San Ildefonso. Los estudiantes invadirían sus inmensos y altos patios coronados por arquerías simétricas y balcones de fierro, sus amplias escaleras y anchos corredores.⁵ Este año sorprendió a Barreda en plena madurez intelectual, sobre su cabeza llovieron las calumnias tontas y las alabanzas ciegas, “Fue cuando el enciclopédico poblano pasó a ocupar la más ingrata y peligrosa de las tribunas: la del reformador”.⁶

En plena euforia positivista, Barreda representó prestigio nacional; su fama fue grande como médico, educador, intelectual y, sobre todo, por ser el creador de la ENP se ganó también la envidia de muchos, así como la inquina de Porfirio Díaz quien, en cuanto llegó a la presidencia, se percató de su poder y de su filiación juarista, por lo que lo sometió a las pequeñas provocaciones de sus colaboradores Ignacio Ramírez, y Tagle, quienes podrían ser considerados los iniciadores de la contra oligarquía positivista. Trataron, tal vez, de hacerlo renunciar, como intuyó hace tiempo Ernesto Lemoine; pero al fracasar, con sutileza y sin escándalo público se le planteó ir en misión diplomática a Berlín, para ofrecer sus respetos a Bismarck.

3 *Diccionario Porrúa. Historia, Biografía y Geografía de México*, México, Porrúa, 1976, pp. 226-227 [cuarta edición].

4 José Fuentes Mares, “Prólogo” a *Gabino Barreda. Estudios*, México, UNAM, 1992, p. VII.

5 Daniel Cosío Villegas, *Historia moderna de México. República Restaurada. Vida social*, México-Buenos Aires, Hermes, 1956. Escrito por Luis González y González, Emma Cosío Villegas y Guadalupe Monroy, p. 706.

6 José Fuentes Mares, “Prólogo” a *Gabino Barreda. Estudios*, México, UNAM, 1992, p. VII.

Así, el 28 de febrero de 1878 se le concedió licencia por tiempo indefinido para dejar su cátedra de lógica y la dirección del plantel.⁷

Se le dio, casi con seguridad, la orden de abandonar la ENP de forma intempestiva, lo que la prensa de oposición llamaba una clásica “tuxtepecanada”. La coyuntura la dio el escándalo provocado por la prensa con motivo del suicidio de un joven de apellido Castellot, alboroto que sirvió de catalizador para atacar al positivismo, a la Escuela y, en particular, a su director Gabino Barreda. Para Porfirio Díaz, Barreda era un lastre de los regímenes de Juárez y Lerdo, durante los cuales él había sido postergado y perseguido. Ese lastre estaba en la escuela más importante del país: la Escuela Nacional Preparatoria, encarnada en la persona de Barreda que luchaba por la evolución científica, condenaba la violencia revolucionaria y creía con firmeza en la “libertad, el orden y el progreso”. Así, deshaciéndose de él, mostraría que sabía escuchar las protestas, complaciendo a la sociedad contraria al positivismo.⁸

Antes de renunciar, Barreda dejó la cátedra de lógica en manos de su inteligente discípulo Porfirio Parra, quien aprovechó las fiestas organizadas para festejar el cumpleaños de Barreda —todavía director—, a principios de marzo, para pronunciar un discurso en el que glorificó el progreso del régimen, la filosofía positivista, haciendo elogio y defensa de su maestro Gabino Barreda y de sus ideas, por las que se había convertido en blanco de los emponzoñados tiros de sus adversarios.⁹

Barreda regresaría a su país muy enfermo, a fines de 1880, retomando su cátedra, pero no por mucho tiempo, ya que fue sustituido por José María Vigil, de clara posición antipositivista. Poco después,

7 Ernesto Lemoine, *La Escuela Nacional Preparatoria en el periodo de Gabino Barreda, 1867-1878*, México, UNAM, 1995, pp.21-25.

8 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, p. 75.

9 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, p. 75.

tocó a su hijo Horacio, otro de sus aventajados discípulos, cerrarle los ojos, el 10 de marzo de 1881.¹⁰

Barreda siguió vivo en sus discípulos, de tal modo que, incluso, hasta fines del Porfiriato éstos continuaron haciendo veladas literarias en su honor. Ya desaparecido, el 10 de julio de 1880, *La República* anunció la próxima aparición del periódico quincenal *El Método*, cuyo objetivo sería cultivar el pensamiento científico, siguiendo su inspiración en las doctrinas de Mill, Bain, Spencer y en las “luminosas enseñanzas del doctor Barreda, nuestro insigne maestro”.¹¹

ALFONSO HERRERA: LA PUGNA ANTIPOSITIVISTA EN TORNO AL TEXTO DE LÓGICA, HASTA EL FIN DEL PORFIRIATO (SEGUNDO DIRECTOR, DE 1878 A 1884)

Alfonso Herrera nació en la ciudad de México en 1838 y falleció en la ciudad de Cuautla, Morelos, en 1901; estudió en el Colegio de San Gregorio y en la Escuela Nacional de Medicina. Se graduó como farmacéutico en 1858 para dedicarse a las ciencias naturales, clasificando varias plantas mexicanas. Contribuyó a formar el Museo y el Jardín Botánico de la ENP; fue ayudante médico militar durante la Intervención francesa, profesor de la Escuela de Medicina y de la de Agricultura, así como adjunto del Consejo de Salubridad, también profesor de la Normal y de la Preparatoria.¹² De esta última sería director de 1878 a 1885 en sustitución de Barreda. Asimismo, Herrera fue considerado como un destacado naturalista y como tal escribió en *La Gaceta Médica* y en *La Naturaleza*.¹³

10 Ernesto Lemoine, *La Escuela Nacional Preparatoria en el periodo de Gabino Barreda, 1867-1878*, México, UNAM, 1995, pp. 121-125.

11 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIIE, 1972, p. 81.

12 *Diccionario Porrúa. Historia, Biografía y Geografía de México*, México, Porrúa, 1976, p. 983 [cuarta edición].

13 *Diccionario Porrúa. Historia, Biografía y Geografía de México*, México, Porrúa, 1976, pp. 226-227 [cuarta edición].

Curiosamente, tal como lo señala la doctora María de Lourdes Alvarado en su magnífico estudio sobre Herrera, seguramente el presidente Juárez lo llegó a conocer como ayudante del cuerpo médico militar y como profesor adjunto de la cátedra de farmacia en la Escuela de Medicina, por lo que fue invitado a pertenecer a la comisión especial que debería reestructurar el sistema educativo nacional, de acuerdo con los valores y lineamientos ideológicos del grupo triunfador, incluso antes de que Gabino Barreda se integrara a ese cuerpo colegiado.¹⁴

Sin embargo, el naturalista no formó parte del cuerpo de profesores con el que arrancó la Escuela Nacional Preparatoria, tal vez debido a que, aunque tanto él como Barreda eran amantes del método científico, se ahondaron sus diferencias por celos profesionales, las que impidieron un mayor entendimiento entre ambos. Así, Herrera tuvo que sacrificar sus intereses en aras de su independencia ideológica, cualidad que, “al parecer, lo acompañó a lo largo de su vida”.¹⁵ No obstante, tuvo a su cargo la cátedra de historia natural en la Escuela Nacional de Agricultura y la de historia natural de drogas en la Escuela Nacional de Medicina. No sería sino hasta 1874 cuando Barreda empezó a decaer de la gracia de las autoridades gubernamentales, que Herrera inició su curso de historia natural en San Ildefonso, asignatura impartida hasta entonces por Barreda y luego por José Barragán.¹⁶ Desde entonces (1874-1885), la vida de Herrera estuvo ligada a la ENP, primero como docente y luego en calidad de director interino y, por último, como director propietario.

Según la doctora Lourdes Alvarado, tomando en cuenta diferentes fuentes de información, el hecho de que Herrera hubiera ascendido al cargo de director de la Preparatoria se explica porque además

14 María de Lourdes Alvarado, “Alfonso Herrera Fernández, un académico independiente”, en Patricia Aceves Pastrana y Adolfo Orea Franco (coords.), *Alfonso Herrera: homenaje a cien años de su muerte*, México, UAM, Unidad Xochimilco, 2002, p. 71

15 María de Lourdes Alvarado, “Alfonso Herrera Fernández, un académico independiente”, en Patricia Aceves Pastrana y Adolfo Orea Franco (coords.), *Alfonso Herrera: homenaje a cien años de su muerte*, México, UAM, Unidad Xochimilco, 2002, p. 72.

16 María de Lourdes Alvarado, “Alfonso Herrera Fernández, un académico independiente”, en Patricia Aceves Pastrana y Adolfo Orea Franco (coords.), *Alfonso Herrera: homenaje a cien años de su muerte*, México, UAM, Unidad Xochimilco, 2002, pp. 72-75.

de que contaba con un currículum nada despreciable, en una época en que la polémica en torno al positivismo representaba una amenaza a la frágil paz porfiriana, se requería de alguien que representara una opción conciliadora, y nada mejor que un hombre que pensara que la misión magisterial debería concretarse a la enseñanza de la ciencia y no a la propaganda religiosa o política.¹⁷

El farmacéutico Alfonso Herrera, pues, sustituyó a Barreda en la conducción del establecimiento a partir de 1878. Hombre de carácter afable, siempre estuvo dispuesto a defender el credo positivista, aunque no de forma radical, ya que consideraba que la armonía debería prevalecer por encima de las diversas creencias religiosas y políticas de los profesores de la enp. Durante su gestión, falleció Ignacio Ramírez, el 15 de junio de 1878, después de haber sido profesor del plantel.¹⁸

Mérito indudable de Herrera fue la fundación de la biblioteca del plantel, carencia que San Ildefonso había padecido desde que la Escuela de Jurisprudencia se la hubiera llevado a su nueva sede, en 1869.¹⁹ Durante su gestión, para ser más precisos, en 1880, comenzaron a darse las discusiones en torno al texto de lógica, así como la batalla en pro de la filosofía positivista en contra de la filosofía metafísica, encabezada por Porfirio Parra en el periódico *El Método*.

Por medio de esta pugna, se tratará de explicitar la lucha por el control ideológico de la ENP por parte de los círculos de poder. Según Zea, las tendencias ideológicas en pugna en cierto modo se podrían calificar como de “derecha” o de “izquierda”. Las primeras, casi siempre hostiles al positivismo, y las segundas, con otro tipo de interpretaciones, en algunos puntos favorables al positivismo.²⁰

17 María de Lourdes Alvarado, “Alfonso Herrera Fernández, un académico independiente”, en Patricia Aceves Pastrana y Adolfo Orea Franco (coords.), *Alfonso Herrera: homenaje a cien años de su muerte*, México, UAM, Unidad Xochimilco, 2002, pp. 76-77.

18 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, pp. 78-79.

19 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, pp. 79-80.

20 Leopoldo Zea, *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*, México, FCE, 1968, p. 29.

Dentro de los primeros cuatro años del Porfiriato, sólo en 1877 se modificó un poco el plan de estudios para los arquitectos, quienes quedaron exentos de los estudios del castellano, la literatura y la lógica.²¹ Luego, ya en el periodo de Manuel González, en 1880 el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Ezequiel Montes, expidió un decreto en el que atacó la instrucción basada en el positivismo, al ordenar que el libro de lógica de Stuart Mill y el de Alexander Bain, textos de la Nacional Preparatoria, fueran sustituidos por la lógica de Tiberghien. Las razones que argumentaba eran que en la filosofía positivista no existía ninguna certidumbre respecto a las cuestiones de orden moral, como la existencia de Dios, la del alma y el destino del ser humano.²² Cabe destacar que la doctora Clementina Díaz y de Ovando difiere en el personaje que dictó este último cambio,²³ el que atribuye a Ignacio Mariscal. Sin embargo, ambos autores coinciden en señalar que este hecho fue en 1880. Al tratar de verificar el dato en las *Memorias de Justicia e Instrucción Pública* del Ayuntamiento de la ciudad de México, seguimos con la duda, pues ambos fueron ministros el mismo año. Mariscal de diciembre de 1879 a diciembre de 1880, y Ezequiel A. Montes de esta fecha a septiembre de 1881.²⁴ Nos inclinamos por esta última versión, ya que como lo señala Consuelo Cuevas Carmona, con base en la biografía que posiblemente escribiera Alfonso Luis Herrera, hijo de don Alfonso:

Cuando el Ministro Montes se propuso suprimir la Escuela Preparatoria para volver al sistema rancio de sus abuelos, llamó al Director y le ofreció grandes recompensas si le ayudaba en su tarea de destrucción. El Sr. Herrera le dijo que por el contrario, defendería su escuela. Para atraer a los visitantes compró dromedarios vivos, tigres, venados,

21 Leopoldo Zea, *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*, México, FCE, 1968, p. 134.

22 Leopoldo Zea, *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*, México, FCE, 1968, p. 134.

23 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, p. 81.

24 Héctor Díaz Zermeño, *El origen y desarrollo de la escuela primaria mexicana y su magisterio. De la Independencia a la Revolución Mexicana*, México, UNAM-ENEP Acatlán, 1997, p. 131.

lince y otras fieras curiosas y singulares; organizó conferencias, con proyecciones y experimentos y en poco tiempo la escuela fue conocida, visitada y celebrada por los hombres más ilustres de la época.²⁵

Para esas fechas, el gobierno se vio presionado por algunos padres de familia influyentes que consideraban al positivismo como enemigo de la religión, y porque como imposición de un dogma resultaba anticonstitucional.²⁶ Por ello, el libro de Bain se retiró de las aulas en 1881 y José María Vigil dio su cátedra sin texto. En 1882 los positivistas ganaron terreno de nuevo e implantaron las *Nociones de Lógica* de otro de los grandes positivistas, el de Luis E. Ruiz, pero en 1883 la balanza se inclinó del lado de los espiritualistas, al adoptarse el *Tratado elemental de filosofía para el uso de los establecimientos de enseñanza*, de Paul Janet. La discusión continuó hasta el decenio de 1890-1900, con Justo Sierra y Porfirio Parra como defensores de Alexander Bain, en contra de los cargos lanzados por liberales como su gran enemigo, José María Vigil y católicos como José de Jesús Cuevas. El conflicto se resolvió de una manera práctica y se permitió que los maestros emplearan también los textos de Tiberghien, Janet y Balmes. Los positivistas podrían hacer uso de los de Alexander Bain, Stuart Mill, Jevons y el *Nuevo sistema de lógica*, de Porfirio Parra.²⁷

Iniciado el siglo xx, el texto de Bain fue adoptado fuera del Distrito Federal, en las escuelas de los estados de México y de Zacatecas, en particular. Para 1906, todavía algunos ortodoxos de la *Revista Positiva* echaban leña al fuego de la disputa, alegando que los metafísicos erraban en su intento de enseñar la lógica en forma

25 Consuelo Cuevas Carmona, "Alfonso Herrera, formador de naturalistas mexicanos", en Patricia Aceves Pastrana y Adolfo Orea Franco (coords.), *Alfonso Herrera: homenaje a cien años de su muerte*, México, UAM, Unidad Xochimilco, 2002, p. 106.

26 William Raat, *El positivismo durante el Porfiriato (1876-1910)* (SepSetentas, 228) México, SEP, 1975, pp. 91 y 104 [Versión castellana de Andrés Lira].

27 William Raat, *El positivismo durante el Porfiriato (1876-1910)* (SepSetentas, 228), México, SEP, 1975, pp. 88 [Versión castellana de Andrés Lira].

independiente de los datos empíricos.²⁸ De esta forma terminaría la polémica en torno al libro de texto de lógica, iniciada bajo la dirección Alfonso Herrera, quien fue sustituido por Justo Sierra en agosto de 1884, administración que abordaremos a continuación.

JUSTO SIERRA: LÍDER POLÍTICO Y EDUCATIVO.

BREVE INTERINATO, ENTRE LA DEUDA INGLESA, UNA ZACAPELA ESTUDIANTIL Y LA DESIGNACIÓN PRESIDENCIAL (TERCER DIRECTOR, AGOSTO A DICIEMBRE DE 1884)

Según doña Clementina Díaz y de Ovando, Alfonso Herrera, igual que sucedió con su antecesor, Barreda, tuvo que renunciar a la dirección de la Preparatoria obligado por las circunstancias políticas. El 23 de enero de 1885 *La Época* participaba la salida de aquél a Estados Unidos, a la vez que *El Tiempo* censuraba el nombramiento de Castañeda y Nájera como el nuevo director.²⁹

Sobre la renuncia de Herrera, Claude Dumas es más exacto. Señala que pasada la primera mitad de 1884 y en medio de una zacapele de estudiantes de la ENP contra su profesor de historia, Justo Sierra, a quien incluso le tiraron zapotes por la espalda en una de sus entradas al edificio de San Ildefonso, debido al apoyo que éste diera como diputado al pago de la deuda inglesa, se sumó la destitución de Alfonso Herrera. Al parecer la reacción juvenil a favor de Herrera, director del plantel preparatorio fue inmediata, por lo que el 23 de enero de 1885 se fijó un letrero manuscrito en los muros del establecimiento y reproducido en *La Voz de México*, declarando entre otras cosas que los “preparatorianos dignos” tenían la firme resolución de no asistir a los cursos mientras no fuera restablecido en sus funciones el director destituido.

28 Héctor Díaz Zermeño, *Las raíces ideológicas de la educación durante el Porfiriato*. México, UNAM-ENEP Acatlán, 1994, p. 73. En Agustín Aragón, “El Estudio de la lógica”, en *Revista Positiva*, vol. VI, 29 de enero de 1906, pp. 80-82.

29 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, p. 140.

Previo a estos sucesos, el *Monitor Republicano* del jueves 21 de agosto de 1884 informaba que, de manera provisional, unos días antes había tomado posesión de la dirección de la ENP don Justo Sierra, por encontrarse delicado de salud el maestro Herrera. Aunque esta gestión duró muy poco, exacerbó los ánimos de los estudiantes, ya que la toma de posesión pasaba por encima de la asamblea profesores, quienes habían nombrado un comité de tres maestros, entre los cuales, según el reglamento, se debía escoger un subdirector que remplazara al director en caso de ausencia de éste y en el que, por supuesto, no estuvo Sierra.³⁰

El cierre de los eslabones entre poder político, institucional e intelectual fueron patentes cuando la situación crítica obligó a Herrera a renunciar, y más aún cuando, finalmente, el 23 de enero de 1885 subiera Vidal Castañeda a la dirección, dando motivo a la publicación de un artículo titulado “Quien siembra vientos”, en el que exageraba sus protestas contra los abusos cometidos contra la juventud estudiosa, y donde se exponía lo siguiente:

El gobierno del Sr. Díaz no sólo persigue, sino que trata de exterminarla por completo, recurriendo a todos los medios que proporciona el poder y la fuerza. Los alumnos de las escuelas nacionales han sido privados de sus becas, se les ha lanzado a la calle condenándolos a la mendicidad, se les impone un profesor que repugna su patriotismo, y por último, un coronel de caballería, el C. Vidal Castañeda y Nájera va a intervenir como director en la primera escuela que tiene la República. El reglamento de la Escuela Nacional Preparatoria será indudablemente sustituido por la tiránica ordenanza militar y el templo de la ciencia degenerará en cuartel.³¹

Se cita parte del artículo porque da una idea más clara aún de los eslabones de poder entre las autoridades de la casa de estudios más

30 Claude Dumas, *Justo Sierra y el México de su tiempo. 1848-1912*, tomo I, México, UNAM, 1986, pp. 224-236.

31 Claude Dumas, *Justo Sierra y el México de su tiempo. 1848-1912*, tomo I, México, UNAM, 1986, p. 235.

representativa del nivel superior en la ciudad de México, así como de lo protagonista y polémico que siempre fue don Justo Sierra. Luis Urbina, quien en ese tiempo fuera su discípulo familiar, lo describe así:

Grande, robusto, atlético, con carnes mal contenidas dentro de la ajustada ropa; en los brazos y piernas, los músculos visiblemente protestaban de su estrecho encierro; cuerpo sin ángulos, todo él formado de curvas que entraban o salían con armónica desenvoltura, y por coronamiento, una soberbia testa de dimensiones extraordinarias, amplificada, sobria de líneas, escultural, de escasos cabellos emblanquecidos, a los lados de las sienas... El rostro era olímpico: amplia, serena frente, de larga bóveda, como una cúpula del renacimiento; frente cargada de meditaciones, que traía a la memoria la frase del poeta: “mucha frente en un rostro es como mucho cielo en un horizonte”; no grandes los ojos, hundidos, fulgurantes entre la sombra y bajo el perpetuo ceño de las cejas; anchas las mejillas; corta la nariz, algo socrática; bigote y perilla ralos y encanecidos, en redor de la boca desdeñosa, de labios finos, con el inferior un poco saliente. Visto de improviso, este Hércules obeso me intimidaba un tanto; la estatura un tanto descomunal entre nosotros, las proporciones inusitadas, el desarrollo estupendo, la sangre, la vida y la salud, que se desbordaban de aquel organismo... Mas fijándome bien, contemplando aquellas miradas limpias, frescas, acariciadoras, con su brizna de simpática ironía; escuchando aquella voz timbrada en el registro bajo, de sonoridades de bronce, de matices ricos de color, de tonos armoniosos y suaves; mirando aquellos ademanes tan francos, tan sinceros, tan inteligentes; sorprendiendo súbitas radiaciones de pensamiento sobre aquella cabeza, me convencía de que [...] allí estaba el poeta ...] fue una sugestión poderosa la que me embebió para siempre en ese gran espíritu.³²

Desde esta semblanza hasta el momento en que Justo Sierra se desempeñó como director interino de la ENP, nos basamos en sus *Obras Completas*, publicadas por la UNAM e interpretadas magis-

32 Agustín Yáñez, *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra*, México, UNAM, 1972, p. 93.

tralmente en la biografía que de él hiciera don Agustín Yáñez. Desde ahora se aclara que, si para algún lector ésta es más que una semblanza, es porque su vida enmarca, plasma y representa una secuencia de oligarquías que explican la vida cultural del período y, por supuesto, la de la ENP, en relación con el acontecer social y político de la época en cuestión.

Si Barreda fue importante en la primera etapa de la ENP, igualmente lo fue Justo Sierra en la segunda, con la añadidura del largo periodo de su influencia y de las oligarquías que lo acompañaron, de acuerdo con la empresa que encabezara, ya fuera ésta de carácter educativo o político. Justo Sierra nació el 26 de enero de 1848 en la amurallada ciudad de Campeche, lo que coincidió con la ocupación de ésta por las fuerzas estadounidenses. Sus padres fueron el doctor Justo Sierra O'Reilly y Concepción Méndez Echazarreta. Su abuelo materno fue Santiago Méndez Ibarra, cuya vida dominó la azarosa historia de la península entre 1833 y 1858, llegando a ser gobernador y protagonista fundamental de la rivalidad con Mérida.

La religiosidad oficial del que llegara a ser director interino de la ENP se dio con su confirmación el 24 de junio de 1855, por el obispo de Yucatán, José María Guerra, siendo el padrino su abuelo Santiago. Cuando ya Sierra tenía ocho años de edad concurría al Colegio de Primeras Letras de San Miguel de Estrada, dirigido por Eulogio Perera Moreno. A fines de ese año su abuelo volvió al gobierno y comandancia militar de Yucatán, y su padre, a la vez, regresó al ejercicio del periodismo político al fundar el bisemanario *La Unión Liberal*, publicado hasta julio de 1857. Ese mismo año fue incendiada la biblioteca de su padre, por lo que emigró con su familia a Mérida. Allí, Sierra continuó sus estudios en el Liceo Científico y Comercial, dirigido por el italiano Honorato Ignacio Magalón, orientado hacia el cultivo de la ciencia y el arte.

Entre 1857 y 1861, la casa nueva sirvió de sede al tipo de tertulias acostumbradas en la época, en las que se reunían el rector de la Universidad, Manuel José Delgado, el general Cepeda, José Antonio Cisneros, Anselmo Cano, los médicos Agustín O'Horan, José Solís y Dondé Preciat; es decir, un grupo de lo más elitista de la ciudad, en el cual, al decir de don Justo, se juntaban “cabezas henchidas de pensa-

miento y devoción por el arte, algunas ya coronadas por la gloria”, así como hombres de ciencia, juristas, historiadores, poetas líricos y dramaturgos que, obviamente, tuvieron influencia en la educación informal de Sierra Méndez y sus hermanos, “envueltos por aquella atmósfera cargada de inteligencia”.³³ En ese entonces, las tertulias se desarrollaban también en las librerías, donde se reunían los hombres de letras. En la de Andrade, solían juntarse García Icazbalceta, Pimentel, Arango, Sosa, Agreda y Peredo; en la de Buxó se encontraban éstos mismos y Telésforo García, Pedro Santacilia y Francisco Cosmes,³⁴ a los cuales se añadiría, casi con seguridad, don Justo ya de edad madura, puesto que los últimos mencionados pertenecían a su grupo positivista. Esto nos da una idea más de la forma en la que se retroalimentaban y cohesionaban las oligarquías a las que hemos hecho alusión. Luis González Obregón subraya que en esas librerías se juntaban los hombres de letras del país. Si los *mentideros* sociales se ubicaban en el Jockey Club, los políticos y sociales se desarrollaban frente a la Tercena de la Profesa (los de orden literario y sociopolítico estuvieron en esas librerías).³⁵ Un ejemplo más de ello fue la de Porrúa, donde la siguiente generación tuvo entre sus filas al mismo Luis González Obregón, a Victoriano Salado Álvarez, Genaro Estrada, Federico Gamboa, Enrique González Martínez y muchos más.³⁶

Otras posibles influencias espirituales sobre la personalidad de don Justo serían sus tías paternas, Epifanía y Cayetana, “monjas inmaculadas”, “alas virginales tendidas como escudos sobre la familia Sierra”.³⁷

Todavía no cumplía catorce años cuando en la galería de la Cámara de Diputados, Sierra tuvo la oportunidad de escuchar a Igna-

33 Agustín Yáñez, *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra*, México, UNAM, 1972, p. 1-24.

34 Alberto María Carreño, *El cronista Luis González Obregón (Viejos cuadros)*, México, Ediciones Botas, 1938, p. 109.

35 Alberto María Carreño, *El cronista Luis González Obregón (Viejos cuadros)*, México, Ediciones Botas, 1938, pp. 109-110.

36 Alberto María Carreño, *El cronista Luis González Obregón (Viejos cuadros)*, México, Ediciones Botas, 1938, pp. 110-111.

37 Agustín Yáñez, *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra*, México, UNAM, 1972, p. 25.

cio María Altamirano, que para entonces tenía 27, y quedó impactado por su pequeña estatura agigantada por el ademán y el acento, la altivez de la frente bajo la negra melena lacia, todo mesurado en medio de la pasión desbordante, correcto, rítmico, artístico. Ya en el Liceo Franco Mexicano, Sierra leía *Le Journal des Débats*, que lo aficionaría a estar al día sobre el acontecer universal, cosa que haría de por vida,³⁸ y siendo ministro de Justicia e Instrucción Pública don Ignacio Ramírez, pasó al Colegio de San Ildefonso, donde su destino tomaría un rumbo definitivo.

Cuando entraran a la ciudad de México Maximiliano y Carlota el 12 de junio de 1864, nuestro biografiado fue uno del centenar de estudiantes que gritaran en la plaza principal “¡mueran los mochos!” sin que nadie les reclamara, así como quien gritara “muera el Papa” en la capilla del Colegio, en una de las misas diarias que eran obligatorias.³⁹ Él mismo con el tiempo recordaría que su debut como poeta ocurrió con motivo de una fiesta ofrecida por los alumnos al director Joaquín Eguía Lis en 1865, a partir de la cual, consecutivamente, se le designaba para representar al Colegio en los días grandes de la patria, destacando el que pronunciara al mes del fusilamiento de Maximiliano, en 1867, enfrente de Juárez, Lerdo y Porfirio Díaz.⁴⁰ Su entrada al periodismo ocurrió el 21 de julio de ese año al serle publicada una poesía en *El Globo*, periódico dirigido por Manuel M. de Zamacona y Rafael Dondé. Al día siguiente, Altamirano lo llevó a una “velada literaria” en casa de Manuel Payno, quien brindó con él, y donde Guillermo Prieto lo llamó hijo, mientras Ramírez le dio un consejo o le hizo una broma. A partir de entonces sus mismos compañeros le dijeron *adiós* como si se fueran a separar para siempre,⁴¹ y Altamirano lo tomó bajo sus auspicios, dedicándole muchas horas y días, y permitiendo que Sierra lo visitara casi a diario, a lo largo de cinco años.⁴² Su consagración como

38 Agustín Yáñez, *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra*, México, UNAM, 1972, p. 31.

39 Agustín Yáñez, *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra*, México, UNAM, 1972, p. 35.

40 Agustín Yáñez, *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra*, México, UNAM, 1972, pp. 34-36.

41 Agustín Yáñez, *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra*, México, UNAM, 1972, pp. 36-37.

42 Agustín Yáñez, *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra*, México, UNAM, 1972, p. 37.

poeta e integración al areópago de los dioses mayores se dio el 20 de enero de 1868, cuando alternó con personas de sociedad, incluyendo al general Díaz, cuando leyó *El Canto de las Hadas*. El mismo Altamirano, su padrino, reseñó su poesía el 6 de febrero en *El Siglo Diez y Nueve*. Hasta 1874 Sierra fue la sensación del momento en la tribuna, en la escena de algún teatro, en las funciones de beneficencia. Jorge Hammeken Mexía lo retrata en los siguientes términos: “Joven robusto, grande, de frente despejada, melena de león, ojos de águila; un hombre, en fin modelado en el Júpiter de Tídias, menos el rayo, o en el de la voz ruda y potente, como si el trueno habitara en germen en sus pulmones; el de la inspiración grandiosa, como si en su cerebro habitaran en apoteosis las nueve hermanas del consabido coro”.⁴³ Al preguntársele a Altamirano quién era ese joven, contestó: “Su nombre para mí es ‘gloria’; para el mundo, Justo Sierra”.⁴⁴

De hecho, a partir de 1868, la personalidad de don Justo figuró entre las de Ignacio Ramírez, Guillermo Prieto, Francisco Pimentel, Manuel Orozco y Berra, cuando el 2 de enero Manuel Altamirano lanzó el primer número de *El Renacimiento*, fruto sazonado de las veladas literarias del año anterior y eslabón fundamental de la oligarquía a la que aquél llegó a pertenecer entre las letras y la política nacional de mayor altura. Con posterioridad, Altamirano fundaría la *Sociedad de Libres Pensadores* (5 de mayo de 1870), de la que Sierra sería colaborador al mismo tiempo que escribía en *El Domingo* y en *El Siglo Diez y Nueve*.⁴⁵ Para ese entonces, Sierra había abandonado el estudio de las leyes debido al tiempo que le tomaba, por lo que solicitó de forma extraordinaria los exámenes correspondientes al 5º año, siéndoles concedidos por el mismo ministro de Justicia e Instrucción Pública, José María Iglesias. Ello explica, al menos en parte, el que tiempo después Sierra se jugara su carta política con éste, cuando pretendiera la presidencia de la República en 1876. Sierra presentó sus exámenes y se recibió de abogado el 26 de agosto de 1871, después de lo cual abrió su bufete en la calle del

43 En *El Federalista*, del 30 de julio, 1874.

44 Agustín Yáñez, *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra*, México, UNAM, 1972, p. 139.

45 Agustín Yáñez, *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra*, México, UNAM, 1972, pp. 41-42.

Hospicio de San Nicolás número 4 y se integró a la redacción de *El Federalista*, donde iniciaría la etapa ideológica en la que se fraguaría el pensador, el historiador y el educador, lo cual además le allanó el camino a la Cámara. Suplente por el distrito de Chicontepec, Veracruz, tomó posesión de su curul el 5 de diciembre de 1871. Otro eslabón más de los que lo ayudaron a consolidarse como un elemento fuerte de la política sería su nombramiento como secretario interino de la Tercera Sala de la Suprema Corte de Justicia, empleo en el que tomó posesión el día 20 de enero de 1873.⁴⁶

Su interés por la educación y la enseñanza principió a mostrarse en *La Tribuna*, durante 1874, empresa iniciada por la oligarquía encabezada por Altamirano y seguida por Julio Zárate, Eduardo Ruiz, Jorge Hammeken Mexía y don Justo que, aunque de breve vida, maduraría en las páginas de *La Libertad* y *El Federalista*. El 6 de agosto del mismo año se casaría con Luz Mayora y Carpio, siendo sus testigos de boda Ignacio Manuel Altamirano, Alfredo Bablot, Anselmo de la Portilla y José Valente Baz.⁴⁷

En 1875 Sierra se uniría a Barreda para defender sus ideas y su obra escolar en contra del proyecto de Guillermo Prieto, que planteaba un nuevo plan de estudios diferente al original. Esta alianza fue muy importante, pues significó la integración plena de Sierra a la ENP y la divergencia con la vieja guardia liberal, así como el acento personal de Sierra al constituirse luego en el director de *La Libertad*. Poco después, Sierra entraría en la célebre polémica con Gabino Barreda, lo cual acusaría su clara voluntad de independencia, tanto del grupo liberal como de la ortodoxia positivista, por lo que en 1876 tuvo que separarse de *El Federalista*, dadas sus discrepancias con la orientación política de este cotidiano.⁴⁸

En 1876 Sierra mostraría su adhesión a José María Iglesias en *El Bien Público*, cuando éste asumiera la presidencia legalista, así como en la redacción del *Boletín Oficial del Gobierno Interino de los Estados Unidos Mexicanos*, en contra de la reelección de Lerdo

46 Agustín Yáñez, *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra*, México, UNAM, 1972, pp. 43-48.

47 Agustín Yáñez, *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra*, México, UNAM, 1972, p. 49.

48 Agustín Yáñez, *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra*, México, UNAM, 1972, pp. 50-52.

de Tejada por el Congreso el 26 de octubre.⁴⁹ Como resultado de esta posición, desaparecería de la escena pública hasta 1878, debido obviamente a que Díaz finalmente se había quedado con el poder, hasta que, como se mencionó en otro escrito sobre este tema, llegó a un acuerdo con el mismo presidente para fundar el periódico *La Libertad*. A partir de entonces y hasta 1884, con su participación y postura respecto al positivismo y a los positivistas, llegó a desempeñarse por orden presidencial como director interino de la ENP desde agosto de 1884 hasta el 23 de enero de 1885, año en el que tomó la dirección el coronel Vidal de Castañeda y Nájera.

**VIDAL DE CASTAÑEDA Y NÁJERA: UN LARGO
PERIODO DE ATAQUES Y CORRECCIONES AL PLAN
DE ESTUDIOS (SEGUNDO DIRECTOR, 1885-1901)**

Vidal no acababa de tomar posesión cuando los estudiantes manifestaron su inconformidad ante el nombramiento, porque lo consideraban un hombre enérgico y dispuesto a restaurar a toda costa el orden en el plantel, como se ha mencionado renglones arriba, al citar el artículo “Quien siembra vientos”. Además, tenía el pecado imperdonable de ser cuñado de Telésforo García, publicista español a quien la prensa independiente acusaba de haberse enriquecido con la emisión de níquel y de haberse beneficiado con el negocio de la deuda inglesa, usando a su periódico, *La Libertad*, para tal propósito durante el año previo a esos acontecimientos. De cualquier forma quedó como director, con el tinte de intransigente, por lo que daría motivo a más de un alboroto durante su gestión.⁵⁰

El Tiempo fue una espinilla clavada en don Justo, a quien atacaría sin piedad, así como a las reformas del plan de estudios implementadas por Vidal, quien trató de restablecer lo más que pudo las mutilaciones que sufriera en 1881, en contra del plan original de

49 Agustín Yáñez, *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra*, México, UNAM, 1972, p. 53.

50 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, p. 140.

Barreda.⁵¹ Además, valiéndose del suicidio de uno de los alumnos, el 23 de junio de 1885, *El Tiempo* volvió a atacar el susodicho plan,⁵² y luego el 6 de septiembre arremetería su ira contra la filosofía positiva, el texto de lógica y sus seguidores: Barreda, Flores y Justo Sierra.⁵³

Ya en 1888, con fecha 12 de febrero, *El Partido Liberal* señalaba que, aun cuando se había logrado que dentro del plantel los estudiantes se comportaran como seres educados, algunos de ellos lo desprestigiaban al instalarse en la calle y esquina del Colegio de la Encarnación y con un lenguaje subido de tono molestaban a las señoritas y niñas que asistían a éste, llegando incluso a arrojar piedras y objetos por las ventanas, con riesgo de romper la cabeza a algún estudiante.⁵⁴

De cualquier forma, don Porfirio siguió su política de apoyo decidido a Sierra, al positivismo y a los maestros dispuestos a promover la educación nacional, de tal suerte que consecuente con ello colaboró en la organización de los dos célebres congresos de Instrucción Pública de 1890 y 1891, estando don Justo a la cabeza del segundo, del cual saldrían actualizados y más que motivados sus participantes. Por supuesto que un año después, cuando la Convención Nacional designara como su candidato a la presidencia al general Porfirio Díaz, el programa político presentado el 23 de abril fue firmado por Justo Sierra y el director de la Preparatoria, Vidal Castañeda, así como por Manuel María de Zamacona, Sóstenes Rocha, Rosendo Pineda, Carlos Rivas, José Yves Limantour, Francisco

51 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, p. 142.

52 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, p. 148.

53 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, p. 152.

54 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, p. 161.

Bulnes y Emilio Álvarez,⁵⁵ amarrando así al círculo de poder de la educación superior, el del mismo poder político.

El Hijo del Ahuizote consagró a los reeleccionistas “Los Canticos de un valedor”:

Ya bufan los porfiadistas
porque los niños de escuela
los están mirando chueco
ya por eso los pancistas;
se les apaga el calor,
y orejean como conejos...
¡No se arruguen cueros viejos
que los quiero pa tambor!.⁵⁶

Pequeño fue este ataque a los porfiristas, comparado con el continuo que sufrió el director Vidal Castañeda y Nájera por parte de la prensa independiente quien, como señala la doctora Clementina Díaz y de Ovando, “no le dio nunca tregua ni reposo. Allegado y protegido del presidente Díaz fue blanco de constantes ataques”,⁵⁷ como por ejemplo el del *Demócrata* del 18 de febrero de 1893, cuyo director propietario era Francisco R. Blanco y el director Joaquín Clausell, en el que se criticó la disciplina casi militar impuesta por el director de la enp, así como la altanería de los prefectos, a lo cual los aludidos respondieron al desmentir tales aseveraciones, en *El Partido Liberal* del 24 de febrero,⁵⁸ periódico subvencionado y órgano político de Manuel Romero Rubio. Con éste más otros artículos citados en este ensayo no hacemos sino mostrar cómo los círculos

55 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, p. 172.

56 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, p. 172.

57 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, p. 179.

58 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, pp. 179-180.

de poder de la educación estuvieron ligados de forma íntima con los periódicos de oposición, así como con los gobiernistas porfirianos.

Don Justo no se quedaría al margen de las polémicas y, nuevamente, según *El Nacional* del 21 de noviembre de 1893, éste entraría a las lides periodísticas, informando que sabía de muy buena fuente que se había hecho cargo de la redacción de *El Universal* un grupo de inteligentes escritores presididos por Justo Sierra y Francisco Bulnes,⁵⁹ este último también apologista de Porfirio Díaz.

En 1894 algunos de los positivistas más connotados, conscientes de la necesidad de hacer vivencial la presencia de Gabino Barreda en la ENP, se reunieron para comprar un busto igual al adquirido por Pablo Macedo para obsequiarlo al plantel.⁶⁰

Durante buena parte de 1896 la lucha entre los periodistas enemigos de los positivistas se hizo patente con mayor fuerza, provocando el rumor de que renunciaría el coronel Vidal, director de la ENP, debido al régimen de cuartel que había impuesto en el plantel y por los escándalos de los estudiantes, lo cual podría provocar otra revolución como la de 1876. Vidal, ya molesto, denunció ante los tribunales y a nombre de los alumnos preparatorianos a los siguientes periódicos por difamación y calumnia: *El Universal*, *El Monitor Republicano*, *El Tiempo* y *El Noticioso*. Por lo mismo, fueron encarcelados Manuel Villa y Francisco Zárate de *El Monitor*, así como Ángel Pola, director de *El Noticioso* y Vicente García Torres, de *El Monitor Republicano*. Finalmente, fueron dejados en libertad después del pago de una multa o después de ser absueltos por la autoridad correspondiente.⁶¹

Durante ese mismo año el ministro Baranda también fue atacado por la prensa antipositivista, por lo cual y para demostrar lo infundado de tales afirmaciones, puso gran empeño en la modifica-

59 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, p. 182.

60 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, p. 185.

61 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, pp. 189-195.

ción de la enseñanza preparatoria, asunto que dejó en manos de Ezequiel A. Chávez,⁶² y cuyo resultado ya se ha mencionado.

Desde entonces surgirían nuevos periódicos que se ocuparían y defenderían la Preparatoria, como *El Mundo*, *El Imparcial* y *El Popular*, que reemplazarían la obra de otros recién desaparecidos: *El Partido Liberal*, *La Revista Azul*, *La Paz Pública* y *La Vanguardia*. Todo ello evidencia, una vez más, la lucha entre los diferentes círculos de poder que ambicionaban el control de la educación superior; los nuevos periódicos darían la cara para defender el nuevo plan de estudios en 1897, durante el cual *El Tiempo* se distinguiría otra vez por sus ataques durante los meses de enero y febrero.⁶³ Por su parte, Chávez defendería sus reformas en la obra *México, su evolución social*, que se publicaría en Barcelona en 1901. Uno de los principales ataques provenía de *El Nacional*, que se oponía a hacer gratuita la enseñanza profesional, pues consideraba que provocaba abundancia de abogados y médicos, los que terminaban en la empleomanía, mientras que lo que necesitaba el país eran personas preparadas para dirigir las industrias y explotar las riquezas naturales que estaban, sobre todo, en manos de extranjeros.⁶⁴

Pese a las críticas, el mismo presidente Porfirio Díaz daría el espaldarazo al nuevo plan de la enp, el 1º de abril de 1897, con motivo de la apertura del segundo periodo de sesiones del xviii Congreso de la Unión, donde expresaba que, “No obstante las dificultades y las alarmas que siempre trae consigo toda innovación, se ha dado exacto cumplimiento a la nueva ley, esperando que la experiencia indique las modificaciones que deban hacerse en provecho de la juventud estudiosa”.⁶⁵

62 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, p. 167.

63 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, pp. 198-199.

64 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, p. 201.

65 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, pp. 205-206.

Sería en 1901 en que los jacarandosos estudiantes participarían y organizarían fiestas para celebrar la entrada del siglo xx, encargándose de la velada literario-musical. *El Imparcial* recordaría que el 21 de enero el director Vidal Castañeda y Nájera cumplía 16 años en tal función, destacando su labor material y moral. Seis días después, el 27 de enero, moriría el segundo director del plantel, Alfonso Herrera, *El Imparcial* le dedicaría una elogiosa nota necrológica. La velada tendría lugar el 8 de febrero y, a mediados de año, so pretexto de una comisión recibida por el supremo gobierno, Vidal dejó la dirección del plantel, disimulando la verdadera causa de su separación del puesto que se trataba de una grave enfermedad que le aquejaba.

Para la doctora Clementina Díaz y de Ovando, la gran estudiosa de la ENP, Vidal había sido la autoridad requerida por las circunstancias a quien tocó implantar orden y disciplina a costa del afecto de los estudiantes, además de sobresalir por el mejoramiento material de la escuela, ayudado en la planeación por distinguidos maestros como Ángel de la Peña y Ezequiel A. Chávez,⁶⁶ lo que hace patente la íntima relación entre dirección educativa de la educación superior y dirección política desde la cúspide del poder.

66 Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*, vol. I, México, UNAM-IIE, 1972, pp. 221-222.

Estudiantes y profesores mexicanos en el extranjero, 1880-1912

Milada Bazant

El Colegio Mexiquense

Durante el Porfiriato existieron tres prácticas educativas de alumnos y profesores en el extranjero: los que salieron del país para realizar la parte empírica del plan de estudios de sus carreras, aquellos que se fueron a seguir cursos universitarios y los profesores que visitaron instituciones superiores u hospitales para conocer, profundizar o ampliar sus conocimientos científicos con el objetivo de poder implantarlos en México. En la mayoría de los casos el gobierno porfirista pensionó a los estudiantes y profesores; sin embargo, hubo algunos casos de alumnos cuyos gastos fueron sufragados por ellos mismos o por sus familias. En el marco de una política superior educativa que beneficiaba a una elite, por lo que no estuvo exenta de críticas, la de estancias de estudio e investigación recibió mayores censuras, pues no sólo se refirió a lo costoso de los viajes y las estadías sino, además, a los dudosos resultados obtenidos.

LA POLÍTICA DE “PENSIONAR”

Porfirio Díaz heredó de gobiernos anteriores la idea de otorgar pensiones a estudiantes sin recursos, sobre todo en las áreas técnicas y artísticas. A lo largo del siglo xix tanto la federación como los estados becaban en sus institutos científicos y literarios a los escolares que quisiesen continuar con estudios de preparatoria o profesionales. En teoría, se subsidiaba a los mejores estudiantes, pero como había tan

pocos mexicanos que finalizaban la instrucción primaria, requisito indispensable para poder ingresar al nivel superior, en la práctica ya no fue necesario un buen promedio como medio de selección, sino tan sólo el deseo personal de continuar con estudios superiores. Por la generalizada escasez de recursos y la inestabilidad política, el sistema de pensionar a estudiantes profesionales se sistematizó hasta el Porfiriato. Ahora bien, ¿que significaba pensionar si la educación superior era gratuita? Como en efecto no existían cuotas mensuales o anuales, las subvenciones, que ascendían en 1877 a 30 pesos al mes,¹ se otorgaban para pagar el alojamiento y las comidas, y para comprar libros y útiles escolares.

La política de subsidiar la educación superior no estuvo exenta de críticas; sus opositores alegaban que no era legítimo destinarle tantos recursos en un país tan pobre que requería, más bien, aumentar sus índices de alfabetismo. El espíritu opositor detonó en 1902 cuando se creó el Consejo Superior de Instrucción Pública, cuyo objetivo era analizar la educación en todos sus aspectos y expedir las reformas que considerara pertinentes. La comisión encargada de debatir sobre la gratuidad o remuneración de la educación superior, formada por eminentes profesionistas e intelectuales, corroboró el acuerdo anterior respecto a la imposibilidad de cobrar la educación superior. En general, los partidarios de la enseñanza gratuita argumentaron que al exigir el pago de la educación profesional se estaría privilegiando a las clases ricas y privando de ella a las pobres. Por el contrario, los defensores de la remuneración argüían que era injustificado invertir grandes sumas de dinero, procedentes de impuestos comunes, para beneficiar a una minoría. Afirmaban que lo más grave del asunto se relacionaba con que la mayoría de los egresados no se dedicaban a ejercer sus profesiones, para las cuales no encontraban empleo, sino

1 En febrero de 1877 se establecieron 224 dotaciones para alumnos de las escuelas Preparatoria, Jurisprudencia, Medicina, Ingenieros, Agricultura, y Artes y Oficios. José María Dublán y Lozano, *La legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República Mexicana*, vol. 13, México, Imprenta del Comercio, 1876-1912, p. 153. En 1904 se crearon las medias pensiones de 14 pesos mensuales en la preparatoria, que era el medio internado. Se preveía que en el futuro se fundaría el internado completo que sería muy útil para las familias de provincia. Claude Dumas, *Justo Sierra y el México de su tiempo, 1848-1912*, t. II, México, UNAM, 1986, p. 160.

que terminaban trabajando como empleados de la burocracia. Así, el Estado seguía manteniendo al “proletariado intelectual”, incapaz de abrirse camino en la vida por sí mismo. La espinosa cuestión de las cuotas no quedó resuelta durante el Porfiriato. En 1903 la comisión estuvo de acuerdo en que la educación profesional no fuese gratuita, pero la divergencia de opiniones se encontró en el momento de decidir “cuánto”. En alguna reunión previa, uno de los miembros de la comisión, el doctor José Terrés, profesor de la Escuela de Medicina, había propuesto la módica cantidad de 10 pesos anuales, monto simbólico que serviría como medio de selección y con la salvedad de becar a los alumnos pobres “que tuvieran aptitudes”. Hasta fines del Porfiriato no se volvió a tocar el tema. En abril de 1910 se fundó la Universidad Nacional, subsidiada principalmente por el gobierno; la ley constitutiva que la creó no hizo ninguna alusión a las cuotas,² quizá porque hubiese empañado ese glorioso momento para la educación nacional.

Para los opositores más lúcidos el meollo del asunto no radicaba en que la educación superior fuese o no gratuita; de hecho, todos los países modernos y civilizados la sufragaban. Lo que les parecía inconcebible se refería al hecho de que los egresados no encontraran empleo. Al analizar los planes de estudio y la competitividad cada vez mayor que existía con los profesionistas extranjeros se percataron de que los estudios superiores en México resultaban demasiado teóricos y científicos, y adolecían de una buena dosis empírica, de la cual, sobre todo los estadounidenses, se mostraban expertos. La mayoría estuvo de acuerdo en la necesidad de reformar los programas de estudio; de enciclopédicos, largos y científicos, construidos a la manera francesa, debían convertirse en cortos y prácticos, al modo *yanki*. Fue así cómo, en los primeros años del siglo xx, México volvió la mirada al país del Norte y fue olvidando a Francia como ejemplo en la educación. A partir de entonces aumentó el número de

2 “Es conveniente limitar en el futuro la falange negra del proletariado intelectual”. Para ampliar este tema véase Mílada Bazant, “Debates en torno a la gratuidad o remuneración de la educación superior, 1900-1910”, en *La educación superior en el proceso histórico de México*, David Piñera Ramírez (coord.), SEP/UABC/ANUIES, Mexicali, Baja California, 2001.

becas para alumnos en las áreas técnicas que quisiesen estudiar en Estados Unidos.

Sin duda alguna, la política de pensionar alumnos en el extranjero servía no sólo para enriquecer y perfeccionar sus estudios sino, paralelamente, para importar la tecnología necesaria para construir, por ejemplo, los aparatos científicos necesarios para los laboratorios de física y química de la preparatoria,³ importar otros (generalmente se importaban los “machotes” y luego se reproducían en México los que se necesitaban) artefactos y útiles escolares y, desde luego, libros.

La política porfirista de becar a los mejores discípulos y maestros fue ajustando prioridades y presupuestos. El gobierno otorgaba esa gracia a los profesores de enseñanza primaria, preparatoria y profesional, a los alumnos de las escuelas profesionales que desearan continuar con estudios de posgrado, incluyendo a los artistas que quisiesen perfeccionar sus conocimientos en pintura, escultura, música y canto, y a los profesores de las distintas facultades con el objetivo de que aprendiesen o profundizasen alguna disciplina científica. En todos los casos las autoridades enviaban a los que hubiesen obtenido mejores promedios. En 1906, por ejemplo, la cantidad destinada para alumnos becados en el extranjero, incluyendo sus viáticos, ascendía a \$34 000, cifra que en 1908 había aumentado a \$39 000. Había otra partida de \$15 000 que se destinaba para pensionar profesores de enseñanza profesional, preparatoria y especial para que continuaran sus estudios en el extranjero;⁴ es decir, que la primera asignación se refería a los alumnos y la segunda a los docentes. Otra contribución importante, de \$10 000, era la que se otorgaba

3 Claude Dumas, *Justo Sierra y el México de su tiempo, 1848-1912*, t. II, México, UNAM, 1986, p. 160.

4 La cifra de \$34 000 incluía la cantidad que se “ministraba en libros de texto y auxilios en pequeñas cuotas mensuales a alumnos pobres que se dedican a estudiar en las escuelas nacionales”. Sin embargo, no se especificaba cuánto se destinaba para uno y otro caso. La cifra de \$15 000 aumentó en 1908 a \$50 000, pero se incluyeron en ella las pensiones a los maestros de primaria y normal. “Presupuesto para el año fiscal de 1906 a 1907 y de 1908 a 1909”, en *Boletín de Instrucción Pública*, t. VI, México, Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1906, pp. 258-9 y 109.

para la representación de México en los congresos internacionales,⁵ ya que a ellos asistían, generalmente, los becados en el extranjero.

La política de becar alumnos y maestros en el extranjero se perfeccionó a partir de 1902 cuando se decretó que los alumnos que hubiesen obtenido su título con buenas calificaciones podían ser becados por el gobierno.⁶ La gracia consistía en 30-50 dólares mensuales que no representaba una gran cifra, considerando que en esa época la paridad era de dos pesos por un dólar; es decir, que la pensión sumaba los 60 o 100 pesos; la última cifra, por ejemplo, correspondía al salario mensual de un profesor universitario. La vida en Estados Unidos y en Europa resultaba elevada, por lo que las becas eran insuficientes, como lo reflejaron algunos testimonios de estudiantes y profesores. Para mantener la pensión, los favorecidos tenían el compromiso de enviar un informe mensual minucioso; de no acatarlo se les retiraba la subvención. A pesar de la diversidad y riqueza de las fuentes, no fue posible establecer el número exacto de los becarios por rama de estudio y permanencia en el extranjero, y mucho menos si obtuvieron algún título.

LOS ESTUDIOS Y LAS PRÁCTICAS EN INGENIERÍA

Durante el Porfiriato los estudios de ingeniería obtuvieron un gran impulso debido al auge en la construcción de las obras de infraestructura que modernizaban al país y requerían, cada vez más, de profesionistas calificados. Como prácticamente todos los planes de estudio de las carreras universitarias, el de ingeniero se modificó varias veces con la idea de preparar a este profesionista con un caudal de conocimientos cada vez más prácticos, con el objetivo de que el egresado pudiera competir con el extranjero que invadía aceleradamente el mercado de trabajo, ganando mayores sueldos y teniendo

5 "Presupuesto para el año fiscal de 1906 a 1907 y de 1908 a 1909", t. VI, en *Boletín de Instrucción Pública*, 1906, p. 259.

6 José María Dublán y Lozano, *La legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República Mexicana*, t. XXIV, México, Imprenta del Comercio, 1876-1904, p. 67.

mejores oportunidades. Como parte del incentivo otorgado a la carrera de ingeniería, a partir de 1881 se le triplicó el presupuesto al consignarla a uno de los ministerios que obtenía más recursos, el de Fomento, en lugar de depender, como siempre, del de Justicia e Instrucción Pública.⁷ A partir de entonces sería independiente y Fomento sólo intervendría para regular el orden administrativo. El cuantioso incremento en los recursos permitió que aumentaran las especialidades, se dotara a la Escuela de los instrumentos necesarios para el buen servicio de sus gabinetes, se enriqueciera su biblioteca y se ofrecieran becas para los alumnos sin recursos. Asimismo, para conocer la resistencia de los diversos materiales, se envió al profesor de mecánica de la Escuela, ingeniero Manuel Gorgollo y Parra, y al cónsul de México en París, Francisco Covarrubias, a comprar varias máquinas, tanto en Francia como en Alemania.

La ley juarista de 1867, vigente en el Porfiriato, determinó que durante el último año de la carrera los alumnos con la especialidad en caminos (antes civiles) tenían la obligación de realizar sus prácticas en alguna de las obras de infraestructura que había en el país, para lo cual el gobierno destinaba a cada alumno la cantidad de 30 pesos mensuales. Algunos se ocuparon de participar en la construcción del ferrocarril de México a Veracruz. Sin embargo, posteriormente, según argumentaron las autoridades, sobrevino una extraordinaria escasez de este tipo de trabajos y el gobierno “se vio obligado” a enviar a varios estudiantes a Estados Unidos, como sucedió con los alumnos Fernández, Legarreta, Gayol, Plowes y Velásquez (véase cuadro 1). En 1887 el director de la Escuela, Antonio del Castillo, solicitaba al gobierno pensiones de 30 pesos para cuatro estudiantes deseosos de irse al país del Norte a realizar sus prácticas, en vista de que en México no había obras de “consideración”. En este caso, el gobierno adujo escasez de recursos y desaprobó la propuesta; sugirió que Francisco Serrano, Carlos Daza, Álvaro Rodríguez y Juan Mateos ejecutaran sus prácticas en el puerto de Veracruz, bajo la

7 A partir de entonces obtuvo 107 000 pesos, comparados con los 37 120 que obtenía cuando dependía de Justicia e Instrucción Pública. Véase Milada Bazant, “La enseñanza de la ingeniería en México”, vol. XXXIII, núm. 3, en *Historia Mexicana*, México, El Colegio de México (131), enero-marzo de 1984, pp. 254-297.

Cuadro 1

Prácticas en ingeniería

Año	Nombre	Especialidad	Lugar/país
1884	Sergio Velázquez	Práctica de ingeniería en caminos	Estados Unidos
1884	Arturo Plowes	Práctica de ingeniería en caminos	Estados Unidos
1884	Antonio Gayol	Práctica de ingeniería en caminos	Estados Unidos
1884	Gonzalo Legarreta	Práctica de ingeniería en caminos	Estados Unidos
1884	Alberto Fernández	Práctica de ingeniería en caminos	Estados Unidos
1909	Gabriel Rubio	Práctica en el canal Berge	Nueva York
1909	Salvador Medina	Práctica en aprovechamiento de aguas	Río Bravo
1909	Ricardo Monges	Práctica en ferrocarriles	Atehinson, Topeka y Santa Fe
1909	Carlos Sellerier	Práctica en minas de carbón	Pittsburg
1912	Ricardo Chávez	Práctica de ingeniería	Bélgica

dirección del ingeniero Luis Villaseñor.⁸ Al observar varios documentos de solicitudes de prácticas, comisiones y estudios de posgrado en el extranjero, provenientes de alumnos, maestros y directores de facultades, no queda claro cuándo o por qué el gobierno aprobaba algunos casos y reprobaba otros. A falta de una ley o reglamento sobre este asunto es posible pensar entonces que los apoyos eran, a veces, de tipo discrecional, sin que ello signifique que en esas ocasio-

8 Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo Escuela Nacional de Ingenieros, caja 30, exp. 8, fjs. 24-26 [en adelante AHUNAM].

nes se haya ayudado necesariamente a un mal estudiante. Después de esa aparente falta de recursos el gobierno siguió patrocinando a alumnos para realizar prácticas fuera del país: Carlos Sellerier visitó las minas de carbón de Pittsburg, Pennsylvania, con el objetivo de conocer las causas que provocaban las explosiones. Ricardo Monges estuvo realizando sus prácticas en el ferrocarril de Atchinson, Topeka y Santa Fe, mientras que Fortunato Dozal visitó las instalaciones hidroeléctricas que la Compañía Eléctrica del Litoral Mediterráneo poseía al nordeste de Marsella.⁹

Uno de los reportes más completos provino de Ricardo Chávez, quien realizó su práctica de ingeniería civil en el puerto de Hamburgo, observando las cuatro dársenas que se encontraban en proceso de construcción; después se trasladó al puerto de Amberes, desde donde envió una bitácora detallada, sobre todo de las esclusas, incluyendo gráficas, fórmulas y fotografías.¹⁰ Estaba claro que Chávez, como el resto de los pensionados, conocía con profundidad el alemán y el francés, pues en sus escritos utilizó tecnicismos.

Una política ya más directa en torno a las prácticas de ingeniería surgió en 1910 cuando Porfirio Díaz solicitó al presidente de Estados Unidos, William Taft, que autorizara el envío de estudiantes mexicanos a su país. Éste respondió que los interesados podían trabajar tanto en su país como en Panamá, realizando obras de irrigación, ferrocarriles y canales. Díaz aprovechó la anuencia de Taft e inmediatamente remitió a algunos estudiantes a Panamá, los cuales gozaron del incentivo adicional de un sueldo.¹¹

Otra manera de obtener conocimientos científicos del exterior se realizó por medio de las comisiones y de la participación de los mexicanos en las ferias internacionales. Por ejemplo, en 1900, el

9 Milada Bazant, "La enseñanza de la ingeniería en México", vol. XXXIII, núm. 3 en *Historia Mexicana*, México, El Colegio de México, (131), enero-marzo de 1984, pp. 279-280.

10 AHUNAM, Fondo Escuela Nacional de Ingenieros, Caja 30, exp. 3, fs. 5-41, 1912.

11 Se accedió pagar a los estudiantes mexicanos cuando se considerara necesario o conveniente, pero no gozarían de los mismos privilegios que los estadounidenses como alojamiento, comida y asistencia médica. Milada Bazant, "La enseñanza de la ingeniería en México", vol. XXXIII, núm. 3, en *Historia Mexicana*, México, El Colegio de México (131), enero-marzo de 1984, p. 280.

Cuadro 2

Estancias de estudio en ingeniería

Año	Nombre	Especialidad	Universidad	Lugar
1877	Luis Francisco Lajeur	Metalúrgica	Escuela Central de Artes y Manufacturas	París
1878	Flores Trujillo	Civil	Escuela Central de Artes y Manufacturas	París
1880	Andrés Aldana	Metalúrgica		París
1880	Patricio Pérez	Metalúrgica		Ginebra
1882	Víctor Casour	Metalúrgica	Escuela Central de Artes y Manufacturas	París
1884	Faustino Apolonio Pérez	Metalúrgica	MIT	Boston
1889	Mauricio de la Arena	Civil	Escuela Central de Artes y Manufacturas	París
1889	Arteciga Fernández	Civil	Escuela Central de Artes y Manufacturas	París
1890	Ernesto Madero	Metalúrgica	Escuela Central de Artes y Manufacturas	París
1892	Fernando Pinson	Metalúrgica	Escuela Central de Artes y Manufacturas	París
1894	Julio Pelletier	Mecánica	Escuela Central de Artes y Manufacturas	París
1895	Francisco Urquidi	Industrial	Escuela Central de Artes y Manufacturas	París
1897	José Luis Veryan	Metalúrgica	Escuela Central de Artes y Manufacturas	París
1899	Manuel Urquidi	Eléctrica	Filadelfia	Filadelfia
1899	Enrique Ibañez	Civil	Princeton	Nueva Jersey
1899	Ignacio Galindo	Naval	Escuela de Aplicación de Ingenieros Navales	Francia

Año	Nombre	Especialidad	Universidad	Lugar
1899	Luis Robles Linares	Naval	Escuela de Aplicación de Ingenieros Navales	Francia
1899-1902	Jaime Garza Fernández	Ingeniería	Princeton	Nueva Jersey
1901	Salvador Madero	Metalúrgica	MIT	Boston
1901	Alfonso Madero	Metalúrgica	MIT	Boston
1901	Alberto Madero	Mecánica	MIT	Boston
1901	Emilio Madero	Metalúrgica	MIT	Boston
1901-1905	Juan Francisco Urquidi	Civil	MIT	Boston
1902	Guillermo Olivares	Metalúrgica	MIT	Boston
1902	Julio Aceves	Eléctrica	Columbia	Nueva York
1902	William Morse Vaughan	Metalúrgica	MIT	Boston
1902-1903	Primitiva Cámara Cáceres	Eléctrica	Harvard	Cambridge
1902-1905	Enrique Gallardo Cuesta	Eléctrica	Harvard	Cambridge
1903	Jaime Guraz	Metalúrgica	MIT	Boston
1903	José Hilario Aguilar	Mecánica	MIT	Boston
1904-1905	Manuel Escudero	Naval	Escuela de Aplicación de Ingenieros Navales	Francia
1905	Enrique Cuesta Gallardo	Eléctrica	MIT	Boston
1905-1906	Arturo González Cerda	Eléctrica	Harvard	Cambridge

Año	Nombre	Especialidad	Universidad	Lugar
1906	Manuel Stampa	Civil y eléctrica	París	París
1906	Alfred W. Geist Jr.	Eléctrica	MIT	Boston
1906	Miguel Ahumada Jr.	Metalúrgica	MIT	Boston
1907	Julio Madero	Metalúrgica	MIT	Boston
1907-1910	Carlos Contreras	Mecánica	MIT	Boston
1908	Pedro Huguenin	Civil	Escuela Central de Artes y Manufacturas	París
1908	Román Minoz Zertuche	Metalúrgica	MIT	Boston
1908	Rodolfo Ogarrio	Civil	MIT	Boston
1908	José Muriel	Civil	MIT	Boston
1908	Ignacio Bonillas Safford	Metalúrgica	MIT	Boston
1909	Melville Kaiser Weill	Mecánica	MIT	Boston
1909	Salvador Altamirano	Eléctrica	MIT	Boston
1909	Romualdo Esteban Olaguíbel	Eléctrica	MIT	Boston
1910	Enrique José Minoz	Mecánica	MIT	Boston
1910	Ángel Armendáriz García	Eléctrica	MIT	Boston
1910	Enrique de Garay	Civil	MIT	Boston
1911	Carlos de Landa	Metalúrgica	MIT	Boston

Año	Nombre	Especialidad	Universidad	Lugar
1911	Frederick Manuel Saqui	Eléctrica	MIT	Boston
1911	Carlos Porfirio Echeverría	Mecánica	MIT	Boston

gobierno encargó al regidor del ayuntamiento, Francisco Álvarez, estudiar pavimentación, saneamiento y filtración de las aguas potables en las principales ciudades europeas.¹² En el mismo año, el presidente Díaz nombró a los ingenieros Agustín M. Chávez y Estanislao Velasco, este último jefe del Departamento de Ferrocarriles, delegados a la VI Reunión del Congreso Internacional de Ferrocarriles a celebrarse en París.

Además de las prácticas que realizaron algunos alumnos como requisito para obtener el grado una vez de regreso a México, existió un buen número, 52 en total (véase cuadro 2) de mexicanos que salieron al extranjero a realizar estudios de ingeniería. Entre los alumnos más destacados estuvo Julio Aceves, quien terminó la carrera de ingeniería eléctrica en la Universidad de Columbia en Nueva York con muy buenas calificaciones. Aprovechó sus vacaciones para visitar las “casas de fuerza” del Ferrocarril Interborough. Tuvo la oportunidad de tomar cursos con M. Pupin, inventor de muchos aparatos para el uso de la telefonía y la telegrafía sin hilos. Por otra parte, los hermanos Francisco, Manuel y Juan Francisco Urquidi estudiaron ingeniería en París, Filadelfia y Boston, respectivamente. El primero ingresó en la Escuela Central de Artes y Manufacturas, donde obtuvo el título de ingeniero industrial. En uno de sus informes confirmó lo que ya se sabía; se lamentó de que en Europa los estudios eran demasiado teóricos: “ningún ingeniero que de ellas sale, está en aptitud de emprender un trabajo práctico, sin adquirir experiencia personal que el cúmulo de materias a estudiar y el muy ligero conocimiento práctico de aparatos y manejo de

12 Milada Bazant, “La enseñanza de la ingeniería en México”, vol. XXXIII, núm. 3, en *Historia Mexicana*, México, El Colegio de México (131), enero-marzo de 1984, p. 283.

ellos”. “En el viejo continente”, añadía, “los estudios americanos empezaban a adquirir fama”.¹³ En la misma institución obtuvieron títulos en varias ramas de la ingeniería otros catorce mexicanos, entre ellos Ernesto Madero, quien se especializó en metalurgia. En la Universidad de Princeton estudió Jaime Gurza, quien posteriormente participó con José Ives Limantour en la reforma monetaria que estableció el patrón oro, y la Universidad de Harvard alojó a tres provincianos: Enrique Gallardo Cuesta de Guadalajara, Arturo González Cerda de Morelia y Primitivo Cámara Cáceres de Mérida.¹⁴ Un alumno inscrito en ingeniería eléctrica de la Universidad de Northwestern en Chicago, Eduardo Torres, afirmaba que le llamaba la atención que cualquier estudiante en Estados Unidos podía trabajar y estudiar al mismo tiempo, cubriendo totalmente sus gastos: “El estudiante sirve las mesas en las casas particulares y en los restaurantes, lava platos, barre calles, cuida vacas, tira basura, etc., etc. hace todo aquello que en México da pena hacerlo, causaría vergüenza y se creería humillado un joven de sociedad que intentara hacerlo”. Y añade: “Debo advertir que entre mis planes no estuvo el de estudiar una profesión, sino que mi decisión vino al ver las muchas facilidades con que un joven sin miedo al trabajo puede labrar su porvenir”. De los catorce jóvenes latinoamericanos que había en Evanston, dos eran mexicanos que cursaban ingeniería, y de todo el grupo, sólo dos vivían subvencionados por sus gobiernos. En su informe, Torres animaba a otros mexicanos a que se trasladasen a Estados Unidos, pues él se arrepentía de no haberse ido con anterioridad.¹⁵

13 Milada Bazant, “La enseñanza de la ingeniería en México”, vol. XXXIII, núm. 3, en *Historia Mexicana*, México, El Colegio de México (131), enero-marzo de 1984, p. 278-280.

14 S/a, *La Enseñanza Primaria*, t. V, Escuela Normal para Profesores, 1905, pp. 27-28.

15 AHUNAM, Fondo Escuela Nacional de Medicina, caja 3, exps, 2, 3, 15. fjs. 46-48, 71.

MÁS PRÁCTICAS EN MEDICINA QUE MÉDICOS TITULADOS

La Escuela de Medicina en la ciudad de México tenía tan buena reputación que, se decía, competía con las mejores de mundo. Como resultado, los médicos mexicanos estaban tan bien preparados como los extranjeros, aunque nuestro espíritu malinchista hacía que los últimos fuesen más populares. El plan de estudios de dicha institución se modificó en 1897 cuando se introdujo un mayor número de clínicas que los estudiantes realizaban en los diferentes hospitales de la ciudad de México. Quizá porque los egresados de la Escuela de Medicina obtenían excelente preparación, quizá porque los estudios en el extranjero no tenían la suficiente fama, tal vez porque maestros y estudiantes de la Escuela no sintieron la necesidad de ampliar sus horizontes científicos, lo cierto es que hubo pocos mexicanos que salieron a estudiar medicina fuera del país; más bien lo que predominó fueron las distintas comisiones que varios médicos tuvieron para ampliar sus conocimientos en ciertas áreas de la medicina (véase cuadro 3). Por ejemplo, en 1889, el director de la Escuela de Medicina, Manuel Carmona y Valle, solicitó al gobierno que otorgara el presupuesto necesario para que el médico Carlos Tejeda Guzmán se trasladara a Europa a estudiar la especialidad de clínica de enfermedades de niños, ya que en México no había persona calificada que pudiese enseñar esa materia. Después de un mes la petición fue aprobada; Tejeda estudió durante un año, con una prórroga de seis meses, la especialidad mencionada en varios hospitales de Europa, con una pensión mensual de 100 pesos (setecientos francos), más 300 pesos de viáticos para el pasaje de ida y vuelta.¹⁶ En 1903 el doctor Salvador Quevedo y Zubieta se trasladó a Viena, Berlín, Londres y Nueva York para estudiar otorrinolaringología. Según informó al subsecretario de Instrucción Pública, Justo Sierra, inicialmente, durante el mes de julio, aquél se inscribió en un “curso práctico de paga” en el hospital Saint Antoine, formulado especialmente para

16 AHUNAM, Fondo Escuela Nacional de Medicina, caja 4, exp. 29, fjs. 117-135.

Cuadro 3

Estancias de estudio en medicina

Año	Nombre	Especialidad	Lugar/país
1880-1889	Belisario Domínguez	Medicina	París
1889	Carlos Tejeda Guzmán	Medicina/clínica de enfermedades de niños	Varias ciudades europeas
1895	Luis Urcelay	Medicina/clínicas en general	Berlín
1902	José Rojo	Medicina/estudios de establecimiento dentales	Estados Unidos
1903	Salvador Quevedo y Zubieta	Medicina/ otorrinolaringología	París, Berlín, Viena, Londres y Nueva York
1904	Manuel Mena	Medicina/laboratorios de química	Europa
1904	Maunuel Toussaint	Medicina/estudios científicos	Europa
1907	Fernando Rosenzweig	Medicina/organización de la enseñanza de la cirugía y las relaciones entre las enseñanzas médicas y los servicios de beneficencia	Francia, Alemania, Austria-Hungría
1907-1910	Rafael Silva	Medicina/ofthalmología	Europa
1908	Eduardo Armendáriz	Medicina	Estados Unidos
1910	Ricardo Suárez Gamboa	Medicina/clínica quirúrgica	Nueva York

doctores por el afamado facultativo francés Lermoyez. Al mes siguiente se trasladó a Berlín, después a Viena, Londres y, por último, a Nueva York, en cuyas ciudades adquirió, con reconocidos médicos, los conocimientos prácticos en la especialidad mencionada. Quevedo y Zubieta radicó sólo cinco meses fuera del país y vivió, según las misivas enviadas, preocupado por el monto de las pensiones que no le llegaban, y sugería “tomando consejo del Consulado de México en Berlín y de otros mexicanos aquí presentes”, que le enviaran el dinero por adelantado por medio de una agencia financiera de Londres. Durante su estancia en Europa aprovechó para ampliar sus

conocimientos en ginecología y vías urinarias, y asistió a un Congreso Médico en Madrid.¹⁷ El expediente de Quevedo no especifica por qué el gobierno le autorizó una pensión de cinco meses, pues parece que en ese periodo de tiempo era poco probable que Quevedo adquiriera, con profundidad, los conocimientos científicos en esas ramas de la medicina.

Salvo que se trate de profesionistas que hayan destacado en su profesión, es poco probable encontrar documentación relacionada con los estudiantes mexicanos que fueron enviados por sus familias a estudiar en el extranjero. Sin embargo, ello es factible a juzgar por el listado de los alumnos en el MIT (Massachussets Institute of Technology, por sus siglas en inglés) (véase cuadro 1). De 32 alumnos que obtuvieron su grado de ingeniero entre 1897 y 1911, sólo seis eran de la ciudad de México; sobresale en esta relación los seis hermanos y parientes del presidente Francisco I. Madero, procedentes de Parras, Coahuila.¹⁸ Ello indica que sobre todo las familias pudientes de la provincia preferían enviar a sus hijos a estudiar fuera del país, porque o bien no había estudios superiores en sus localidades o no tenían el suficiente nivel académico o bien tenían aversión al medio ateo positivista que prevalecía en la educación superior en la ciudad de México. Por ejemplo, la familia chiapaneca Domínguez envió a su hijo Belisario a París a estudiar medicina porque en Comitán no existía la carrera. El joven estudió la especialidad de médico cirujano y después realizó estudios en oftalmología; en 1889 obtuvo el grado de doctor. Regresó a su patria chica e hizo de la medicina un verdadero apostolado. Trabajó a favor de los desposeídos y en su consultorio estableció, como era costumbre en esa época, una farmacia donde fabricaba los medicamentos y los vendía a precios módicos. Su labor filantrópica cundió por toda la región comiteca. Por azares del destino se trasladó a la ciudad de México, donde empezó a incursionar en el periodismo combativo, sufragándolo personalmente. Denunció las injusticias sociales chiapanecas y mexicanas. En plena Revolución, en la Cámara

17 Información enviada por la directora de la Asociación de Alumnos, Bárbara Durland, en 1985.

18 Véase Silvia González Marín, *Belisario Domínguez*, México, Cámara de Senadores, 1986.

Alta, fungió como senador, repudiando con insistencia el gobierno de Victoriano Huerta, hasta que le costó la vida.¹⁹

EL IMPULSO A LOS ARTISTAS

El aumento en el presupuesto destinado para la Escuela de Bellas Artes y el Conservatorio Nacional de Música y Declamación fue significativo conforme avanzó el régimen porfiriano (véase cuadros 4 y 5). En 1906 el gobierno le destinaba a la primera Escuela ligeramente más que a la preferida Escuela de Ingenieros y una cantidad aún mayor al Conservatorio.²⁰ Parte de esa asignación estaba destinada para los alumnos destacados que quisiesen perfeccionar sus estudios en el extranjero. En 1903 Porfirio Díaz determinó que el sistema de pensiones que se otorgaban como premio en los concursos debían “reembolsarse [...] a efecto de formar un fondo que permita ulteriores perfeccionamientos”,²¹ pero en los documentos revisados se observa que el gobierno siguió otorgando la misma dotación que para las otras especialidades, es decir, \$100.00 mensuales, sin reclamar reembolso. Una ley de 1910 aclaró cómo se realizaban los concursos, al menos en el Conservatorio. Éstos se hacían para las asignaturas principales y para el solfeo, y tenían derecho a participar en ellos los alumnos que en la correspondiente prueba de aptitud hubiesen obtenido por lo menos una calificación de “superior”. En caso de que la Secretaría de Instrucción Pública lo decidiese, podía haber concursos extraordinarios para los alumnos que hubiesen obtenido premio en el concurso ordinario correspondiente al tercer grado de una asignatura. El premio de un concurso extraordinario sería una pensión en Europa. Para finalizar, la ley señalaba que las

19 A la Escuela Nacional de Ingenieros se le destinó \$89490; a la de Bellas Artes, \$90917 y al Conservatorio \$105045, *Boletín de Instrucción Pública*, t. VI, 1906, p. 261.

20 “Informe leído por el C. Presidente de la República de la República al abrirse el 2º. periodo de sesiones del XX Congreso de la Unión el 1º. de abril de 1903”, t. I, en *Boletín de Instrucción Pública*, México, Tipografía Económica, Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, 1903, p. 627.

21 *Plan de Estudios del Conservatorio Nacional de Música y reglamento relativo*, México, Tipografía Económica de San Lorenzo, 1910, pp. 1-5.

becas podían concederse “sin necesidad de concurso, en casos excepcionales que la Secretaría de Instrucción considerase justificados”.²² Aquí queda claro que las subvenciones se otorgaban, seguramente, en muchos casos, de manera discrecional.

Cuadro 4

Estancias de estudio en canto y música

Año	Nombre	Especialidad	Lugar/país
1880	Manuel Mújica	Canto	Italia
1881	Jacobo Gurría	Música/violín	París
1881	Pedro Manzano	Música/violín	París
1881	Rosa Palacios	Canto	París
1899	Julián Carrillo	Música	París
1902	Ricardo Castro	Música	Europa
1907	Javier Damarías	Música/piano	Alemania
1907-1910	Rafael Galindo	Música/violín	Europa
1907-1910	Luis Alfonso Marrón	Música/piano	Europa
1907-1910	Carlos del Castillo	Música/piano	Europa
1908	Lucía Fernández	Canto	Italia
1908	Francisca Anitúa	Canto	Italia
1912	Josefina Salgado	Canto	Italia

Como era costumbre, los 38 artistas que salieron a estudiar al extranjero debían mandar informes mensuales acerca de sus experiencias y adelantos artísticos. Es posible que éstos no reflejaran

22 Archivo de la Secretaría de Relaciones Exteriores, “Pensionados mexicanos en Europa”, exp. 18-25-176, 1912.

la realidad de sus prácticas educativas, ya que la Secretaría de Instrucción Pública dispuso que los maestros de los agraciados debían “comprobar la continuidad y el progreso racional de los estudios y proclamar los dotes artísticos de los estudiantes”. En el caso de la pensionada en canto, Josefina Salgado, uno de los profesores, Ernesto Colli, atestiguó que dicha agraciada era “una artista admirable y llegará a ser una gloria en su país natal”. El cónsul mexicano en Milán notificó a la Secretaría de Instrucción Pública que Salgado había dejado de estudiar durante los últimos seis meses por no haber recibido su pensión y que tampoco le constaban “las excepcionales aptitudes y los progresos artísticos de esa pensionada [...] ni soy competente para comprobarlos ni tampoco tengo confianza en la autoridad del maestro que certifica”. El cónsul R. Balero sugería a la Secretaría normara definitivamente el modo en que debía verificarse el control oficial sobre los pensionados, ya que hasta ese momento los resultados no correspondían con los gastos erogados. La sugerencia del funcionario tuvo eco, pues al poco tiempo el secretario de Instrucción respondió a Balero que investigara “con los medios que considerara convenientes” si los gobiernos de Alemania, Bélgica, Italia y Francia permitirían que los pensionados mexicanos fueran sometidos a un examen en los conservatorios de música y en las academias de pintura y escultura para comprobar sus conocimientos.²³ Este documento muestra que muchos de los pensionados abusaban de la gracia que les concedía el gobierno, ya que no cumplían con sus estudios y sus prácticas como lo estipulaba la ley.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

El gobierno porfirista impulsó de manera significativa las estancias de estudio e investigación de mexicanos en el extranjero. En teoría, se premiaba a los estudiantes con mejores calificaciones; sin

23 Chambers Gooch, en Mílada Bazant, *Historia de la educación en México durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993, p. 230.

embargo, no se percibe en la documentación analizada hasta qué punto esta medida se llevaba a cabo o bien se distribuían las becas de manera discrecional, sin que esto signifique necesariamente que se haya apoyado a malos estudiantes. Aunque las “escuelas especiales” (hoy facultades) de la capital de la República ofrecían un buen nivel académico en algunas carreras, las autoridades pensaban que era importante que los estudiantes realizaran sus prácticas fuera del país, para aprender la tecnología necesaria y poder implantarla en México. En los inicios, Francia fue la cuna predilecta de elección; sin embargo, como los estudios que ofrecía resultaban demasiado teóricos y Estados Unidos impartía en sus universidades planes de estudio más prácticos, en los inicios del siglo xx las preferencias se orientaron hacia el país del Norte. Esto en lo que concierne a los estudios técnicos, porque en música, canto, pintura y escultura, Europa siguió siendo el continente de elección. Los humanistas quedaron al margen (véase cuadro 6) porque, o bien no hubo interesados, o no tuvieron la causa o el cauce hacia dónde dirigir sus inquietudes intelectuales (por ejemplo, de los abogados y literatos, se encontró sólo el caso de José Romero, sobrino de Matías Romero, quien estudió leyes en Princeton, y el de Amado Nervo, quien estuvo en Francia y España).

Por otra parte, algunas familias, sobre todo de la provincia mexicana, prefirieron mandar a sus hijos al extranjero a realizar sus estudios universitarios porque no había ese nivel de estudios en sus patrias chicas, no tenía el nivel suficiente o, incluso, sentían aversión al medio académico ateo positivista que prevalecía en la ciudad de México.

Es posible que el número total de pensionados reunido, 124, sea inferior a la cifra real, pues algunas fuentes afirman, por ejemplo, que muchos médicos mexicanos se habían formado en el extranjero (sólo se encontró a Belisario Domínguez). Al número total de becarios habría que sumarle, aún, el de los alumnos de la provincia que fueron apoyados con fondos estatales o particulares.

En general, la educación superior sufrió críticas por lo oneroso que le resultaba a un país tan pobre que requería, sobre todo, aumentar sus índices de alfabetismo. Los pensionados en el extranje-

ro formaron una elite que también costó demasiado al gobierno y los resultados no siempre fueron positivos. Algunos abusaron de la gracia que les concedió el gobierno y no aprovecharon las estancias como inicialmente se habían comprometido a hacer. Sin embargo, no cabe la menor duda de que las prácticas que realizaron ingenieros y médicos en Estados Unidos y en Europa rindieron frutos para la enseñanza y la práctica de esas ciencias en nuestro país, y hubo artistas destacados como Julio Ruelas, Gerardo Murillo (Dr. Atl), Amado Nervo, Ricardo Castro, Julián Carrillo, entre otros, cuya creación artística ha sido un gran legado para México.

Cuadro 5

Estancias de estudio en pintura y escultura

Año	Nombre	Especialidad	Lugar/país
1881	Trinidad Cariño	Pintura	París
1897	Ignacio Escudero	Pintura	Nueva York
1897	Gerardo Murillo	Pintura	Europa
1900	Alberto Fuster	Pintura	París
1900	Guillermo Cárdenas	Escultura	París
1903	Gonzalo Argüelles	Pintura	Europa
1904	Alfredo Ramos	Pintura	Europa
1907	Manuel Herrero	Pintura	Europa
1907	Roberto Montenegro	Pintura	Europa
1907	Alfredo Ramos	Pintura	Europa
1907	Ángel Zárraga	Pintura, grabado y dibujo	Europa
1907	Diego Rivera	Pintura	Europa
1907	Federico Nava	Escultura	Europa
1907-1910	Emilio Valadés	Pintura, grabado y dibujo	Europa

Año	Nombre	Especialidad	Lugar/país
1907-1910	Arnulfo Domínguez	Escultura	Europa
1907-1910	Julio Ruelas	Pintura	Europa
1907-1910	Ignacio A. Rosas	Pintura	Europa

Cuadro 6

Estancias de estudio en otras disciplinas

Año	Nombre	Especialidad	Lugar/país
1889	Carlos Baldy	Química	París
1893	José Romero	Leyes	Nueva Jersey
1905	Carlos Andrés Fuentes	Curso general	Boston
1906	Adolfo Castañares	Química	Alemania
1906	Benjamín Madero	Química	Boston
1906	Amado Nervo	Enseñanza de la lengua nacional	Francia
1907	Philip Harrison Stone	Química	Boston
1907-1910	Adolfo Castañares	Química	Europa
1908	Amado Nervo	Lengua y literatura	Francia
1909	Amado Nervo	Lengua y literatura	España
1910	Manuel Muriel	Arquitectura	Boston
1910	Raymond Lozoya	Química	Boston

De licenciado a maestro: tiempos completos y certificados

Eduardo Remedi

*Departamento de Investigaciones Educativas-
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-
Instituto Politécnico Nacional*

Para Brunner y Flisfisch, los esfuerzos explícitos por implantar una profesión académica se producen una vez que en el seno del sistema tradicional de educación superior se han desarrollado enclaves o bolsones de profesionalización.¹ Sin embargo, rastrear éstos en instituciones concretas, durante periodos determinados, no es evidentemente, tarea fácil. En Zacatecas la profesionalización comienza a darse a inicios de los sesenta del siglo xx, asociada a la autonomía de la institución, el crecimiento cuantitativo y la diversificación cualitativa. Estos tres rasgos permiten generar nuevas condiciones al interior del Instituto, en el que aparece la figura de un nuevo tipo de profesor. La autonomía abre paso a mecanismos de integración de nuevos maestros sustentados en organismos de pares que favorecen el pluralismo académico y obstaculizan decisiones de contratación verticales. Pluralismo que es reforzado por el aumento en la matrícula, que obliga a contratar nuevos profesores. A la vez la diversificación de la oferta educativa presiona para ampliar tanto en calidad como en cantidad el tipo de docentes.

En el viejo Instituto los profesores que se reconocían como tales, es decir, que asumían la tarea de enseñar como propia y única eran más que escasos. Muchos de ellos trabajaban por amor al estableci-

1 José J. Brunner y Angel Flisfisch. *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, FLACSO, Santiago de Chile, 1983.

miento, concebían la actividad académica como algo desinteresado y gratuito. Esta situación era común en las décadas de los cuarenta y cincuenta cuando un gran número de sus profesores desempeñaban la tarea académica como un plus sobre su actividad profesional.² En Zacatecas, donde se impartía centralmente derecho e ingeniería en la década de los cincuenta, los profesionales liberales vivían de prestar servicios en forma independiente o de empleos no académicos; el dictar clases era una actividad marginal que ocupaba algunas horas a la semana y que representaba una contribución mínima a su ingreso total. Desde esta perspectiva la motivación a la docencia no era, evidentemente, económica; residía en el prestigio asociado a ser catedrático universitario que reforzaba la reputación profesional. Ello puede observarse en la “Nómina de los sueldos devengados por los Profesores de la Facultad de Jurisprudencia, durante la Primera Quincena (Noviembre de 1957), según el tabulador aprobado por la Academia de Catedráticos y por el Gobierno del Estado”;³ la nómina abarca a trece licenciados, un médico y un profesor; de los quince, doce dictaban una o dos cátedras. El licenciado Antonio Espinosa es quien más cátedras impartía: el curso de Derecho Romano, de Derecho Mercantil, de Derecho Administrativo y Derecho Constitucional. Otros dos licenciados en Derecho dictan tres cursos cada uno que, por lo observado, son su especialidad: Derecho del Trabajo y Filosofía del Derecho. Los sueldos iban desde \$35.00 a quien enseñaba un solo curso hasta \$160.00 que era el salario más alto.⁴

Según Brunner y Flisfisch el predominio de este tipo de profesor acarrea dos consecuencias importantes, la primera es la presencia de ideologías que deslegitiman la tendencia de una dedicación académica.

2 Ver Eduardo Remedi, Capítulo I, “Detrás del murmullo”, *De trayectorias académicas*. Tesis doctoral, México, DIE-CINVESTAV.

3 “Nómina de los sueldos devengados por los profesores de la Facultad de Jurisprudencia”, documento mecanografiado, noviembre de 1957, Zacatecas, Zac.

4 Según datos del INEGI, el salario mínimo diario para el período 1956-1957 era de \$11.00 en el Distrito Federal y de \$6.32 en Zacatecas. El docente que más ganaba, obtenía \$10.66 diario; menos que el salario mínimo del Distrito Federal. Ver *Estadísticas Históricas de México*, Tomo I, INEGI-INAH, México, 1986.

mica exclusiva lo que dificulta el desarrollo de la profesionalización, que procede así a constituirse conflictivamente. La segunda consecuencia, con efectos más agudos para el futuro de la universidades, se deriva de la situación que tiende a constituir a la docencia en el fundamento de legitimidad de la actividad académica, creándose “una suerte de clima cultural en que la apelación a la investigación como fundamento alternativo provoca respuestas que van desde la sorna al desdén. La función oficial de la universidad es, para el sentido común así creado, la de producir profesionales liberales”.⁵ Deslegitimación a la actividad académica exclusiva y docencia concebida como el fundamento de la actividad serán rasgos relevantes para el Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas (ICAZ) a finales de los cincuenta e inicio de los sesenta, cuando la mayoría de los profesores eran reclutados entre profesionales de la ciudad deseosos de conservar o aumentar su prestigio social y que dedicaban sólo algunas horas semanales al trabajo universitario.

El docente estructuraba su trabajo académico en torno a la cátedra, que generaba aislamiento y frenaba todo intento de cuestionamiento y por tanto de renovación. Dedicados a impartir clases, formando profesionales en las áreas de derecho e ingeniería, los docentes inscribían su labor en un esquema de profesión liberal-cátedra universitaria, propia de instituciones que conservan el modelo “profesionalizante” como función central frente a la sociedad.⁶ Sin embargo, esta idea de universidad profesionalizante, presente en el ICAZ a inicios de los sesenta, comienza a resquebrajarse con la diversificación académica en carreras como Odontología y Medicina Veterinaria, para extenderse a posteriori a Contabilidad, Ciencias Químicas y Economía cerrando con la carrera de Medicina Humana. La presencia de nuevas carreras sin antecedentes en el estado obligó a la contratación de profesionales de otras partes del país. Ello generó un tipo de relación diferente a la tradicional, que posibilitaba y obligaba a una dedicación de tiempo completo. Es la presencia de estos

5 Brunner y Flisfisch, *op. cit.*, p.187.

6 Luis Scherz, citado por José J. Brunner, *Educación Superior en América Latina: Cambios y Desafíos*, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 1990, p. 53.

nuevos maestros y las características que esta situación conlleva lo que va a generar fuertes cambios en la estructura profesional del Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas.

Las formas de acceso y el tipo de nombramiento son los puntos centrales para comprender los niveles de profesionalización docente. En América Latina el estilo de contratación que se ha seguido responde al tradicional modelo europeo: “el modelo incluye cierto control de los mismos profesores, junto con el gubernamental”.⁷ Sin embargo, en México el modelo utilizado se aproxima más al de las universidades de Estados Unidos, donde son las propias instituciones de educación superior quienes fijan los amplios límites (número, rango, etc.) dentro de los cuales los profesores universitarios de escuelas o facultades eligen a sus colegas, agregándose en algunas instituciones la participación estudiantil como un sector más en la decisión de contratación. En Zacatecas, en los años sesenta era tal la demanda provocada por la expansión que probablemente no se utilizaban con frecuencia las competencias abiertas para la selección de profesores. Abraham Torres comenta el mecanismo que se utilizaba:

vamos a ver cuales son las necesidades de la Escuela de Ingeniería y desde luego sí había necesidades muy urgentes, ¿verdad?, porque no había más que una topográfica e hidráulica; claro eran alumnos que egresaban con muchos conocimientos y el gobierno *requería* el grado de Ingeniero Civil, pues, había que especificar y determinar pues para darles el grado académico que realmente merecían. Entonces, *¿hay maestros?* si los hay... *Entonces hay que mandarlos llamar* con el objeto de ver si quieren impartir las cátedras y si se quedan con las cátedras con los que nosotros íbamos a pagar pues no teníamos muchos medios económicos...⁸

Como puede observarse la contratación era una decisión de la propia institución, que conservaba una autoridad básica para formular sus políticas. En este sentido las oportunidades y beneficios

7 D. Levy, *op. cit.*, p. 85.

8 Entrevista al Lic. José Abraham Torres V., 21 de junio de 1993, Zacatecas, Zac.

variaban de escuela a escuela, aunque se mantenía una situación estándar respecto a salarios:

José de Jesús Cerrada en Minería nos ayudó realmente mucho... Por eso le decía, realmente no era pesado para el Gobierno del estado porque nosotros nos dábamos formas de lograr subsidios específicos para el desarrollo de una escuela. Entonces a los mineros les interesaba mucho el desarrollo de la Escuela de Minería y, lógicamente, daban pues un subsidio fuerte para aquel tiempo. Los maestros nos los mandaban ellos mismos con la única obligación que nosotros les diéramos casa. Ellos pagaban todo y nosotros les dábamos casa. En aquel entonces no estaba la habitación tan cara como está ahora y además había muchas casas vacías en Zacatecas... así que no nos costaba tanto.⁹

Al problema de contratación y remuneración se agregaba el de la definición de las funciones del docente. En el Instituto es posible observar los inicios de la constitución de un nuevo tipo de profesional en los debates sobre responsabilidades y atribuciones de los docentes de tiempo completo. En la sesión del Consejo Directivo del 1º de octubre de 1964, en el orden del día se señala como primer punto: “Problemas de los maestros de tiempo completo que no asisten con regularidad a las clases de sus materias”. Los términos de esta problemática se señalan de la siguiente manera:

Respecto al primer punto, el señor Presidente expresó que se ha hecho un verdadero esfuerzo por el Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas, en dotar a todas las escuelas profesionales de Maestros de tiempo completo por lo que tanto la Escuela de Derecho, de Medicina Veterinaria e Ingeniería cuentan con maestros de tiempo completo, pero algunos maestros de tiempo completo no asisten con la regularidad debida como se comprometieron al aceptar sus nombramientos como maestros de tiempo completo o sea que habrían de dedicarse por completo únicamente a impartir sus cátedras, caso que desgraciadamente algunos maestros no han cumplido ya que independientemente de su

9 *Idem.*

maestría, aceptan trabajar en otras dependencias y consecuentemente ello da lugar a que no cumplan debidamente las actividades que tienen los maestros de tiempo completo. Otros maestros de tiempo completo además de asistir con regularidad debida a su cátedra, verifican servicios al plantel, servicios de Investigación y de orientación a los alumnos de las Escuelas. El problema ha ocasionado trastornos fundamentalmente a los alumnos, de tal manera que la Rectoría, por la premura de la situación y fuera de lo que establece el reglamento, acordó hacer un descuento en el sueldo a fin de pagar a otro Maestro la clase que el de tiempo completo no imparte. Informando además el Lic. Torres a los Consejeros que es en la Escuela de Ingeniería donde se cuenta con más maestros de Tiempo Completo y por tanto donde más se suscitan estos problemas.¹⁰

La problemática de los tiempos completos (TC), nueva en una institución donde el quehacer docente se concebía como algo desinteresado y gratuito, exigía un nuevo imaginario que desplazara la idea de vocación y acentuará que la actividad académica era una profesión con su propio ethos. Ethos, difuso y casi inexistente en las nuevas experiencias institucionales que obligaban a buscarlo, a rastrearlo con base a trayectorias que demuestren su mérito: “consecuentemente ésto ha dado lugar a que nosotros no logremos una actividad propia de los elementos aquí de Zacatecas, de tal manera que nos hemos visto obligados a boletinar los maestros de tiempo completo teniendo a la fecha el curriculum de algunas personas que quieren impartir la cátedra...”¹¹

Personas que por no ser de la ciudad ni del estado de Zacatecas, se desconocía su vida lo que acentuaba el debate de cómo se adquiriría, conservaba, y en su caso, se perdía la posición lograda. Al romperse el esquema tradicional de reconocimiento, sustentado en recomendaciones, apoyos por compadrazgo o amistad y abrirse el libre juego de la oferta y la demanda, se establecen términos com-

10 Acta de la Sesión del Consejo Directivo del I.C.A.Z., 1º de Octubre de 1964, Zacatecas, Zac.

11 *Idem.*

petitivos para determinar el lugar y la remuneración económica que corresponde a los candidatos:

se tomó el acuerdo siguiente en relación con uno de los maestros incumplidos de la Escuela de Ingeniería procediendo a dar lectura del acuerdo tomado y que en los puntos resolutivos dice: Suspenden en las clases del Primer curso de Matemáticas y Mecánica de Suelos, al Maestro de Tiempo completo que la imparte; segundo, descontar de su sueldo de Maestro de Tiempo completo la cantidad de \$512.00 Quinientos doce pesos, cero centavos.¹²

Estas situaciones son fuertemente debatidas en la comunidad, donde se apunta al criterio del *empleador* y el reconocimiento que pueden otorgar sus *pares*:

por lo que el Licenciado Varela opina que debe tomarse una medida adecuada, cree él que sería lo más conveniente que el Reglamento del Plantel se debe incluir un artículo o adición que indique las obligaciones del Maestro de tiempo completo, ya que si en realidad el Maestro de tiempo completo debe dedicarse en forma absoluta a la cátedra que se dedique a ella.¹³

Este debate sobre el estatuto que rige a los académicos y la legislación que de él se desprende y que afecta y modifica sus relaciones con el establecimiento, será un asunto que imprimirá un dinamismo determinante en la transformación de la institución y que provocará como resultado cambios en la identidad de los sujetos que *hacen docencia*.

Los *nuevos maestros*, los TC, irán constituyendo lenta y sostenidamente un nuevo grupo ocupacional que aspirará a realizar sus carreras en la institución, olvidando o relegando su profesión de origen. El Instituto de los sesenta, la Universidad de los setenta será

12 *Idem.*

13 *Idem.*

cada vez más un espacio y otorgará un sentido *de vida* a amplias capas de profesionistas:

los subsidios eran mucho muy bajos pero dada la comprensión de los maestros... excepto los que realmente se dedicaban a la cátedra pues... las inquietudes empezaron a presentarse a través de la apertura de la Escuela de Economía que siempre esa escuela ha traído un pensamiento muy especial, muy concreto y determinado hacia determinados fines y eso fue lo que empezó a distorsionar seguramente...¹⁴

Resulta pertinente señalar que en las políticas de educación superior estatal era una de las menos aceptables, poseía escasa relación con las necesidades del desarrollo económico y se vinculaba con la política de oposición.¹⁵ En el futuro del Instituto esta licenciatura adquirirá fuerte influencia en las decisiones institucionales; sus maestros tendrán un peso relevante en la vida de la comunidad.

Aunado a la falta de claridad sobre la tarea de los tiempos completos aparece, en la misma acta, la controversia sobre certificación. Controversia no casual, que va ser una constante en las reuniones de consejo: quién certifica, cómo se certifica, cuándo se certifica. El debate no es nuevo, en un documento del 28 de febrero de 1945 del Instituto de Ciencias de Zacatecas, se reproduce la información que

dio el diario “Excelsior”, sobre la expedición de títulos “colorados”, datos que espero le servirán para su comentario que bondadosamente me ofreció.— Acaban de ser expedidos títulos de licenciado en derecho a los señores Genaro Borrego Jr., Roberto Almanza y Antonio Alvarez en la ciudad de Zacatecas, por el Instituto de Ciencias y Letras del Edo., a cuya dirección se encontrara hasta hace unos días el señor Agustín Díaz, máximo reponsable de tan enorme fraude, pues los señores antes mencionados sin haber cursado el Bachillerato de Ciencias Sociales, en el término de cuatro años han obtenido sus títulos de abogados. Los estudiantes universitarios zacatecanos y los del propio Instituto así

14 Entrevista al Lic. José Abraham Torres V., 21 de junio de 1993, Zacatecas, Zac.

15 Ver D. Levy, *op. cit.*, p. 133.

como toda la población de Zacatecas conoce como a sus manos la vida de estos protegidos del señor Díaz y jamás recuerdan que hayan hecho estudios por más de cuatro años: basta con decirle que hace solamente dos años, aún cursaban materias de primero y segundo años de Bachillerato. La Facultad de Leyes, son los primeros títulos que expide y ha iniciado su vida a la luz de mediocridades, producto de componendas políticas y personales. —Seis años hace que se reabrió el Instituto, durante los cuales se han cometido las más increíbles irregularidades, tales como expedir certificados de Secundaria, sin haber hecho estudios completos, poner muchachos de profesores que no tenían más mérito que ser políticos, gastos de su presupuesto en viajes personales, cambios de bachillerato sin pagar las materias que no estaban en el otro, etcétera.— La obra del señor Díaz durante seis años al frente del Colegio fueron destrucción y de fraude. Ahora se le ha premiado nombrándolo Jefe de los Servicios Coordinados y Director del Sanatorio del Edo. Es el hombre “Mas honorable, más trabajador y más capaz del Edo.”, según la opinión del señor Gobernador. —Por otra parte el señor José Minero Roque Diputado por el 7° Distrito del Edo. se dice abogado y recibido en la Fac. de Jurisprudencia, cuando según manifiesta el Jefe del Departamento Escolar de la UNAM, sólo llegó a segundo año y debe aún materias.— Otras muchas personas esperan en estos meses adquirir títulos de abogados inclusive el Gobernador. —Que el señor Ministro de Educación anule dichos Títulos. Muchas gracias.— Alfonso Méndez Barraza, Rúbrica.¹⁶

Independientemente de las “*grillas* locales” que involucraban futuras figuras políticas en el estado, en el fondo de esta situación está presente la legalidad de la institución que certifica y la igualdad formal de los títulos que expide. La polémica puede ser vista como parte de la superación de prácticas de corrupción y de los viejos sistemas de dominación tradicionales en la distribución de cargos y posiciones públicas. Ello implica nuevos títulos de legitimidad que

16 Documento enviado al Sr. Director del Instituto de Ciencias de Zacatecas por Alfonso Méndez Barraza, 29 de febrero de 1945, Documento mecanografiado.

favorezcan el acceso basado en títulos educacionales que aseguren una igualdad formal en el terreno de las ocupaciones públicas.

Ese mismo debate fue sostenido casi veinte años más tarde, cuando los certificados educacionales comenzaron a adquirir un valor de mercado, ligando el ejercicio de una profesión a la posesión de una educación especializada. La siguiente polémica del Consejo Directivo del Instituto es elocuente:

se procede a pasar al Segundo punto de la Orden del día o sea solicitud de examen profesional de la señora Gloria Ruiz de Frago. El licenciado Torres informa al Consejo que ya en anterior sesión había hecho la solicitud, misma que le fue rechazada por no encontrarse ajustada a derecho y del anterior informe resulta que la señora Frago verificó y llevó a cabo estudios de la profesional al mismo tiempo que llevó estudios de la Secundaria. Tomando la palabra el Lic. Varela pregunta si primero finalizó los estudios de profesional y luego los de secundaria o al revés, a lo que el licenciado Torres da contestación manifestando que estudió cuando no se exigía secundaria, pues entonces pensó ella realizar estudios únicamente como enfermera auxiliar y no obstétrica; y en aquella fecha hizo una solicitud de examen no como auxiliar sino como obstetra, habiéndoselé negado por el Consejo, con posterioridad realizó estudios de secundaria y luego volvió a hacer estudios de la profesional no totalmente puesto que hay algunos que realizó conjuntamente con la secundaria y la profesional.¹⁷

Es importante apuntar el papel significativo que desempeña el Consejo en la política académica al otorgársele capacidad legislativa para establecer normas y leyes para la institución, lo que va a ser una constante en este organismo universitario. En el caso de certificación es este organismo el que establece las trayectorias académicas y determina tanto las capacidades que deben obtenerse como la legitimidad de los procesos,

17 Acta de la Sesión del Consejo Directivo del I.C.A.Z., 1º de octubre de 1964, Zacatecas, Zac.

por lo que el problema es el siguiente: El Secretario del Consejo da lectura a la ficha de materias cursadas por la señora Fragoso y la variación de fechas en las que presentó sus exámenes. Tomando la palabra el licenciado Torres manifiesta que la Secretaría de Educación Pública ha informado que no es posible que un alumno de una escuela profesional pueda presentar materias de la Escuela Profesional si no ha cursado previamente los inferiores. Pide la palabra el Lic. Varela y dice que piensa que es una irregularidad que en lo sucesivo no debe seguir ocurriendo; pienso que es injusto que esta mujer que tiene quince años estudiando y batallando para lograr titularse, no puede ser víctima de las circunstancias a que es ajena, dado que no es culpa de ella que los Directores y Rectores de tiempos atrás permitieran llevar los estudios en esa forma, por lo que dice que cree que por equidad y justicia debe dársele derecho para presentar un examen.¹⁸

De acuerdo con José Joaquín Brunner, a medida que la universidad pierde su conexión orgánica con el reducido grupo que hasta entonces le había proporcionado sus alumnos; a medida que otros grupos disputan el derecho de acceder a ella y reclamaban una formación útil y especializada, es decir, certificados que sirvieran para ascender socialmente a través del escalamiento de posiciones ocupacionales. A medida, en suma, que “la universidad empezaba a modernizarse y cambiar su función social, fue resultando claro que ella no obedecía a un diseño modelístico”.¹⁹ En este sentido el Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas era producto de múltiples y econtradas fuerzas más que el resultado de un modelo de universidad pensado; crecía y se debatía tratando de organizar sus nuevas funciones a la vez que buscaba formas para coordinar a quienes participaban en ellas. Debía generar su propia tradición de autonomía y su nueva función social, al tiempo que proporcionar sentidos a las nuevas prácticas académicas y a los cambios de identidades que se producían en su interior; debía producir nuevas formas disciplinarias de organización y orden sin recurrir a métodos coercitivos

18 *Idem.*

19 José J. Brunner, *Universidad y Sociedad en América Latina*, op. cit., p. 3.

o puramente autoritarios. Estas, eran tareas que debía enfrentar el instituto en estos años de su recién lograda autonomía. Tareas que trastocaban su vieja imagen y que ponían en crisis las formas tradicionales para su reconocimiento.

La institución cambiaba bajo fuertes procesos instituyentes; iba encontrando una identidad que poco tenía que ver con modelos ideales y que se ajustaba a procesos y debates internos, “la universidad [...] habla también de sí misma a través de los certificados que otorga, de los exámenes que impone, de las formas encubiertas en que selecciona y recluta, de las profesiones que legitima proporcionándoles una base cognitiva cuya adquisición no se encuentra disponible en el mercado...”.²⁰ Más allá de la estructura institucional la polémica puede tocar aspectos personales que involucran, entre otros elementos, cuestiones de carácter profesional e intereses en la clientela potencial. Esta situación es vivida y debatida en el Instituto:

En el uso de la palabra el Dr. Enrique Argüelles manifiesta que hay una circunstancia en la cual él no se explica cómo la señora presenta boleta de aprobación de la materia de Farmacología, pues siendo él maestro titular de la materia la examinó por tres veces y por encontrarla deficiente en sus conocimientos hubo de reprobarla las mismas tres veces, así que según se ve está presentando boleta falsificada o está reprobada en la materia exponiéndose además que la conducta de la señora por ningún motivo amerita que se le expida o permita presentar examen profesional, ya que es sumamente arbitraria, manifestando que admite en su casa enfermos para efectuar trabajos que no están permitidos a las enfermeras obstétricas.²¹

En este caso destacan tres puntos vinculados a la certificación: trayectoria académica; moralidad en la actuación del ejercicio privado de una profesión y, posición del sujeto en la sociedad; puntos que se señalan con estas características:

20 José J. Brunner, *Universidad...*, op. cit., p. 9.

21 Acta de la Sesión del Consejo Directivo del I.C.A.Z., 1º de octubre de 1964, Zacatecas, Zac.

con el uso de la palabra el Presidente del Consejo informa que en realidad hay muchas acusaciones en contra de esta señora que no ameritan que se le conceda el examen, siendo que tanto como a maestros como alumnos, como mayormente a los Consejeros Universitarios nos corresponde velar por el prestigio del Plantel. Pide la palabra el Dr. Aguilar, por lo que concediéndocela el señor Presidente, comunica que en verdad nos consta que la señora Fragoso recibe en su domicilio enfermos y expide recetas en los cuales se jacta de membretada poniéndole Enfermera Obstétrica titulada, considerando además que no es una persona moral y que debe de tomarse muy en cuenta esta situación. En el uso de la palabra la Consejera por la Escuela de Enfermería señorita Uribe, informa que ella se da cuenta de haber visto dichas recetas porque se las han mostrado algunas personas y también sabe que si una personas o sea un médico está atendiendo a una enferma le dice que se vaya a su casa y ahí se le atenderá mejor que ni un médico. Tomando la palabra el Consejero Guillermo dice que desde el punto de vista legal cree que sí se le podría conceder el examen, pero que desde luego hay que considerar desde qué punto de vista se le va a juzgar, contestando el licenciado Torres que desde el punto de vista legal aparece con materias cursadas de la secundaria y en igual tiempo tiene profesional, así que desde el punto de vista legal ya no está muy clara su situación. El licenciado Magdaleno Varela dice que pudiera concedérsele presentar el examen y ya sobre el examen si efectivamente sabe que se le aprube y si no pues reprobarla, esto en estricta justicia, pues será cuestión de que los sinodales se atengan a los hechos. Tomando la palabra el miembro Consejero Lic. Márquez, opina que respecto al punto de vista legal que debe investigarse la anterioridad de la boleta de aprobación de examen de Farmacología y en general el examen de todo su expediente estudiantil. El Lic. Magdaleno Varela, propone que se verifiquen si es auténtica la boleta. Pide la palabra el Dr. Aguilar para proponer que se haga revisión de toda la documentación. El presidente del Consejo pregunta a los miembros si están de acuerdo, contestando todos afirmativamente...²²

22 *Idem.*

Estas situaciones se producen debido a que si bien en México el gobierno estatal es quien tiene autoridad para otorgar licencias para la práctica profesional, en los hechos delega esta función en la universidad, y generalmente en el consejo. Es este organismo el que establece las normas y leyes respecto a la licencia.

En este tránsito a la modernidad, el viejo instituto no se desprende fácilmente de los valores, los prestigios y las expectativas tradicionales. En pocos años sufrirá transformaciones profundas en las que los diferentes actores jugarán papeles relevantes en la marcha de la educación superior del estado. Los nuevos grupos de profesores que irán a lo largo de esta década integrándose a la institución ejercerán una influencia significativa en el campo de las ideas y del poder al interior de la institución; los nuevos académicos irán poco a poco debatiendo y poniendo en tela de juicio los asuntos administrativos, la vida académica y el compromiso con la sociedad.

JÓVENES ZACATECANOS Y ALUMNOS DEL INSTITUTO

No fueron estos años de quietud estudiantil; una nueva masa entra a la institución, inunda las calles de Zacatecas, hace explosión en las aulas, los pasillos, los patios del Instituto. De una población estudiantil a nivel de la licenciatura de 74 alumnos en 1959 encontramos 1,286 alumnos en 1970 con un crecimiento anual de 158%. En la escuela preparatoria la matrícula estudiantil pasó de 130 alumnos en 1959 a 1,050 en 1971, para llegar a 2,178 en 1975. Esta situación, a nivel de la educación que se brindaba en una institución de educación superior, encuentra sus raíces en la dinámica de desarrollo del Estado de Zacatecas. Por ejemplo en 1950 la tasa de analfabetismo era del 40.9%, la que se reduce en 1960 a 30.8% para decrecer en 1970 al 18.8%. La tasa de mortalidad infantil por mil es en 1950 de 100.9 y pasa en 1970 a 75.7.²³

23 Ver *Estadísticas Históricas de México*, INEGI-INAH, México, 1986. Ver Anexo No IV.

Si bien el estado siguió siendo básicamente rural con una población urbana de 25% del total, el proceso de migración hacia las ciudades y básicamente la capital del estado, la ciudad de Zacatecas, comenzaba a ser intenso. En veinte años su población se duplicó pasando de 24,254 habitantes en 1950 a ser en 1970 de 50,251 habitantes. Es evidente que Zacatecas, como lo fue para México, expresó una sobretasa de urbanización en relación al ritmo más lento de industrialización o fuentes de empleos alternativos, combinación contrastante que generó una fuerte masa marginal urbana.

Entre 1950 y 1970 la población de 6 a 14 años en el estado pasó de 165,631 a 261,217, triplicando la población que asiste a la escuela, ya que en 1950 era de 53,618 para ser en 1970 de 159,860. Este grupo corresponde a la población en edad escolar que fue atendida por el sistema educativo formal y que potencialmente presionó por incorporarse a la vida económica activa o bien intentó continuar sus estudios buscando una capacitación para adecuarse a las modificaciones de la demanda de fuerza de trabajo.

El ritmo de crecimiento de la demanda potencial sobre los niveles medio superior y superior creció en forma vertiginosa. Los demandantes eran en su mayoría migrantes, procedentes de las zonas rurales del estado de Zacatecas; uno de nuestros entrevistados comenta:

yo soy de aquí, del estado. Mi papá se dedicaba al campo, mi mamá en la casa. Fuimos once hermanos y yo soy de las más chicas... De mis hermanos estudiamos nada más los dos hermanos arriba de mí y las dos después de mí... En mi pueblo estudié la primaria, nada más. Es un pueblito pequeño,²⁴ en ese tiempo que yo estudié no había secundaria... era lo máximo que se podía estudiar...entonces yo tenía una hermana, mi hermana la más grande, entonces vivía en Aguascalientes y se ofreció que cuando yo terminara la primaria... me invitó a irme con ella a la secundaria. Entonces ya me fui a Aguascalientes, estudié la secunda-

24 El lugar al que refiere se ubica en la zona centro-norte del Estado de Zacatecas a 150 km., aproximadamente de la capital del estado. Ver Anexo No 1. División Municipal del Estado de Zacatecas.

ria. Mi hermano más arriba que yo, ya se había ido con ella a estudiar la secundaria. Entonces estuvimos los dos con esa hermana, terminó mi hermano la secundaria y se vino aquí a la prepa con otra hermana, entonces me vine yo con él también para acá. Y se nos integró nuestro hermano más grande, más grande de los dos. Él, en ese tiempo, estuvo en Monterrey y ese hermano estudió la secundaria también en Aguascalientes, pero dejó un tiempo sin estudiar. Entonces ya nos venimos los tres aquí a Zacatecas...²⁵

En un lapso muy corto la sociedad zacatecana había sufrido fuertes cambios que afectaron la distribución de la población así como distintos aspectos del sistema económico. En un lapso muy corto emergieron amalgándose entre lo rural y lo urbano modificaciones profundas en las prácticas y los contenidos de las relaciones sociales. El crecimiento de la ciudad de Zacatecas provocó que muchos de sus residentes fueran producto de desplazamientos de zonas rurales y tuvieran experiencias de migración que, en muchos casos, provocaron como resultados no deseados desarticulaciones o fragmentación familiar; situación que los campesinos zacatecanos viven intensa y cotidianamente, temporal o permanentemente, por la continua salida *al otro lado* de familiares cercanos.

Este paso de lo rural a lo urbano, provocó un gran movimiento en creencias, valores, normas, conocimientos, modos de vida y lealtades sociales. Muchos jóvenes rurales transculturizados o bien primera generación urbana, se vieron “obligados” a incorporar nuevos valores y estilos de vida que trastocaban la articulación sociocultural con bases en la propiedad de la tierra y en los vínculos personales en que ellos o sus padres fueron socializados:

Mi familia es una familia muy humilde... somos seis hermanos... Mi papá tenía un trabajo muy eventual que en ocasiones había en la casa para comer y en ocasiones no y una situación de pobreza así extrema, una familia tradicional, conservadora, gobiernista cien por ciento... mi papá no era autoritario, mi madre sí, pero mi papá era muy conserva-

25 Entrevista a Irma Chavira S., 7 de julio de 1994, Zacatecas, Zac.

dor y muy ligado al gobierno y era cosa que yo empezaba a rechazar, ¿verdad? Y tuve conflicto con él desde, pues, desde que yo tengo uso de razón tuve conflicto con él, a lo mejor ahí hay que buscarle otras cosas en Freud, ¿verdad?... Pero la vida, mi vida particular ha estado llena de, de... pues de adversidades y de problemas porque yo en un principio no sabía, bueno cómo encauzar esa rebeldía, esa fuerza que en mí existía, verdad?²⁶

Una parte considerable de la sociedad zacatecana rural vivió a ritmo acelerado un proceso complejo que la empujaba del tradicionalismo a la modernidad, de la ruralidad a la urbanización, de la vida restringida en grupos primarios y locales a la integración en comunidades urbanas y nacionales. Esta situación no fue gradual ni ordenada; al ritmo del crecimiento se generó una diversidad estructural que se expresaba en ideas e intereses no siempre convergentes y que fueron dando lugar a una pluralidad de manifestaciones ideológicas, situación que será fuertemente emergente en la década de los setenta en la institución que nos ocupa y que se va manifestando en la década de los sesenta en los nuevos grupos estudiantiles que ingresan al instituto. En la incorporación de valores, pautas de comportamientos, nuevos conocimientos que encuentran como anclaje un pasado reciente rural y no totalmente congruente con lo nuevo, se producen rupturas y discontinuidades por lo cual la incorporación de los nuevos elementos culturales se realiza como acumulación abrupta, contradictoria y en muchas ocasiones de manera salvaje, más que en una estructuración gradual con la cultura preexistente.²⁷ Los relatos que describen estas situaciones llegan en algunos casos a ser dramáticos:

Vivíamos en un rancho, mi papá no quería que estudiáramos. Yo me escapé y me vine para acá...

26 Entrevista a Samuel Reveles C., 6 de julio de 1994, Zacatecas, Zac.

27 La situación descrita para Zacatecas se produce como fenómeno regional en la mayoría de los países de América Latina. Ver, por ejemplo, el trabajo de Germán Rama (coord.). *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*. 2 vol., CEPAL-UNESCO-PNUD, Buenos Aires, 1987.

¿A esa edad? A los doce años...

Sí, de arrimado con una tía... Ella tenía una tiendita, le iba remal. Yo le dije que le ayudaba. Me levantaba a las cinco y buscaba el pan; la tiendita mejoró... yo me quedaba con centavitos, era una forma de robar... lo usaba para los camiones, los libros, cuadernos. Así estudié... después mi hermano se vino a vivir conmigo.²⁸

Fueron estos nuevos sectores sociales los que se integraron a la educación media superior y superior e interactuaron con la cultura vivida en el Instituto; estos nuevos sujetos sintieron y valoraron de manera compartida determinadas situaciones. ¿Con qué elementos e instrumentos la enfrentaron?, ¿qué creencias, valores, normas, movilizaron?; ¿qué comportamientos cotidianos estructuraron y dieron sentido a las relaciones en el área institucional y a la vida de todos los días?

Evidentemente las expectativas familiares signan trayectorias y los nuevos estudiantes debaten nuevos posicionamientos:

somos trece hermanos de los cuales fallecieron dos... y éste, pues, como las familias eran numerosas verdad?, la intención de los papás era de que los hijos estudiaran carreras cortas, o sea como la Escuela Normal para maestros... y en el caso de nosotras que éramos mujeres, este... tuve nada más dos, tengo otras dos hermanas... que estudiáramos secretaria o carreras cortas, bueno para ayudar a mantener a la familia... yo primero estuve en una Academia para estudiar taquigrafía y mecanografía pero me salí. Yo me inscribí en la prepa y en mi casa no se dieron cuenta... porque pues, no había recursos, ¿no? En realidad a mi nunca me dieron dinero ni nada, siempre, siempre... pues estudié ahí en la prepa pues siempre con los libros de la biblioteca.²⁹

Para estos *nóveles* estudiantes la presencia en un nuevo lugar obliga a compartir o buscar modelos organizativos para la nueva vida que son necesariamente extraños a los habituales; el individua-

28 Entrevista a Jesús Mercado, 19 de abril de 1993, Zacatecas, Zac.

29 Entrevista a Laura Rodríguez C., 7 de julio de 1994, Zacatecas, Zac.

lismo, la competitividad, la búsqueda de la movilidad personal son valores que chocan con los aprendidos en las economías familiares, nucleares y cooperativas. Al respecto el señalamiento de Rama es elocuente: “La familia, en cuanto agencia socializadora, enfrenta dificultades particulares, ya que a la mutación de los distintos componentes de la cultura de adultos se agrega la inseguridad respecto a las normas, las pautas, los valores y conocimientos en que deben socializarse a las generaciones más jóvenes”.³⁰ Esta situación, presente en familias migrantes completas o en algunos de sus componentes que emigraron, generan maneras de relacionarse, inserciones laborales o educativas, información y recreaciones que inexorablemente permean y reestructuran las trayectorias familiares construidas. Hace que las nuevas generaciones posean personalidades más abiertas y ávidas de nuevas alternativas; que construyan o busquen salidas a las habituales o prescritas en el imaginario familiar que se encuentra, por la situación de desarraigo, fuertemente golpeado por las nuevas relaciones simbólicas en las que se inscriben.

Con estos datos puede observarse que la integración a la institución está pautada por una demanda de *cultura académica culta*; posesión que se enlaza con expectativas de oportunidades ocupacionales en relación con las cuales se puede competir mejor con algún grado de estudios superiores. Sin embargo, este acceso a la cultura académica enfrenta a los sujetos a relaciones e interacciones donde su propia historia, su cultura vivida, encuentra dificultades para ser reconocida y valorada como tal:

Bueno yo considero o pienso que todavía no había la delimitación esa de las edades... ahora, entras a los seis años a la primaria, sales de trece... sino que había gente grande. Algunos habían sido seminaristas, bueno, había gente así. Yo me acuerdo que era la más chavilla de ahí, de toda la prepa o sea me la pasaba a veces jugando, pero traía calcetas ni siquiera medias... ni media calcetín o sea calceta. Y, este, éramos pocas mujeres en toda la preparatoria, éramos alrededor de como treinta y seis mujeres y más hombres. Era muy elitista todavía la composición

30 Germán Rama, *op. cit.*, p. 31.

de los estudiantes... eran hijos de las familias decentes o como se puede decir... de dinero de Zacatecas, ¿no? Familias reconocidas pues socialmente, los Zezati, este... los Arrellano Sajus, los Reynas; los sobrinos de los gobernadores y cosas así. O sea estudiantes de ese nivel y, pocos estudiantes de escasos recursos... no pues, yo me juntaba con chavas de clase más o menos este... de socialmente reconocidas, ¿verdad? que eran la Reina de la Feria o que eran hijas del doctor fulano... reconocido, porque antes un doctor era un doctor... Ahorita ya ves a mil doctores y mil ingenieros y no se reconocen...³¹

Es interesante observar que al entrar a la institución se espera, tanto en el plano social como en la expectativa individual, que los sujetos entren en contacto y asimilen la cultura académica que consiste en información, reglas de conducta, habilidades y actitudes que los sujetos deben absorber para llegar a ser lo que se considera una persona culta; es decir, aquella que posee conocimientos sobre diversas materias, puede hablar de una manera que se define como adecuada sobre una variedad de temas, tiene un manejo abstracto de las ideas, está dotado de una cierta sensibilidad o capacidad de apreciación de los hechos artísticos, ha alcanzado niveles superiores de la educación formal. Este encuentro con la *nueva cultura* genera contradicciones problemáticas para los nuevos sujetos institucionales proveniente de sectores sociales tradicionalmente excluidos para esta época de la educación superior:

¿Cuál era el ritmo de estudios que tenías?

Este... eran continuos los horarios desde las siete de la mañana hasta las dos de la tarde, por ahí... Desde la mañana hasta en la tarde... y eran discontinuos...

¿Volvían a la tarde?

Sí, por ejemplo, que una materia no se daba en la mañana, en la tarde íbamos. Pero nada más en la tarde una o dos horas y en la mañana era el grueso".³²

31 Entrevista a Laura Rodríguez C., 7 de julio de 1994, Zacatecas, Zac.

32 Entrevista a Laura Rodríguez C., 7 de julio de 1994, Zacatecas, Zac.

La permanencia en la institución, tiempo, se asocia con determinadas pautas de comportamiento que se consideran necesarias para que los *nuevos* alumnos asimilen la nueva cultura,

entonces ahí se aplicaba el reglamento, pero así, riguroso. Tres faltas y vas pa' afuera... tres retardos, una falta. Expones por favor y sino cero. A los tantos ceros vas a extraordinario y te vas a extraordinario y te vas a título y te vas y ya... vas fuera de la institución. Así es que así muy fuerte, entonces como yo era de clase... popular, entonces pues... es que siempre el stress y esas cuestiones de como se llama... del prejuicio y de la presión a los exámenes, ¿no? Cómo que le ve uno y más en ese... ahí, de que uno está con la presión de que... o presentas, presentas y pasas o te quedas o sino vas para afuera. Entonces siempre si le agarra a uno el temor, ¿no?³³

Estas situaciones destacan los problemas que enfrentan los nuevos sujetos en los procesos de inserción en ámbitos culturales distintos a su origen que trastocan sus valores, sus maneras de relacionarse, y que evidencian en actos cotidianos:

primero reprobé con él y después fue otro... él era Secretario Particular de Gobierno y por eso me hizo el examen precisamente ahí en, Palacio de Gobierno, y ahí conocí pues a otras compañeras que estaban en la nocturna que eran alumnas de él, y que después fueron compañeras en Economía pero que también eran de recursos... o sea de origen campesino y de escasos recursos y entonces como que surgen cercanías y hasta ahí. Con dificultades, ¿verdad? y los exámenes eran terribles, tortuosos, así... estresantes porque... un examen era oral. Un ordinario, oral, con tres sinodales, en la biblioteca de la prepa uno. Con aquellos cuadros fabulosos de los conquistadores... que luego le hacían a uno las preguntas y uno se clavaba la mirada ahí, en los cuadros aquellos, ¿no?. Y tres maestros ahí le hacían a uno, lo hacían trizas, y le preguntaban a uno no una secuencia de los contenidos, sino que abrían el libro y de donde saliera: ¿a ver? quién fue Pedro Moreno... ¡puta

33 *Idem.*

madre!... pues se descontrolaba uno porque no había secuencia o no sé, era una manera distinta ¿no?. No sé si porque yo he sido más o menos, porque me gusta ser más organizada, pero esos señores de aquí y, háblame todo lo que sepas. Así y el que seguía y de aquí y de acá y de acá, o sea agarraban así salteado, ¿no? De lo de historia de México, nada de que la Revolución Mexicana, ni de que quién fue Zapata, ni quién fue Villa, ni... Esas cuestiones ni como negociar ni allí, ni acá, ni nada. Bueno, algo, ¿no? pero así más, más sobresaltada que... a otros protagonistas, ¿verdad? como a este señor Pedro Moreno que me acuerdo porque sí me preguntaron. Y entonces, este pues... todos reprobados en Historia. Así todo mundo lloraba, ahí las muchachas lloraban, porque nadie pasaba. Total que finalmente en el extraordinario pues pasamos las cinco mujeres, con esos tres canallas de maestros y uno era el maestro Salvador Vidal, que era por supuesto el más centrado, ¿verdad? y el que más o menos librabas, se apasiona... Entonces ahí, hay interacción con lo que uno estudió, porque estudiábamos bastante y afuera toritos, todo mundo. Y que qué es ésto o... cosa que ahorita no se ve tanto, aunque hubiera sido de otro modo la educación ahorita no se ve mucho eso en los alumnos de la prepa. Ahí eran toritos y de libro y páginas y todo, pero así... al dedillo todo. Entonces, este... y siempre todo el montón de alumnos afuera esperando, pero de uno por uno... al martirio. ¿Y qué?.³⁴

En este nuevo posicionamiento, las mujeres jugarán fuertes papeles; alejadas de la figura vigilante paternal escapan a situaciones de subordinación, buscando nuevos lugares y posiciones a su condición de género. Los hombres en tanto construirán o buscarán nuevos liderazgos.

Si bien este es un tipo de trayectoria, encontramos que varios de nuestros entrevistados no ingresan como primera opción a la preparatoria del Instituto. Su primeros estudios están en el seminario que fue una forma de acceder no sólo a la “*cultura académica*” sino que garantizó la subsistencia; su propia sobrevivencia:

34 Entrevista a Laura Rodríguez C., 7 de julio de 1994, Zacatecas, Zac.

¿Oye, tu apellido es vasco?

No sé, mi papá lo eligió... mis tíos, los hermanos de mi papá tienen otros apellidos.

¿Cómo? Perdón, no entiendo...

Es que mi papá es indígena... y no usaban apellidos. Un día dijeron que tenían que tener uno y mi papá, no se porqué eligió éste... Así fue... mis hermanos tienen el mismo apellido... el de mi papá (se rió)

¿Y cómo es que tu estudias?

El padre de mi pueblo me vio cualidades y me mandó al seminario... Cuando yo crecí y pude, fui trayendo a mis hermanos... Ahora casi todos están aquí”.³⁵ No son éstos casos aislados. En un estado pobre y rural, el tener un lugar donde dormir y comer para algunos de los hijos quitaba presión al sacrificio familiar. Si a esto se le agrega la posibilidad de estudiar, la situación es más que óptima:

¿Tú eres de aquí?

No...³⁶ Pero me vine a los doce años así que casi soy de aquí.

Y ¿por qué? Tus papás se vinieron para aquí?

Eh, no... lo que pasa es que soy un hijo abandonado. Yo me vine para acá al principio con la idea de conocer otro... otros medios diferentes al del pueblo donde nació.

Mi amá se fue a Estados Unidos y yo me... mi papá se murió antes, yo me quedé con mi abuela y otros dos hermanos... como a los quince años me vine y entré al Seminario. Estuve tres años en el Seminario. Saliendo de ahí estudié secundaria porque no me valieron los estudios y salí grande de secundaria. Entré en la preparatoria nocturna y luego profesional... estudié en la Normal también...”.³⁷

El recorrido de acceso a la universidad no es lineal ni continuo: seminario, secundaria, normal, preparatoria nocturna, profesional. Este camino accidentado no termina con el acceso a la institución superior:

35 Entrevista a Carlos Gil, abril de 1993, Zacatecas, Zac.

36 El entrevistado es de una zona de los Altos de Jalisco, limítrofe con el Estado de Zacatecas.

37 Entrevista a Eligio Meza, 19 de agosto de 1994, Zacatecas, Zac.

En mi caso yo pude entrar a la Universidad primero porque me iba a trabajar en vacaciones a Estados Unidos y... allá estaba mi hermano y mis familiares. Y ellos cuando se me acababa el dinero me ayudaban también, entonces yo pude estudiar así. Y creo que estos que entramos así fuimos como quien dice la levadura, porque... por el movimiento estudiantil del sesenta y ocho nos encontramos aquí, eh... empezamos a trabajar y... poco a poco los hijos de los ricos de la Ciudad empezaron a... a quedar marginados. Al principio, no. Inclusive nos veían sin peligro pero después cuando ya nos vieron peligrosos, entonces, si empezaron a resentirlo...³⁸

Los nuevos grupos sociales en la institución fueron provocando que poco a poco la institución fuera abandonada por alguno de los hijos de las antiguas familias que optaron por estudiar en la ciudad de México o en Guadalajara o Monterrey. Sin embargo, la sobrevivencia de quienes ingresan a la institución durante estos años no está garantizada; las trayectorias culturales académicas que los diferentes sujetos portaban, no eran siempre las idóneas para lograr el éxito en el mundo académico:

empezaba a haber gente jodida... de aquí de la ciudad, estudiando en la universidad. Bueno eso es una ventaja y una desventaja, ¿verdad? porque no tenían tradición intelectual ni en sus casas, ni en ningún lado y sólo tenían sus apuntes... no podían comprar los libros y así... con cosas de esas, está difícil ser buen alumno...³⁹

La trayectoria de quienes pasaron por el Seminario es diferente. Adquieren una base cultural que garantizará su éxito escolar y los convertirá a muchos de ellos en líderes académicos y/o políticos en los años setenta:

bueno yo quería ser sacerdote, sí quería ser sacerdote porque estuve en sexto año... yo hice toda la primaria en escuela de gobierno pero,

38 Entrevista Eligio Meza, 19 de agosto de 1994, Zacatecas, Zac.

39 *Idem.*

el sexto año lo hice en un colegio particular porque en la de gobierno no había sexto año. Entonces tuve una maestra monja y me influyó mucho... Estuve ahí (en el seminario), fui de los primeros alumnos; se hacían exámenes públicos... El examen público era... se reunían todos los maestros del seminario mayor y le preguntaban todos, arriba en un teatro, a los cinco o tres seleccionaban lo que habían visto en todo el año. A mí me tocó presentar ese examen público y era en latín, además. Entonces me vieron muy bien en el seminario, pero así como entré voluntariamente, me salí voluntariamente.

Entonces tú adquiriste una historia cultural dentro del seminario...

Ahí aprendí a leer y a pensar por concepciones aunque eran concepciones religiosas, ¿verdad? Aprendí a leer, me aficioné mucho a la lectura, aprendí a agarrarle amor a otros idiomas en ese tiempo, al latín y al francés, principalmente... y... y eso me dio después en la universidad y en la preparatoria y en la normal cierta superioridad. Aunque eran mis contemporáneos, de todas maneras yo estudiaba más, estudiaba mejor, me ganaba autoridad moral, sobre todo en el aspecto cultural no estaba tan abajo como estaban otros....⁴⁰

Pero la integración de los nuevos sujetos no se vivía sólo en las instituciones. Para la población residente en las ciudades y en nuestro caso en la ciudad de Zacatecas, las corrientes migratorias provenientes del campo afectan sus estilos de vida. Su encuentro y contacto les permiten observar formas de comportamiento, consumos de bienes y servicios que los diferencian y los integran, a la vez que los nuevos contingentes de población migrante y el crecimiento de la población urbana residente, no es atendido con un adecuado incremento de los servicios básicos y sociales, lo que provoca nuevos niveles de problemática y desencadena competencia social por los escasos recursos disponibles que irán generando diferentes niveles de presión social y formas organizativas novedosas.

Estos niveles de problemática estallarán con fuerza a inicios de los años setenta; en estos momentos la visión que nos interesa resal-

40 Entrevista a Eligio Meza, 19 de agosto de 1994, Zacatecas, Zac.

tar son las diferentes formas de subjetividad que frente a la institución se van gestando en el imaginario social:

Fue por medio de los bailes de gala que allá en mis años de niña que supe que existía el Instituto de Ciencias, correrían los años sesenta y observaba con gran admiración cómo las muchachas que ya estaban en edad de tener novio hablaban por varios días del acontecimiento; que si ya habían reservado mesa; que quiénes se iban a juntar, que si el vestido, que si el peinado, que si las uñas, que si el hermano se estaba poniendo *bien chocante* y tenían que rogarle que las acompañara... En mi familia también tenían repercusión aquellos bailes y por fin, la noche en que debería de realizarse, las chiquillas de entonces nos pasábamos las horas contemplando el arreglo que se hacían todas las que iban a asistir, arreglo que en algunas ocasiones parecía todo un rito y desde luego con magníficos resultados. Ya nos imaginábamos cuando tuviéramos edad de estar al igual que ellas en toda aquella emocionante actividad, sin embargo, faltaban tantos años....⁴¹

El encuentro con el Instituto para la mayoría de la población se vislumbra más por sus formas rituales explícitas que por los contenidos internos vívidos. Para gran parte de la población zacatecana el instituto eran sus estudiantes:

en el lugar donde vivía, como era un humilde edificio, pero muy bonito en aquel entonces, y además muy céntrico, los departamentos eran algo pequeños y de un precio accesible —o ¿eso me parece ahora?— tenía por vecinos también a muchos estudiantes. Pero no eran como ahora, tan chicos, no, eran como más maduros —¿o era porque yo era chica y así creía verlos?—. Cuando se veía a algún muchacho, alto, generalmente con su suéter de cuello en “V”, por donde asomaba el cuello de su camisa y llevando bajo su brazo uno o dos libros, se sabía que era un muchacho que estudiaba en el Instituto, usaban el pelo corto y me parece... aunque no estoy muy segura, pero creo que

41 “Aliria”, *pié de página*. Documento mecanografiado, s./f., Zacatecas, Zac.

sólo usaban mezclilla para ir a “cascarear” los sábados temprano, con sus tenis muy limpios y su balón en su red....⁴²

El ambiente del Instituto era en la década de los sesenta fuertemente masculino. Aunque no existen datos confiables para los primeros años de los sesenta, la estadística de la UAZ señala que para 1968 el 79% del total de la población escolar eran hombres. Por ejemplo, para ese año a nivel de la Escuela Preparatoria había 356 alumnos hombres y 93 alumnas mujeres lo que nos da una relación de casi cuatro hombres por cada estudiante del sexo femenino. A nivel de las licenciaturas encontramos en 1968 que escuelas como la de Ingeniería tienen estudiando 211 hombres y 2 mujeres, con lo cual el porcentaje es 99% y 1% respectivamente. La proporción en Medicina veterinaria es de 97% sexo masculino y 3% sexo femenino; en Derecho para el mismo año es 80% de población masculina y 20% de población femenina. Es en las carreras de Ciencias Químicas y Odontología donde la presencia femenina es un poco mayor, alrededor del 40%. En estas dos licenciaturas para 1968 se encuentran estudiando 51 mujeres y 72 hombres en total. Del total de 189 mujeres presentes en las diferentes carreras que se cursan a nivel de licenciatura, la estadística para 1968 integra en esta cifra a 66 alumnas que estudian enfermería y que constituyen el 35% de la población considerada. Es importante indicar que en esta época Enfermería es de nivel técnico y cuenta con una población exclusivamente femenina; con base en estos datos son 124 mujeres las que estudian alguna carrera a nivel superior y constituyen el 17% de la población escolar.⁴³

En este ambiente fuertemente masculino, ser sujetos del Instituto, integrarse como estudiantes implicaba determinadas ceremonias que pueden ser encuadradas en el encuentro de niveles diferenciados de socialización, entre las que se portaban en la pertenencia a determinadas trayectorias familiares y el acceso a socializaciones cultura-

42 "Aliria", *op. cit.*

43 Ver *Evolución de la Población Escolar, 1968-1986*, Dirección General de Planeación y Programación, UAZ, 1987.

les disruptivas que exigen determinados ritos de pasaje. El acceso a las nuevas formas será doloroso y en ésto el rito de iniciación jugará su precio:

hubo algo que no agradaba a bastante gente, las madres de familia sobre todo; que dieran *callejón* o *callejona* y que raparan a los que ingresaban a Ingeniería. Lo primero, o sea la *callejona* o *callejón*, consistía en que *bautizaban* o *daban bienvenida* a los nuevos. Los hacían pasar en medio de dos filas y comenzaban a agredirlos, a puntapiés, ¡y pobre de él si decía algo! Los callejones aledaños al edificio central eran los preferidos, me imagino que de ahí le dieron el nombre a este acto. Lo otro, la *rapada*, consistía —como hasta la fecha se sigue acostumbrando en la misma escuela sobre todo—, en cortar varios mechones al recién egresado y luego ya que quedaba todo *tuzado* tenía que acudir a la peluquería a que le hicieran el corte de pelo *a rapa*, si alguno, queriendo pasarse de listo se adelantaba y ya llegaba *pelón* de la *callejona* no se iba a escapar. Algunas mamás acudían ante el rector para pedirle que pusiera fin a tales agresiones, pero los afectados permanecían callados cuando les preguntaban quiénes habían sido y de esta forma era casi imposible tratar de aplicar cualquier sanción...⁴⁴

Los llamados ritos de iniciación se asocian al contacto con el carácter sagrado de personas y cosas; entrar en contacto con el tabú entraña ciertos peligros que deben ser conjurados mediante acciones expiatorias y ceremonias de purificación. En este caso, los ya iniciados, golpean con sus manos a los novatos. Si éstos resisten los golpes físicos, podrán resistir golpes mayores, simbólicos, dados por los sacerdotes-maestros; el corte de cabello se asocia a dejar atrás la vida que se tuvo y la fuerza que ella representa. La oposición entre lo impuro *lo vivído* y lo sagrado *la cultura* coincide con la secuencia de dos estadios mitológicos, el primero de los cuales no desaparece por completo cuando se alcanza el que sigue,

44 "Aliria", *op.cit.*

sino que persiste en la forma de algo que se valora como inferior y a lo cual poco a poco se adjunta el desprecio. En la mitología rige la ley universal de que un estado ya transcurrido, por el hecho mismo de que el estado más alto lo ha superado y esforzado hacia atrás, persiste junto a él en una forma degradada, de suerte que los objetos de su veneración se trasmudan en objetos del aborrecimiento.⁴⁵

Los ritos institucionales como formas de integración, declinan en diferentes actos:

Otra forma de enterarme de que había Instituto, fue en virtud de que en cierta época del año, no estoy segura si con motivo de la celebración del día del estudiante, éstos —los estudiantes— iban casa por casa pidiendo ropa vieja, o bien aquellos que tenían hermanas grandes les pedían sus vestidos viejos de baile, cosa que yo veía que les causaba bastante gracia a las señoras o a las muchachas regalarles. Por fin, luego de que pasaban dos o tres días me di cuenta para qué solicitaban aquello, salían los estudiantes por las calles, vestidos con la ropa que les habían regalado, ¡o sea de mujer!, y todos pintados y con globos inflados en aquellas partes donde se sabe que las mujeres tenemos naturales protuberancias; pero ellos las exageraban ¡vaya si las exageraban! de un modo que realmente causaba risa... iban con peinados o pelucas, caminaban como toda una modelo profesional o bien con las ropas rasgadas.... parecían las peores prostitutas... se pintaban “moretones”, “mordidas” en las piernas, en el cuello, en los brazos, en los ojos... Lanzaban “cuetes” durante el trayecto del desfile que empezaba en la Alameda, seguía por la Avenida Juárez o bien por la Galeana y desde luego la Avenida Hidalgo, le llamaban a esto el Desfile de Los Perros, la gente salía, los veía, los aplaudía y les causaba mucha gracia, sobre todo si alguno de ellos iba regalando flores a su paso o bien si *felonamente* acariciaba el mentón de algún muchacho que se encontrara de espectador o bien si algún otro con un alfiler reventaba aquellas sexys protuberancias... a mí sin embargo, en la primera ocasión que los vi me

45 Sigmund Freud, *Tótem y Tabú, Obras Completas*, Tomo XIII, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1980, p. 34.

atemorizaron bastante, en realidad yo no sabía en un primer momento qué sucedía y solamente procuraba cuidarme de que alguno de aquellos cuetes no fuera a alcanzarme a perjudicar.⁴⁶

Entrar a la institución es ser parte de un nuevo clan, abandonar el anterior y pasar a ser parte de uno nuevo: “*Ser hermano y hermana, estar obligado a ayudarse y protegerse mutuamente*”.⁴⁷ Entrar al Instituto era asumir el conjunto de usos y costumbres que al interior se daban y pautaban la relación con el medio social zacatecano; el Instituto gestaba una historia viva que se patentizaba en múltiples interacciones y actividades que trascendían los muros del inmueble de la calle Galeana:

Fueron pasando los años y lógicamente dejábamos de ser niñas [...] y ya nos apenaba pasar solas por la esquina de Telégrafos, y peor aún por los Portales en donde bien con *Don Chon* (me parece que este es el *nombre* de uno de los señores) o con el otro señor que tenían ahí su sillón de aseo de calzado, o mientras se tomaban un *chocomilk* y una torta con *Tito* o, simplemente, oyendo discos afuera de Don Samuel, ya se nos quedaban viendo y nos decían: ¡...adíoóos...!, no, definitivamente sólo pasaríamos *en bolita*. Otro lugar de preferencia de los estudiantes, para permanecer por varias horas, era la Nevería Acrópolis; ahí también nos sonrojábamos al pasar por enfrente, o en la esquina de la Sevillana. Estos eran los sitios estratégicos, los seleccionados por los estudiantes para pasar el rato en compañía de sus amigos, comentando de sus estudios, del próximo baile, del basquetbol, o bien planeando la hora y el lugar en que se reunirían para pasar la Noche Mexicana [...] casi para empezar la época de los exámenes se juntaban algunos estudiantes y en la casa de alguno de ellos —soltero de preferencia—, proveídos de bastante café, se pasaban la noche estudiando.⁴⁸

46 “Aliria”, *op. cit.*

47 S. Freud, *Tótem y Tabú*, *op. cit.*, p. 108.

48 “Aliria”, *op. cit.*

La pertenencia al Instituto al igual que la pertenencia a un clan, también se asocia con restricciones y prohibiciones que se extienden más allá de los límites físicos institucionales y que representan para los miembros de un establecimiento la presencia de un *estilo* que debe ser observado; *estilo* que se vincula para los sujetos conciente o inconcientemente con la identidad de la institución a la vez ofrece un *modelo* como creación cultural sofisticada para normar de manera no explícita comportamientos.

Pero el Instituto de los sesenta también operaba hacia su interior y en determinados momentos como *continente* —en el sentido de protección, cobijo— para grupos sociales a los cuales abría sus espacios y permitía su presencia. La institución se cargaba así de múltiples significados otorgados por los sujetos que ahí se convocaban, configurando una identidad institucional que sobrepasaba la tarea de enseñanza y se sobredeterminaba en un *objeto* de vinculación afectiva de gran importancia:

los vestidos que ellas usaban eran largos..., de encaje... de raso.. a veces el mismo modelo que le habían visto a alguna artista. El día del baile ¡ni hablar!, la comida debería ser algo fácil y rápido de hacer porque la señora debería de pasarse por lo menos toda una tarde en el salón de belleza, mientras que los hombres con un “*buen vapor*” a aquello de las siete de la tarde, acompañado de algunas cervezas, quedarían listos para llegar rápidamente y meterse en su traje oscuro —el caballito de batalla— y su camisa blanca, desde luego. Al día siguiente, ya algo entrada la mañana, eran de rigor los comentarios acerca de la orquesta, Luis Alcaraz, uno de los favoritos con su “Bonita”, “Quinto Patio”, “Viajera”; otro que recuerdo que se mencionaba era Juan Pablo Beltrán Ruiz y así por el estilo. Había comentarios también en torno al vestido de “fulanita o menganita” y todo aquello digno de recordarse. Las solteras, por su parte, era muy común que al día siguiente hubieran logrado hacer realidad la ilusión que llevaban la noche anterior: lograr hacer una cita con algún estudiante del Instituto, ese día se verían por la tarde para ir juntos a misa, ya que generalmente los bailes se realizaban en noche del sábado, y después de esto, era casi automático el noviazgo. Era por esto que casi todas las muchachas ansiaban cumplir

ya sus quince años —ya que antes no era bien visto que bailaran—, para poder asistir a algún baile y conseguir novio que estuviera estudiando desde luego, pues así durarían tres, cuatro o cinco años cuando mucho de novios, y una vez que él terminara su carrera, se casarían, recordando cada año en el mismo baile —durante el transcurso del noviazgo— que ahí se habían conocido.⁴⁹

Mucho tiempo después, en la memoria, los hechos siguen vivos

Entre los que más recuerdo que se mencionaban era el de *El Estudiante* muy formal... muy de gala... el de *Bachilleres* que tenía como especial característica ser un tanto familiar, ya que al egresar el estudiante de la preparatoria, estrenando generalmente también su primer traje, era muy común que sus padres y hermanos lo acompañaran a este baile y ahí antes que con nadie bailaba con su mamá y si su novia era su compañera de estudios, pues era entonces el lugar y momento adecuado para las presentaciones. El lugar en que se llevaban a cabo estos bailes era el patio de Honor del Edificio Central (ahora de la Preparatoria número Uno de la U.A.Z.), ¡y se hablaba de que había asistido mucha gente!...⁵⁰

Era en el centro del lugar simbólico donde la fiesta, el encuentro del adentro —el afuera, se realizaba. Con estas acciones la institución mostraba el nivel de conexión con su medio inmediato abriendo paso al imaginario que de ella se tenía en el medio social; las acciones rituales permiten la expresión de significaciones de entusiasmo, deseo, potencia, proyecto con que se carga el destino de la institución y los sujetos en ella presente. La fiesta se asocia a un *exceso* permitido: “el exceso mismo está en la esencia de la fiesta; el talante festivo es producido por la permisión de todo cuanto de ordinario está prohibido”.⁵¹

49 “Aliria”, *op. cit.*

50 *Idem.*

51 Freud, *Tótem y Tabú*, *op. cit.*, p. 142.

Con los datos expuestos podemos acercarnos a lo que es la cultura vivida en una institución que se registra en planos no siempre concientes y se vive como *natural*, a diferencia de la cultura académica que ha de hacerse; el encuentro entre cultura vivida y cultura académica se da en determinados espacios y tiempos institucionales provocando tránsitos necesarios y posicionamientos en los sujetos. Este encuentro es relevante en tanto señala niveles de integración y muestra lo problemático que resulta el acceso a una institución. En el caso del Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas una de las coyunturas donde es posible observar el entrecruzamiento de las culturas es en el momento del ingreso. Siendo una institución básicamente masculina las novatadas se dirigen a jóvenes varones en su ingreso a la institución que sostienen características comunes de ritos iniciáticos. Estos se sostienen básicamente en tres puntos que encontramos en las novatadas:

- a) El primero consiste en la superación de un umbral crítico. El paso de un lugar indiferenciado, común a hombres y mujeres, al hacerse, ser y en donde un proceso educativo debe tener lugar.
- b) El segundo punto lo constituye la necesidad de aplicar pruebas. La nueva "*identidad*" se gana al término de un combate (contra uno mismo) que implica muy a menudo dolor físico y psíquico.
- c) El tercer punto en común es el papel nulo o relegado de los padres: casi siempre son muchachos mayores u otros hombres los encargados de iniciar.

Llama la atención que un proceso que estuvo presente fuertemente en la mayoría de las instituciones de educación del país haya ido perdiendo fuerza y desapareciendo a partir de los setentas; su fuerza y presencia en los sesenta se asocia en nuestro caso, al tránsito de lo rural a lo urbano de muchos de los alumnos. Los ritos de iniciación tienen como objetivo común cambiar el estatuto y la identidad del joven para que renazca el hombre; son tres propósitos básicos los que persigue: la separación de la madre y el mundo femenino; la transferencia a un mundo desconocido y el sometimiento a unas pruebas dramáticas y públicas. La separación de la madre y

el mundo femenino se asocia al alejarse del ámbito familiar sostenido en relaciones de afecto, proximidad y cooperación para entrar al mundo de la individualidad y competencia. Transición que exige abandonar “aquel mundo” para no acabar siendo *inexistente*.

En un segundo nivel, la entrada a un nuevo mundo, la institución, recuerda una idea de exilio: emigrar de un país a otro. La *nueva patria* de adopción (la institución) tiene una lengua, unas costumbres y una política totalmente opuesta a los de la patria de origen (la familia). Para que se realice la transición de uno a otro mundo es necesario un cierto y largo desvío: cinco, ocho, diez años... tiempo de duración de los “estudios” para poder reintegrarse y ser existente. La entrada al *nuevo mundo* se acompaña con ritos de iniciación que consisten en pruebas crueles, a menudo dramáticas y siempre en público. Flagelación y circuncisión se trasmudan en golpes y corte del cabello; *heridas* que aseguran con el cuerpo que se es capaz de soportar el dolor del tránsito y que las *cicatrices* que quedan son las pruebas de este cambio de estado sopesado bajo la mirada y el control de los hombres de la “tribu-institución”. Tránsito que recuerda la imagen dada por Georges Duby en *Guillermo el Mariscal*: “los hijos de los caballeros abandonaban pronto, en esta época, la casa paterna; iban a cumplir en otro lugar el aprendizaje de la vida... ruptura. Doble ruptura: con la casa natal, con el universo femenino... y brusca transferencia a otro mundo...”.⁵² Es interesante observar como en este mundo básicamente masculino que se da en el Instituto, los jóvenes van definiendo su género que implica en este caso su sexualidad: *quién hace qué y con quién*. Si bien parte del material empírico donde baso mis argumentaciones está asentado en pláticas informales y entrevistas de los años noventa, mucho de mis interlocutores fueron alumnos en esta época y manifiestan en sus comportamientos y actitudes, posturas que se asocian al hecho de *poseer, tomar, dominar y afirmarse* en contraposición a una identidad femenina a la que se caracteriza con atributos como dócil, pasivo, *dada al sometimiento*:

52 Georges Duby, *Guillermo el Mariscal*, Alianza Editorial, Madrid, 1985, p. 46.

en el mes de mayo, creo que el día 5, estos mismos estudiantes de ingeniería,⁵³ organizaban una charloteada, en la vieja plaza de toros “San Pedro”. Había “mataores” con ciento y pico de kilos de peso, algunos otros salían *vestidos de mujer*, sin faltar algún “enfermero” para atender al ¡toro!; ahí si había asistido “El Moli” se le brindaban los toros, si no, otros serían los afortunados. Luego que salía “el toro” —una pequeña y flaca vaquilla— tenían primero que tratar de alcanzarla, se montaban en ella, la tomaban por los cuernos y luego que ya la habían agotado, salía el enfermero y la ambulancia para llevársela, luego de haberle dado alcance ¡claro! A las vaquillas se les ponían nombres característicos; en una ocasión se hirió la susceptibilidad de un gobernador que estaba casi a punto de terminar su periodo y se molestó con los estudiantes...⁵⁴

Los mismos estudiantes que se travestían se ocupaban después en demostrar su fuerza. Estas formas de definir la identidad de género ligadas directamente a la sexualidad, asocian básicamente masculinidad a una posición sin cuestionamiento conciente de su postura heterosexual.

Para Elizabeth Badinter, la heterosexualidad es la tercera prueba negativa de la masculinidad tradicional. Tras haberse diferenciado de la madre (*no soy bebé*) y del sexo femenino (*no soy una niña*), el muchacho debe demostrar (se) que no es *homosexual* y que no desea poseer otros hombres ni ser él poseído por ellos.⁵⁵ En el siguiente registro se observan los términos en que se establece la distancia masculina: “Vamos en un carro en las calles céntricas de la ciudad. Hay pocos espacios donde estacionarse y se desarrolla el siguiente diálogo entre quien conduce y su acompañante, dos alumnos de octavo semestre de una licenciatura de la UAZ.

— ¿Usted cree que podemos aquí?

— Usted dice...

53 Refiere al denominado *Desfile de los Perros*.

54 “Aliria”, *op. cit.*

55 Ver Elizabeth Badinter. *X-Y, masculino*, Alianza Editorial, Madrid, 1992.

Como la forma de trato me resulta extraña, pregunto:

— *¿Por qué se hablan de usted?*

El que va al volante me contesta:

— Es que no nos conocemos hace mucho...

— *Pero ¿no son compañeros de semestre? ¿No son del mismo pueblo?*

— ¡Sí! Pero no nos conocemos...

— *¿Cómo, no entiendo?*

— ¡Sí, no nos conocemos!”.⁵⁶

La distancia responde a una forma defensiva; el “*no conocerse*” implica la no proximidad, la no intimidad. En el caso que describo, los alumnos estudian juntos, beben juntos, van a fiestas juntos, pero estas actividades que desarrollan en grupo no marca en su subjetividad la proximidad. Desde esta posición definen a las mujeres:

— *“Dime: ¿Cuántas mujeres estudian en tu escuela?*

— Demasiadas...

— *¿Por qué demasiadas?*

— Las mujeres no están preparadas todavía para algunas cosas...

— *No te entiendo*

— Sí, como que no están preparadas para estudiar, para ejercer su profesión...

— *¿En 1993?*

— Mira... fui a ver una médica porque tenía un problema en un ojo. Me dijo que tenía que operarme; que me iba a quedar ciego... pues puras mentiras. Fui a Torreón y vi a un médico hombre y me dijo que no, que no era cierto. Ya ves, las mujeres no saben...

— *Oye, me parece exagerado. Eres un bárbaro.*

— Eso dicen mis compañeras, así piensan ellas... Yo creo que las mujeres tienen que quedarse en la casa...”.⁵⁷

Sin embargo, estas referencias a la “*identidad femenina*” no impiden el deseo por una mujer. Aceptar lo que una mujer *es*, es di-

56 Registro etnográfico, abril, 1993.

57 *Idem.*

ferente a *tener* una mujer. Desconocerlas en su “ser” no impide la preferencia por “tener” una mujer; las miran, hablan de ellas, describen sus formas, las piropean... *le avientan los canes*; las referencias siempre están dirigidas al cuerpo. Desconocerlas en su *ser* no impide la preferencia por *tenerlas*. Esta situación que aparece como contradictoria: poseer algo que se niega, desear lo que no se reconoce, se asienta imaginariamente en la idea según la cual la preferencia por las mujeres determina la autenticidad del hombre. Señala Badinter: “es como si la posesión de una mujer reforzara la alteridad deseada, alejando el espectro de la identidad: *tener* una mujer para no *ser* mujer”.⁵⁸

Me he permitido este rodeo para mostrar que la identidad de pertenencia a una institución define mucho más que la adscripción institucional. Ofrece modelos y muestra señales, guiños, para una identidad que alcanza registros que rebasan la de ser estudiante. En nuestro caso son señales de una masculinidad urbana que rompe lentamente con viejos modelos ofrecidos en las zonas rurales y en donde la *socialización* jugada en el Instituto será central para definir nuevos posicionamientos sociales.

58 Elizabeth Badinter, *op. cit.*, p. 173.

5. INSTITUTOS CIENTÍFICOS Y LITERARIOS

Presentación a la parte 5

Cristina Cárdenas Castillo

Universidad de Guadalajara

En conjunto, los temas de investigación tratados en este apartado permiten profundizar la comprensión del liberalismo educativo que se plasmó en la creación de establecimientos alternativos a los universitarios. Su estudio en dos estados de la República (Jalisco y Estado de México) abre así una perspectiva privilegiada para plantear los prolegómenos de una historia de la enseñanza liberal que tome en cuenta las políticas federales y las concreciones estatales que podrían estructurarse en una serie de problemas historiográficos compartidos:

- a) *La periodización.* Sólo la integración de numerosos trabajos regionales permitirá establecer coincidencias y desfases y, por lo tanto plantear, en el nivel nacional, fechas clave compartidas, a la luz de las cuales las trayectorias y los acontecimientos de los establecimientos educativos particulares podrán ser analizados desde una perspectiva a la vez más amplia y más profunda.
- b) *Las concepciones profundas subyacentes al tipo de establecimiento creado.* Estos presupuestos tácitos se expresan claramente en las diferentes denominaciones: los institutos de ciencias apuntan a una concepción más radical, más distanciada de los establecimientos universitarios coloniales, en tanto los institutos científicos y literarios intentan una postura más conciliadora que busca conservar las prácticas del pasado y a la vez incorporar las *luces del siglo*.

- c) *La tensión entre liberales y conservadores.* En estrecha relación con el punto anterior, este rubro permite problematizar la cada vez más rancia separación tajante entre *modernos y tradicionales*, y facilita palpar y comprender las mentalidades y las acciones de seres humanos y de sociedades en transición. Aspectos prioritarios de esta tensión se expresan en los conflictos en el interior de las juntas directivas de estudios y en las polémicas, tanto en el interior de los establecimientos de enseñanza como en el exterior de éstos, por medio de la lucha periodística respecto a la gratuidad de la enseñanza y a la autonomía de cada uno de los establecimientos. De este panorama se desprende también la necesidad de conocer con más profundidad las trayectorias personales y la conformación de redes de filiación político-educativa.
- d) *La creación de espacios académicos de apoyo a la enseñanza.* El siglo XIX latinoamericano se distingue por el establecimiento de instancias que favorecen una nueva manera de estudiar. En algunos casos esto implicó renovar la importancia de espacios que ya existían en el pasado (las bibliotecas, por ejemplo); en otros, la innovación fue neta (academias teórico-prácticas, observatorios meteorológicos, boletines...).
- e) *La influencia positivista y la diferenciación de niveles de enseñanza.* Hacia el último cuarto del siglo, prácticamente todos los establecimientos de enseñanza superior acusaron la influencia positivista, algunas veces más discursiva que práctica, en otros casos este influjo es patente en los planes de estudio. De igual manera, durante este periodo se gestó la diferenciación de la enseñanza secundaria y la preparatoria —año comprendida en un solo establecimiento de cuño colonial, el liceo— que se concretó de manera contundente durante las primeras décadas del siglo XX.

El artículo de Angélica Peregrina es una reconstrucción minuciosa, basada en los *Libros de Actas del Congreso de Jalisco*, de las tensiones que llevaron, en el último cuarto del siglo XIX, a la desaparición del Instituto de Ciencias del estado de Jalisco. Inicia sintetizando las razones que condujeron al gobernador Gómez Cuervo a

promulgar una nueva ley de enseñanza pública en 1868: en primer lugar, la desigual atención que recibían las tres grandes secciones del Instituto, en detrimento de la última de ellas, la de ingenieros y, en segundo lugar, la organización *viciada* de la Junta Directiva de Estudios, en tanto diversos profesionistas decidían la marcha de las tres secciones con la consiguiente falta de solidez. Con base en este antecedente, Angélica Peregrina emprende el análisis riguroso de las Actas del Congreso de Jalisco a partir de abril de 1883, cuando el nuevo gobernador, Francisco Tolentino, convoca al Congreso local para discutir un nuevo proyecto de ley de instrucción pública. Esta fuente corrobora la hipótesis de que el Instituto había muerto *de muerte natural* (véase nuestro libro *Aventuras y desventuras de la educación superior en Guadalajara durante el siglo XIX*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1999, pp. 376-377). En sus propios términos, se trató de desaparecer el Instituto “sin aspavientos, con la simple fórmula de formar con las secciones [...] las escuelas independientes”. Así, queda claro que no tiene sentido empeñarse en encontrar un decreto de cierre que no existió.

Pero esta reconstrucción permite también relacionar el horizonte interno de la Junta Directiva de Estudios con el de la política estatal y nacional. La autora muestra cómo la Junta estaba dividida en dos facciones que expresaban una toma de posición frente a la polémica respecto a la gratuidad de la enseñanza superior y al establecimiento de *escuelas libres*, cuya envergadura nacional está representada tanto por Ignacio Manuel Altamirano —quien oponía la ciencia y la literatura a la técnica y a la industria, y la preparación de la elite a la educación del pueblo— como por las intervenciones periodísticas de la facción clerical, que abogaba por la libertad de enseñanza.

La autora infiere que tanto el gobernador Tolentino como los diputados del Congreso en turno se afiliaron a la postura que bregaba por la gratuidad de la enseñanza superior —relacionada con las dificultades del erario estatal para cubrir sus costos— y por el fortalecimiento de las labores propiamente académicas de cada una de las secciones de estudio, que hasta entonces habían sufrido abandono a favor de las cargas administrativas que los catedráticos debían

cumplir como miembros de la Junta Directiva. Se optó, pues, porque cada sección fuera independiente y recibiera el nombre de *Escuela*.

En este texto se encuentra, pues, la prueba fehaciente de que el Instituto, como tal, dejó de existir por efecto del decreto número 21 del 2 de mayo de 1883. El trabajo cierra con una reflexión que habrá que profundizar en indagaciones futuras en el sentido de que las razones de fondo tienen relación con la vieja pugna entre centralismo y federalismo

El segundo y último artículo de esta sección del libro, “Saberes y cátedráticos en el Instituto Científico y Literario del Estado de México”, de Antonio Padilla Arroyo, abarca veinte años de trayectoria de ese establecimiento (1928 a 1938). La primera parte está dedicada a la reconstrucción del contexto político-institucional e inicia haciendo la revisión de sus antecedentes más importantes, la promulgación, en el nivel estatal, de la Ley General de Educación Pública de 1918 y su supresión, en octubre de 1921, en favor de la creación de la Dirección Técnica de Educación Pública, que dependería de las autoridades federales. Ésta será la primera tela de fondo, constantemente presente en el devenir del Instituto, en el periodo estudiado: la tensión entre las iniciativas estatales y los lineamientos federales en el terreno educativo. Así, entre 1926 y 1927, el gobierno del estado promulgó una nueva Ley General de Educación que incluía un plan de estudios caracterizado, en el nivel de bachillerato, por el reforzamiento de la tendencia a separar los estudios secundarios, que prepararían la incorporación a las actividades productivas, y los estudios preparatorios, destinados a quienes quisieran continuar con una formación profesional, y en este último, establecía las carreras de abogacía y farmacia. Padilla Arroyo se apoya en fuentes primarias para analizar el sentido de todas estas reformas y para detallar las innovaciones que se desprendieron paulatinamente (nuevas categorías de estudiantes, cursos libres, nuevos formatos para los certificados de estudio...) de acuerdo con nuevas estrategias centralistas y uniformadoras, donde la Secretaría de Educación Pública y la Escuela Nacional Preparatoria juegan un papel preponderante.

El autor sigue paso a paso las vicisitudes y dificultades del Instituto en un intento de responder a los lineamientos nacionales y rela-

ta cómo, en 1936, el director del Instituto consideró necesario poner en práctica un plan de estudios transitorio “para garantizar el acceso del ciclo secundario al ciclo preparatorio y profesional y regularizar las inscripciones de alumnos de ambos ciclos”.

En un segundo momento el trabajo se centra en el estudio de los planes y programas de estudio involucrados en estas reformas sucesivas, y muestra cómo expresan diversas concepciones de los *saberes* que la educación debe poner a disposición de la juventud y, paralelamente, los grandes obstáculos materiales, administrativos y humanos para que las modificaciones se hicieran realidad. Las anomalías crónicas se aunaban a las tensiones y conflictos en el seno mismo de las instancias decisivas del Instituto, las que Padilla Arroyo reconstruye por medio de las actas colegidas de 1932. Este seguimiento permite entrar de lleno en la vida de la institución. Se subrayan las agudas divisiones internas y las tomas de posición respectivas en torno a los lineamientos del gobierno del estado o de la Universidad Nacional mediante la Escuela Nacional Preparatoria o la Secretaría de Educación Pública; los argumentos en favor o en contra de una nominación que transparentan diferentes concepciones del saber, de la educación y de los *méritos* necesarios para fungir como catedrático; las representaciones respecto a la incorporación de las mujeres a la docencia, la exigüidad de los pagos tanto a profesores titulares como adjuntos e, incluso, el recurso a la generosidad de los docentes para impartir los cursos *sin gratificación alguna*. Por último, el trabajo recupera las discusiones colegiadas en torno a la disciplina que, como *boomerang*, regresan para trazar más nítidamente el perfil de los recursos humanos de la institución, principalmente docentes y prefectos, y su relación con los jóvenes, con la sociedad en general y con el gobierno estatal que amenazaba con clausurar el Instituto.

La desaparición del Instituto de Ciencias de Jalisco, 1883

Angélica Peregrina
El Colegio de Jalisco

Al restaurarse el régimen republicano la vida política jalisciense comenzó a reasumir el sistema federal y, por ende, las instituciones educativas que habían sido cerradas a causa de la guerra. Tal fue el caso del Instituto de Ciencias de Jalisco, reinstalado desde febrero de 1867, en el edificio de la extinguida Universidad de Guadalajara.¹

A partir de 1868 se promulgó una nueva ley de enseñanza pública, cuya novedad para el nivel profesional fue la imprecisión del lapso para cursar cada carrera. Aun cuando el gobernador Antonio Gómez Cuervo, como los liberales de su tiempo, era partidario de la mayor libertad posible en la práctica de cualquier profesión, consideraba necesario reformar el sistema de enseñanza implantado por la citada ley. Hacía notar que de las tres grandes secciones en las que estaba dividida la instrucción profesional; de abogados y escribanos; de médicos, farmacéuticos, parteras y flebotomianos, y de ingenieros, las dos primeras recibían una atención esmerada, mientras que esta última era objeto de olvido, a pesar de constituir una actividad “que debe abrir nuevos caminos a la inteligencia, casi enteramente

1 Tal parece que se había recuperado ya la totalidad del edificio, pues desde 1861 se entabló un litigio para rescindir el contrato de arrendamiento de “unas piezas que se tenía celebrado con Olasagarre y Sotero Prieto”, y éstos ponían la condición de que se les indemnizaran las mejoras hechas al inmueble. Biblioteca Pública del Estado, Archivo de Instrucción Pública (en adelante BPE, AIP), caja 11-4, ff. 87-89.

inexplorada en nuestro país, que ofrece un campo más basto [sic] que ningún otro, al porvenir de las ciencias físico-matemáticas”.²

Tal desequilibrio propiciaba un crecido egreso de abogados, médicos y escribanos públicos, cuyo número “es siempre mayor del que nuestra población necesita”. De ahí la urgencia de abrir nuevas carreras en otras áreas del conocimiento, con el fin de evitar la frustración de un gran número de jóvenes que, después de largos años de estudios, acababan por emplearse ya en trabajos mecánicos, ya en el gobierno, o se dedicaban a “manejos perniciosos a la sociedad [...] los cuales son tantos, por esta razón, los aspirantes que mantienen al país en agitación perpetua”.³ En suma, Gómez Cuervo consideraba que la organización del Instituto de Ciencias estaba viciada de origen, ya que la Junta Directiva la integraban diversos profesionistas que, de acuerdo con la Ley de Enseñanza, debían determinar los planes de estudio de cada carrera con la asesoría de maestros de las demás ramas. De aquí resultaba no sólo el entorpecimiento de la buena marcha del plantel, “sino la notoria inconveniencia de que se ocupen obligatoriamente los catedráticos de medicina en deliberar y decidir sobre cuestiones para [las] que son incompetentes, tales como las que afectan de un modo exclusivo a la sección de abogados y escribanos; y los catedráticos de derecho en las que tocan a la sección médica”.⁴

2 Antonio Gómez Cuervo, *Memoria sobre el estado de la administración pública formada por el Ejecutivo del Estado de Jalisco, en cumplimiento de lo dispuesto en la fracción VIII del artículo 28 de la Constitución y leída ante la Honorable Legislatura por el ciudadano Lic. A. Lancaster Jones, en la sesión del día 6 de mayo del corriente año*, Guadalajara, Tipografía de José María Brambila, 1870, p. 15. Tal parece que las deficiencias hacían huir a los estudiantes; cabe mencionar la solicitud que dos alumnos del Instituto, Salvador Pérez y Manuel I. Arias, elevaron al gobernador, pidiendo se les consiguiera lugar de gracia en el Colegio de Minería de la ciudad de México. Archivo Histórico de Jalisco-Archivo de Instrucción Pública [AHJ-AIP], Educación superior 6, exp. 870.

3 Gómez Cuervo, *Memoria sobre el estado de la administración pública formada por el Ejecutivo del Estado de Jalisco, en cumplimiento de lo dispuesto en la fracción VIII del artículo 28 de la Constitución y leída ante la Honorable Legislatura por el ciudadano Lic. A. Lancaster Jones, en la sesión del día 6 de mayo del corriente año*, Guadalajara, Tipografía de José María Brambila, 1870.

4 Gómez Cuervo, *Memoria sobre el estado de la administración pública formada por el Ejecutivo del Estado de Jalisco, en cumplimiento de lo dispuesto en la fracción VIII del artículo 28 de la Constitución y leída ante la Honorable Legislatura por el ciudadano Lic. A. Lancaster Jones, en la sesión del día 6 de mayo del corriente año*, Guadalajara, Tipografía de José María Brambila, 1870, pp. 18-19.

La propuesta de Gómez Cuervo para resolver tal discordancia consistía en crear tres escuelas separadas: la de abogados y escribanos, la de ingenieros, y la de médicos, con directores y reglamentos especiales para cada una, “sostenidas por un fondo común confiado a una administración general que dependiese inmediatamente del gobierno”.⁵ La idea, sin embargo, no pudo ser concretada durante su administración. Años después, Francisco Tolentino asumió la gubernatura de Jalisco a partir del 1 de marzo de 1883,⁶ y sería el primer gobernador netamente porfirista. De pocas luces y aún menos arraigo regional, había sido utilizado por la oligarquía local para combatir a Ignacio L. Vallarta. Su cuatrienio se caracterizó por la pacificación que logró, pero también por el sometimiento de cuanta inconformidad apareció en Jalisco, costara lo que costase.⁷

También en 1883 se nombró nuevo presidente de la Junta Directiva de Estudios al ingeniero Juan I. Matute, quien se encargaría de dirigir la instrucción pública jalisciense y pondría en práctica las innovaciones que marcaron el virtual fin del Instituto de Ciencias.⁸

Fue el 28 de abril la fecha que fijó el Congreso local para la discusión del proyecto de ley de instrucción pública; al efecto, el gobierno del estado nombró oradores al abogado Mariano Coronado, a la sazón secretario de Gobierno de Tolentino, al médico Antonio Arias y al propio Matute. Presidía entonces la Legislatura el diputado Antonio Gil Ochoa, quien ordenó se diera lectura a la iniciativa turnada por el Ejecutivo, así como a sendos dictámenes que, por encontrarse dividida, presentó la comisión del ramo. Por un lado, el diputado José López Portillo y Rojas emitió su voto particular,

5 Gómez Cuervo, *Memoria sobre el estado de la administración pública formada por el Ejecutivo del Estado de Jalisco, en cumplimiento de lo dispuesto en la fracción VIII del artículo 28 de la Constitución y leída ante la Honorable Legislatura por el ciudadano Lic. A. Lancaster Jones, en la sesión del día 6 de mayo del corriente año*, Guadalajara, Tipografía de José María Brambila, 1870, p. 19.

6 Tolentino se inició en el ejército como soldado raso con muy buena actuación militar, aunque luego abandonaría a Lerdo durante la caída de éste. Fue ascendido por Díaz a general de división en 1877, al encargarle mantener en paz a Tepic, de donde era oriundo.

7 José María Muriá, *Historia de Jalisco*, t. III, Guadalajara, Gobierno de Jalisco, 1982, pp. 394-396.

8 El anterior presidente, Jesús López Portillo, había renunciado en los primeros días de marzo, en cuanto Tolentino tomó posesión. *El Pabellón Mexicano*, Guadalajara, t. IV, núm. 248, 11 de marzo de 1883, p. 574.

aunque con “el presentimiento de que su dictamen no [llegaría] a discutirse, porque el de la mayoría” sería el aprobado; sin embargo, del mismo modo expresó sus objeciones. En principio, lamentaba que el gobierno no hubiera iniciado una disposición más “vasta y comprensiva, que hubiese acabado con los decretos y artículos de decretos dispersos que rigen la instrucción”; asimismo, abogaba porque la instrucción superior continuase siendo totalmente gratuita, pues no comulgaba con la idea de que se cobrasen \$5 por alumno por matrícula, y otros \$5 por derecho a exámenes cada año. Su dictamen seguía contemplando la existencia del Instituto, para lo cual señalaba que la Junta Directiva de Estudios tenía la obligación de elaborar un reglamento que lo rigiera. A fin de cuentas adujo que al proyecto, aunque con graves defectos, le encontraba “algunos pensamientos provechosos”, como la abolición del internado en el Liceo de Varones, la dirección de la enseñanza primaria encomendada a la Junta Directiva, el aumento de algunas cátedras que hacían notable falta en la enseñanza profesional y, por último, “la independencia concedida a las Escuelas que forman el Instituto”.⁹

Por el otro bando estaban los diputados Salvador Brihuega, Antonio Gil Ochoa y Ramón Ordorica quienes, sin modificaciones sustanciales, secundaban la iniciativa del gobernador. Ésta señalaba, en el artículo 23, que las “secciones de Medicina y Farmacia, Jurisprudencia e Ingenieros formarán tres escuelas”, y ello marca de hecho el fin del Instituto de Ciencias de Jalisco.

De tal manera, el dictamen de la comisión destaca que

El Ejecutivo oyendo las indicaciones de abogados y médicos entendidos, ha dado algún ensanche a los estudios preparatorios y profesionales requeridos para las carreras de Jurisprudencia, Medicina y Farmacia conforme a las exigencias de la época.

9 Archivo del Congreso de Jalisco [en adelante ACJ], “Libro de actas del 18 de enero de 1883 al 28 de abril del mismo año, escritas en 230 fojas. Guadalajara, junio 18 de 1884. Actas del 9º Congreso Constitucional del Estado de Jalisco”, ff. 202-206.

La división de las tres escuelas de Jurisprudencia, Medicina e Ingenieros, era una verdadera necesidad, puesto que se comprende el absurdo que hoy existe, de que tengan que estar sujetos los ingenieros a las resoluciones de los médicos, éstos a las de los abogados y recíprocamente.

En lo sucesivo habrá más acierto en las resoluciones, que se darán con pleno conocimiento de causa y desaparecerá una de las principales causas de la división que hasta hoy ha reinado en la Junta Directiva de Estudios. Cada escuela será independiente y, por consiguiente, se podrá dedicar con acierto a su mejoría y engrandecimiento.¹⁰

Igualmente, hacían notar que “el punto culminante de la iniciativa” era “el ensanche que pretende dar el Ejecutivo a la Escuela de Ingenieros”, pues con ello Jalisco seguiría sosteniendo su “pretensión de ser el segundo centro intelectual de la República, y sus hijos lo mismo que muchos de nuestros estados del Norte, sin alejarse tanto de sus hogares y sin los grandes gastos que exige la vida en México”, podrían seguir las “nobles profesiones de ensayadores, telegrafistas, ingenieros”, que antes sólo en la capital podían cursarse.¹¹

No obstante el favorable dictamen de la mayoría de la Comisión de Instrucción, el orador del gobierno, el licenciado Coronado, entró a la defensa de la iniciativa, argumentando que no había motivo para que el diputado López Portillo inculpara al poder ejecutivo por haber hecho una iniciativa “en cierto modo incompleta, y no un plan de estudios acabado”, porque el breve plazo de dos meses que apenas tenía en el poder, y “con las preferentes atenciones de formar y presentar los presupuestos”, había sido imposible consagrar a esa ley el estudio y la meditación que requería, por lo cual la iniciativa tenía el carácter interino, reservándose, pues, el gobierno el derecho a formular otra, a su debido tiempo. Pese a lo anterior, como había

10 ACJ, “Libro de actas del 18 de enero de 1883 al 28 de abril del mismo año, escritas en 230 fojas. Guadalajara, junio 18 de 1884. Actas del 9º Congreso Constitucional del Estado de Jalisco”, ff. 200v-201f.

11 ACJ, “Libro de actas del 18 de enero de 1883 al 28 de abril del mismo año, escritas en 230 fojas. Guadalajara, junio 18 de 1884. Actas del 9º Congreso Constitucional del Estado de Jalisco”, ff. 200v-201f.

reformas urgentes “reclamadas hacía tiempo por la prensa, por la opinión y hasta por los mismos profesores del Instituto”, creyó el Ejecutivo impostergable “el planteamiento de tales reformas”. Por ello, uno de los primeros actos del gobierno fue atender la importante cuestión de la enseñanza pública porque

persuadido de que ella es uno de los principales factores del progreso y de la fuerza de una nación, Jalisco ha sido desde la época colonial el centro de un movimiento intelectual activo e importante y no debe abandonar ese puesto, porque constituye su supremacía sobre los estados de Occidente, porque los pueblos como los individuos, tienen que sostener y guardar las nobles tradiciones de sus antepasados; y en esa especie de lucha por la vida que existe actualmente en las naciones modernas quedan siempre atrás las menos cultas, las que poseen un sistema incompleto e imperfecto.¹²

Después de la intervención de Coronado, el diputado López Portillo dio su voto aprobatorio, por lo que el dictamen se aprobó por unanimidad. Sin embargo, como había observaciones a algunos artículos de la iniciativa hechas por la Comisión, el diputado Castaños planteó si deberían considerarse como aprobados. A ello de inmediato se opuso López Portillo, aduciendo que “por decoro de la Cámara, no debe ponerse a discusión y aprobarse en globo toda la ley”. A fin de cuentas el pleno aprobó que se discutiera la ley artículo por artículo, lo cual prolongó el debate. Salió entonces a relucir otro polémico asunto.

LA GRATUIDAD DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La creación de las escuelas profesionales independientes, y por ende la desaparición del Instituto del estado, se dio en medio de una at-

12 ACJ, “Libro de actas del 18 de enero de 1883 al 28 de abril del mismo año, escritas en 230 fojas. Guadalajara, junio 18 de 1884. Actas del 9º Congreso Constitucional del Estado de Jalisco”, f. 205v.

mósfera en la que se cuestionaba la existencia de tales planteles educativos. Desde una década atrás, cuando en 1873 se promulgó la obligatoriedad de la instrucción primaria en Jalisco, para todos los niños entre cinco y doce años de edad, con sanciones a los padres y tutores que incumplieran el deber de mandar a los menores a la escuela, se vislumbraba difícil acatar tal prevención, no obstante el carácter coercitivo de la enseñanza primaria consignado, incluso, en la Constitución Federal. De hecho, este precepto jamás se cumplió en toda la República, por la incapacidad oficial para cubrir la demanda de escuelas públicas para la creciente población escolar. Debido a la secular carencia de recursos de los ayuntamientos sobre los cuales pesaba el nivel primario, salió a relucir el alto costo que para el estado representaban las instituciones de enseñanza superior.

No sólo en Jalisco, también en la capital del país y en otras ciudades de la República, el asunto se volvió motivo de polémica. Ignacio Manuel Altamirano se sumó a la discusión, mediante el pretexto que le dio para ello la fundación, a principios de 1883, del Colegio de Agricultura, Comercio, Artes y Oficios de Orizaba. En un artículo aparecido en *La Libertad*,¹³ se argumentaba que la mayor parte de los estados de la República mantenían, mediante fuertes erogaciones, institutos científicos y literarios dedicados a formar abogados, médicos o farmacéuticos, pero que muy pocos habían “consagrado su atención y apoyo preferente a favorecer las condiciones agrícolas, mercantiles e industriales del país”. De tal suerte que mientras a unos pocos se les habían abierto “las puertas de la ciencia y del saber”, alcanzado un mayor nivel de perfeccionamiento, las clases trabajadoras, que eran la mayoría, habían permanecido en la ignorancia.

Altamirano aseguraba que estas verdades estaban en la conciencia de todos, y venían a colación para esbozar algunas consideraciones acerca de la enseñanza profesional que se impartía en los estados, oportunas puesto que se creía necesario proceder a la “reforma

13 El 7 de febrero de 1883. Ignacio Manuel Altamirano, “Instrucción pública. Escuelas superiores o colegios en los estados”, en *Obras completas*, XV, t. 1, (Escritos sobre educación), México, CONACULTA, 1989, pp. 236-241.

de los programas de instrucción pública en diversas entidades de la federación”, ya que “sea por un espíritu de rutina o por otros motivos”, en muchas de ellas que no tenían antes ni universidad ni colegios de enseñanza profesional, los habían fundado a fin de que sus hijos tuviesen “un foco de ilustración científica sin necesidad de ir a buscarlo a los antiguos centros”. O bien, en otros lugares donde antaño hubo universidad o seminarios o colegios en que podían cursarse estudios superiores, como Jalisco, se habían limitado a “proteger los establecimientos científicos, consagrando siempre en sus presupuestos [...] una fuerte cantidad para su sostenimiento”. Con eso habían logrado abrir ciertas carreras profesionales, las de siempre: abogacía, medicina, farmacia, si acaso ingeniería en algunos de sus ramos; los seminarios, la carrera eclesiástica, “y nada más”.

Objetaba el propio Altamirano que al proteger exclusivamente las carreras científicas se había creado “una especie de clase privilegiada, socialmente hablando, que aparte de mantener el gran desequilibrio intelectual que ya existía antes de la Independencia, en el pueblo todo, ha venido a producir un vacío inmenso en las necesidades morales de la República y a crear un obstáculo terrible para el progreso industrial moderno en nuestro país. Así como el hombre no vive sólo de pan, así la cultura de una nación no se obtiene sólo con ciencia”.¹⁴ Sorprende Altamirano porque, siendo uno de los adalides del liberalismo, su disertación más adelante se empapa de la doctrina positivista, según la cual el progreso produce fatalmente una clase afortunada, de manera que cada individuo tiene el lugar que le corresponde en la sociedad;¹⁵ esto es, que a la clase dirigente corresponde la instrucción para gobernar y, a la clase trabajadora, la educación para el trabajo. Por ello aseveró que: “a veces los hijos de las clases desvalidas se consagran a la carrera de las ciencias, y los gobiernos les ofrecen lugares de gracia en sus universidades o colegios, pero esto no es lo común [...] el hecho es que la carrera

14 Ignacio Manuel Altamirano, “Instrucción pública. Escuelas superiores o colegios en los estados”, en *Obras completas*, XV, t. 1 (Escritos sobre educación), México, CONACULTA, 1989, pp. 238.

15 Leopoldo Zea, *El positivismo y la circunstancia mexicana*, México, FCE, 1997, pp. 37-38 [segunda edición].

científica está vedada a la generalidad de los pobres. Por lo demás, así tenía que suceder, puesto que no sería posible que subsistiese una sociedad entera compuesta de sabios”.¹⁶ Pero, continuaba, que precisamente por “estas exigencias ineludibles de toda constitución social”, si se protegían de preferencia los establecimientos científicos, “descuidando los más modestos y menos costosos pero más útiles en que podrían instruirse los hijos de las clases trabajadoras”, resultaría infaliblemente la perpetuación del “estado de caos que estamos palpando”.¹⁷

Denunciando las carencias de las escuelas primarias, Altamirano proponía que se establecieran escuelas intermedias entre “las científicas que generalmente están abiertas en las capitales de los estados, y las de instrucción primaria”, que ofrecieran a los hijos de las clases industriales conocimientos más amplios que las elementales, nociones prácticas sobre agricultura, comercio y artes mecánicas. Como se ve, el interés se centraba en la necesidad de que el país contase con mano de obra adiestrada, más que con profesionistas de las carreras tradicionales. Al efecto recomendaba la conveniencia de que en algunos estados de la República los institutos científicos se convirtieran en escuelas industriales, con programas de estudios adecuados a las exigencias de cada localidad.¹⁸

16 Ignacio Manuel Altamirano, “Instrucción pública. Admisión de alumnos en las escuelas superiores profesionales”, aparecido el 9 de febrero de 1883. *Obras completas*, XV, t. 1 (Escritos sobre educación), México, CONACULTA, 1989, pp. 242-247.

17 Ignacio Manuel Altamirano, “Instrucción pública. Admisión de alumnos en las escuelas superiores profesionales”, aparecido el 9 de febrero de 1883. *Obras completas*, XV, t. 1 (Escritos sobre educación), México, CONACULTA, 1989, pp. 238-239.

18 Ignacio Manuel Altamirano, “Instrucción pública. Admisión de alumnos en las escuelas superiores profesionales”, aparecido el 9 de febrero de 1883. *Obras completas*, XV, t. 1 (Escritos sobre educación), México, CONACULTA, 1989, pp. 239-240. Por ejemplo, si Chiapas era un estado agrícola, resultaría más conveniente una escuela de agricultura en lugar de una de jurisprudencia o, para el caso de Guerrero recomendaba una escuela de agricultura, de minería y náutica. La capital de la República podría quedarse con sus escuelas de medicina, jurisprudencia e ingenieros, “ya que tiene mayores elementos para dotarlas y atenderlas”. Para “semilleros de abogados, basta con los que hay en las grandes poblaciones de México, Guadalajara, Guanajuato, Puebla, Oaxaca y San Luis; en los demás estados, el foro es pobrísimo”. Otro tanto asevera respecto a las escuelas de medicina, las que “si no se organizan como la de México, vale más no mantenerlas para bien de la humanidad”.

Altamirano aprovecha la oportunidad para señalar que en algunos estados se advertían tendencias encaminadas a poner en práctica su propuesta, pero o eran tibios o prevalecía el temor de “destruir instituciones inveteradas”. Incluso, a fin de inclinar la voluntad de las autoridades, citaba como ejemplo los buenos resultados obtenidos por las llamadas escuelas superiores en Francia, en Bélgica o en Alemania. Concluía que México se estaba quedando atrás en ese “movimiento moderno que es más fuerte todavía en la industria que en la ciencia”.

Las críticas de Altamirano reflejan la opinión generalizada y la coincidencia con las expuestas en Guadalajara respecto a la enseñanza superior, precisamente en vísperas de la promulgación de la nueva ley de 1883. Por ejemplo, el periódico *El Pabellón Mexicano* secundó al célebre pedagogo; sin embargo, acorde con su tendencia clerical, aprovechó para llevar agua a su molino y denunciar su inconformidad por la prevención de prohibir la enseñanza religiosa en los planteles oficiales. Y se preguntaba, “¿por qué los gobiernos modernos de México han abierto escuelas oficiales para las profesiones científicas, cerrando las antiguas e ilustres universidades, en las que se educó científicamente la generación que está concluyendo?” Enseguida respondía que, como Altamirano había referido, tal hecho se debía a que no habiendo en el país, “como en los Estados Unidos, empresas particulares que desempeñaran ese cargo, habría acontecido tal vez, que sólo el clero sostuviese sus Seminarios y Universidades [...] y, en consecuencia, habría monopolizado la instrucción profesional, en ciertos ramos, al menos”. El discurso de Altamirano fue el pretexto para la conclusión a la que llegó *El Pabellón*:

Ya que en el estado de Jalisco y en su capital principalmente, se encuentran Establecimientos de enseñanza secundaria y profesional libres, o sostenidos por empresas particulares, y por consiguiente el Gobierno está fuera de esa necesidad política de que habla el Sr. Altamirano, puede retirar su férula de los establecimientos oficiales de esa clase, abriendo solo gabinetes públicos de física, laboratorios de química, observatorios astronómicos, jardines botánicos, anfiteatros de anatomía, bibliotecas, ateneos y salones de conferencias públicas, para que

concurran allí los alumnos o los jóvenes de todas las condiciones o escuelas que quieran instruirse, y suprimir sus Institutos y sus Liceos que le cuestan \$75,000 anuales; proteja a la Escuela de Artes y Oficios y abra establecimientos de Agricultura, Comercio, Industria, etc. Así se acreditarán los gobiernos de progresistas y verdaderamente liberales, pero derogando siempre su ley de instrucción obligatoria.¹⁹

No es remoto suponer que opiniones como la de Altamirano influyeran en la decisión del gobernador Tolentino y a su vez en la de los diputados para desaparecer el Instituto de Ciencias de Jalisco, sin aspavientos, con la simple fórmula de “formar con las secciones...” las escuelas independientes. De tal manera, la gratuidad de la enseñanza profesional fue un tema que se discutió en el Congreso local al ser examinado el proyecto de ley; éste finalmente conservaría el carácter gratuito y obligatorio de la primaria; gratuidad que también se otorgaría a los estudios secundarios impartidos en los liceos. En cambio, para el nivel profesional determinó, en el Artículo 33: “Al matricularse un alumno en cada curso anual, y al solicitar examen de año, pagará a la tesorería de la Instrucción la cantidad de cinco pesos”.²⁰

Esta ley señalaba también la obligatoriedad de las matrículas (Artículo 30), con lo cual se cerraba el círculo, y quienes no pagaran quedarían, si acaso accedía la Junta del plantel a la petición expresa, en calidad de espectadores. Como ya se ha dicho, la ley fue criticada por la prensa local desde que estaba siendo examinada en la Legislatura; sin embargo, lo que más se atacó fue el tema del cobro. Cenobio I. Enciso, quien durante un par de años había sido secretario de la Junta, ahora como redactor de *El Litigante*, auguraba que

Grave resistencia va a encontrar entre los alumnos lo dispuesto en este artículo. Nosotros vemos que la instrucción necesita fondos; que basta con que las enseñanzas primaria y secundaria, sean gratuitas; que en

19 *El Pabellón Mexicano*, t. IV, núm. 246, Guadalajara, 25 de febrero de 1883, pp. 565-566.

20 *Colección de los decretos, circulares y órdenes de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial del estado de Jalisco*, Guadalajara, Tipografía de Banda, 2ª serie, t. IX, p. 141.

el Instituto se adquieren profesiones que producen dinero y respetabilidad; que diez pesos por cada curso, es realmente un impuesto muy módico; que en tiempo de la Universidad, se exigían también cantidades aún mayores, y se pagaban sin réplica ni repugnancia; que no es justo que todo el Estado pague un establecimiento cuyo sostén redunde sólo en provecho directo de muy pocos y que éstos nada paguen; que la repugnancia que inspira ese artículo, es hija sólo de que desde la fundación del Instituto, la enseñanza allí ha sido gratuita; pero todo ello no evitará que los alumnos de este Establecimiento manifiesten su falta de conformidad, y acaso de una manera muy expresiva.²¹

La Voz de la Patria se expresó en contra de la medida el expresar que:

sin entrar en el examen de lo relativo a la enseñanza [...] notaremos que el artículo 33 es antipatriótico, porque contiene un mal disimulado ataque a la difusión de las luces, lo cual es tanto más nocivo a la sociedad mexicana, cuanto que hallándonos muy seriamente amagados por la invasión de los norteamericanos que quieren apoderarse de México por medio de la astucia, lejos de poner trabas a la instrucción de todas las clases aún las más pobres, por el contrario, debieran removerse [...] los obstáculos que para instruirse frecuentemente resultan en esas clases miserables por falta de recursos [...] El pobre padre de familia que carece muchas veces aún del vestido necesario [...] no solo habrá de trabajar para proporcionar a [sus hijos] un mejor vestido y los libros; sino que también trabajará para dar a la institución oficial de la enseñanza otros tantos cinco pesos cuantas fueren las veces que sus hijos abran un nuevo curso o sufran un examen, sin perjuicio todavía de los fuertes gastos que haya de hacerse para obtener un título.²²

Además de criticarse el costo de matrículas y exámenes, se aseguraba que la ley de marras atacaba también “los intereses de las escuelas libres ya existentes, al disponer que se exijan derechos para

21 *El Litigante*, t. II, núm. 47, Guadalajara, 22 de abril de 1883, p. 4.

22 *La Voz de la Patria*, t. I, núm. 34, Guadalajara, 29 de abril de 1883, pp. 154-155.

revalidar sus cursos”.²³ El mismo Artículo 33 prescribía que los “alumnos de escuelas libres, al solicitar examen en una oficial [es decir, la revalidación], pagarán los derechos correspondientes a los años que debieron haber cursado en esta última”.²⁴

Al considerar las autoridades de Jalisco que su deber de impartir enseñanza gratuita se limitaba a la elemental o, a lo sumo, a la secundaria, se desató por vez primera la polémica en torno a si la instrucción profesional debía continuar siendo totalmente gratuita. Entre los diputados el debate fue muy amplio y plagado de críticas. La intervención del vocero del gobierno, el licenciado Coronado, al defender el punto del cobro de matrículas, refirió que en el último ciclo escolar egresaron 60 profesores, entre médicos, abogados, escribanos, farmacéuticos, agrimensores, “es decir que Jalisco con un millón de habitantes ha contribuido para que la dieciseismilésima parte de su población tenga títulos profesionales; o en otros términos, los 20,000 pesos más o menos que cada año se gastan en el Instituto dan por resultado que cada profesor cuesta a los fondos públicos 335 pesos cada año”.²⁵

Agregó que era deber de todo gobierno armonizar las condiciones económicas de la sociedad y favorecer el desarrollo de aquellas carreras que más utilidad le prestan, y que el gran número de abogados y médicos evidentemente era la causa de que la industria, la agricultura y la minería contaran con pocas inteligencias útiles, pues los “jóvenes seducidos por las ilusiones de una carrera literaria encuentran una competencia terrible”. Por el contrario, el diputado José López Portillo y Rojas fue categórico al afirmar que cuando el “Estado imparte la instrucción secundaria y profesional no protege a un grupo de privilegiados, sino que fomenta la instrucción pú-

23 *El Monitor Jalisciense*, t. II, núm. 48, Guadalajara, 1 de mayo de 1883, p. 2.

24 *Colección de los decretos, circulares y órdenes de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial del estado de Jalisco*, Guadalajara, Tipografía de Banda, 2ª serie, t. IX, pp. 141. Debe mencionarse que existía en Guadalajara, desde 1870, la Escuela de Jurisprudencia de la Sociedad Católica, con su adjunto Liceo.

25 ACJ, “Libro de actas del 18 de enero de 1883 al 28 de abril del mismo año, escritas en 230 fojas. Guadalajara, junio 18 de 1884. Actas del 9º Congreso Constitucional del Estado de Jalisco”, ff. 219v-220f.

blica”, y si las escuelas no estuvieran abiertas para todo el mundo, entonces se podría sostener lo del privilegio. Reiteraba, además, que los alumnos de los establecimientos oficiales pertenecían a todas las clases de la sociedad y venían de todos los cantones del territorio jalisciense.²⁶ La discusión se desvió entonces a los ejemplos en otras latitudes, como en Estados Unidos o en Europa, donde la instrucción profesional no era gratuita.

A fin de cuentas, sometido a votación, el Artículo fue aprobado con nueve votos a favor y tres en contra, estos últimos de los diputados López Portillo y Rojas, Hernández, y Lomelí.²⁷ Sin embargo, tanto el Ejecutivo de Jalisco como la mayoría de los diputados de la Legislatura local se empeñaron, pues, en que la instrucción superior no fuese totalmente gratuita, de tal manera que las tarifas de las matrículas por curso y por exámenes en el nivel profesional continuarían vigentes durante todo el cuatrienio del gobernador Tolentino.²⁸ Así, cuando los miembros de la Junta Directiva de Estudios, los catedráticos y los alumnos, todos, esperaban una nueva legislación que pusiera orden al ramo educativo, luego del examen y discusión, artículo por artículo, del proyecto de ley sobre instrucción pública, el Congreso de Jalisco expidió el 2 de mayo de 1883, el decreto número 21:

Art. 1º. Entre tanto se expide una ley general sobre Instrucción pública, continuarían vigentes las que lo están en la actualidad, con las modificaciones que en este decreto se expresan.

26 Libro de actas del 18 de enero de 1883 al 28 de abril del mismo año, escritas en 230 fojas. Guadalajara, junio 18 de 1884. Actas del 9º Congreso Constitucional del Estado de Jalisco”, ff. 222-223.

27 Libro de actas del 18 de enero de 1883 al 28 de abril del mismo año, escritas en 230 fojas. Guadalajara, junio 18 de 1884. Actas del 9º Congreso Constitucional del Estado de Jalisco”, f. 227.

28 Serían suprimidas a partir del 21 de marzo de 1887, esto es, a los 20 días de haber asumido Ramón Corona el gobierno de Jalisco. *Colección de los decretos circulares y órdenes de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial del estado de Jalisco*, Guadalajara, Tipografía de Banda, 2ª serie, t. XI, p. 33. Mediante este decreto se autorizó también que las juntas especiales de las escuelas superiores concedieran dispensas de tiempo en los estudios teóricos y prácticos.

Art. 23°. La Junta Directiva de Estudios se compondrá del presidente, el rector del Liceo y los directores de las Escuelas de Jurisprudencia, Medicina e Ingenieros. Las secciones de Medicina y Farmacia, Jurisprudencia e Ingenieros formarán tres Escuelas y los profesores de cada una se reunirán lo menos una vez por semana en junta especial, según lo determine la directiva, a la cual las especiales están sujetas y por la que se comunicarán con el Gobierno.²⁹

De esta manera, el Instituto dejó de tener validez como organismo aglutinador de los estudios superiores, y si no se suprimió de manera explícita fue debido a cierto prurito que los diputados tuvieron para ello, el de acabar con una institución que a pesar de todos los obstáculos había existido intermitentemente desde 1827. Además, la directa participación de sus catedráticos en la Junta Directiva de Estudios acaparaba gran parte de sus esfuerzos, en favor de la carga administrativa que asumía el organismo y en detrimento de las actividades esencialmente académicas que debieron ser prioritarias. Razón de más que obligó a las autoridades jaliscienses a buscar otras opciones que, acordes con las tendencias pedagógicas de la época, vislumbraron la independencia de las áreas del conocimiento como la opción más viable para lograr mejores profesionistas.

Se concluye que la razón de fondo del debate es de índole eminentemente política, pues tras la educación se esconden las viejas pugnas entre el centro, que intentaba uniformar la enseñanza, y las entidades federativas, como Jalisco, que defendían el federalismo que les concedía la facultad, *de jure*, de organizar la enseñanza conforme a sus necesidades.

29 Colección de los decretos circulares y órdenes de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial del estado de Jalisco, Guadalajara, Tipografía de Banda, 2ª serie, t. IX, pp. 130-142.

Saberes y catedráticos en el Instituto Científico y Literario del Estado de México

Antonio Padilla Arroyo

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

CONTEXTO

El 3 de marzo de 1928 el Instituto Científico y Literario del Estado de México celebró el centenario de su fundación. Diez años antes, en abril de 1918, se había expedido una de las leyes más importantes para el futuro de esa institución y para el conjunto del sistema educativo estatal. Mediante la Ley General de Educación Pública se instituyó el Consejo General Universitario, órgano rector que se encargó de conocer y resolver los aspectos administrativos y académicos de la educación pública del estado, incluido los del Instituto. Esa norma jurídica fue expresión y síntesis de un proceso que involucró estructuras, actores, tiempos y espacios educativos, concluyendo una primera etapa de modificaciones institucionales, las cuales pueden situarse entre las últimas dos décadas del siglo XIX y las dos primeras décadas del siglo XX. Sin embargo, por motivos académicos y políticos, dicho Consejo fue suprimido, en octubre de 1921 y, en su lugar se creó la Dirección Técnica de Educación Pública, con lo que se puso fin a uno de los esfuerzos por conferir autonomía e independencia a la gestión y administración de la educación pública, en particular de los estudios superiores y profesionales, pero favoreció una nueva etapa en la vida cotidiana, en lo que respecta a las normas, las prácticas y los actores del Instituto.

Esta medida pretendía establecer, normar y ordenar el sistema educativo con base en una concepción cíclica de la enseñanza, se-

gún los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública en el nivel federal. Las consecuencias que supuso esta reforma fueron notables y profundas en todos los órdenes del Instituto, entre ellas el incremento del número de profesores y la variedad de materias. De este modo, entre 1918 y 1932 se consolidó una tendencia que consistió en diferenciar el nivel medio superior al separar los tres primeros años, para formar el ciclo de la escuela secundaria, y los dos años restantes, destinados a la enseñanza preparatoria, la cual se había perfilado desde finales del siglo XIX. Por supuesto que esto implicó una reforma a los planes y programas de estudio, a los métodos de enseñanza, así como a las relaciones entre los actores educativos que habían conformado la vida escolar del Instituto Científico y Literario.¹

Durante 1926 y 1927, el gobernador Carlos Riva Palacio promovió un conjunto de reformas legales, entre ellas una nueva Ley General de Educación que prescribía la enseñanza secundaria en dos ciclos: el secundario definido como vocacional y cuya finalidad era proporcionar elementos suficientes para que los estudiantes, una vez concluidos los estudios correspondientes, estuvieran en condiciones de incorporarse a una actividad productiva y, según sus inclinaciones, elegir estudios de artes y oficios, artes mecánicas, artes domésticas, ciencias prácticas, obstetricia, enfermería y conocimientos generales de farmacia y jurisprudencia. Así, de acuerdo con sus preferencias, podían realizar sus estudios en un lapso de dos a cinco años, y se ofrecían tanto a hombres como a mujeres. El objetivo de este ciclo era proporcionar a los jóvenes un medio de ganarse la vida, a diferencia “de la educación liberal o cultural”, cuyo propósito era “ensanchar el horizonte intelectual y emocional del individuo para adaptarlo mejor a la sociedad de que forma parte”, mientras que el ciclo preparatorio se reservaba para los interesados en continuar sus estudios profesionales, preparando “a los jóvenes para adquirir los

1 Ignacio Peñaloza García, *Reseña histórica de la Universidad Autónoma del Estado de México (1956-1992)/Reseña Histórica del Instituto Literario de Toluca, (1828-1856)*, Toluca, Estado de México, UAEM, 1992, pp. 61-62; Jaime Castrejón Díez y Marisol Pérez Lizaur, “Universidad Autónoma del Estado de México”, en *Historia de las universidades estatales*, t. II, México, Secretaría de Educación Pública, 1976, p. 154.

conocimientos relativos al estudio de una profesión científica o industria superior, tales como Medicina, Odontología, Jurisprudencia, Ingeniería en sus diversos ramos o Agricultura”. Estos cursos podían realizarse entre tres a seis años y serían la base para la carrera de abogado “o su equivalente en otras escuelas oficiales”, lo cual permitiría organizar “en forma racional los estudios”, según afirmó Riva Palacio.²

En diciembre de 1931, el gobierno del estado expidió una nueva ley que, entre sus novedades, creaba la Junta Facultativa y concedía plenos derechos a la Junta General de Profesores. Al año siguiente fueron divididos los estudios preparatorios con una de las innovaciones más importantes con la creación de diversos bachilleratos: filosofía y letras, ciencias biológicas y ciencias físico-químicas y naturales, los cuales deberían cursarse de acuerdo con los estudios profesionales que habrían de realizar los estudiantes.³

Uno de los primeros efectos de esas disposiciones fue la publicación, en diciembre de 1927, de un nuevo plan de estudios preparatorios que ofrecía la enseñanza secundaria y preparatoria —además de establecer las carreras de farmacia y abogado—, el cual entraría en vigor con el inicio del ciclo escolar en 1928. En febrero de 1929, el director del Instituto envió una extensa comunicación al secretario general de Gobierno para explicarle los objetivos, el sentido y la naturaleza de las modificaciones que estaban introduciéndose en la educación secundaria, lo que hacía necesario adecuar la organización escolar, los planes, los programas, los contenidos, los métodos, las formas del trabajo y las actividades, del tiempo y los espacios escolares a fin de ubicarla en lo que consideraba “la corriente arrolladora del Progreso”.

2 *Gaceta de Gobierno*, Toluca, México, 29 de diciembre de 1926.

3 Ignacio Peñaloza García, *Reseña histórica de la Universidad Autónoma del Estado de México (1956-1992)/Reseña Histórica del Instituto Literario de Toluca, (1828-1856)*, Toluca, Estado de México, UAEM, 1992, pp. 61-62; Jaime Castrejón Díez y Marisol Pérez Lizaur, “Universidad Autónoma del Estado de México”, en *Historia de las universidades estatales*, t. II, México, Secretaría de Educación Pública, 1976, p. 154; Archivo Histórico de la Universidad Autónoma del Estado de México, Sección Histórica, caja 194, exp. 6814 [en adelante AHUAEM].

Agregaba que uno de los propósitos de las nuevas tendencias en la educación secundaria y “aun en las universidades”, sobre todo en Europa, era “ilustrar” a los jóvenes para “capacitarlos en la lucha por la vida” y, para este fin, los estudios se organizaban para inculcarles “la mayor copia de conocimientos”, en contraste con México, en particular en el plantel educativo, en el que la labor principal de la educación secundaria había sido preparar a los alumnos para aspirar al ejercicio de una profesión y a un título, lo que en otras latitudes era un objetivo complementario. Por lo tanto, era indispensable “dar a nuestra juventud las facilidades que tiene la juventud europea”. Sólo sería posible alcanzar este objetivo a condición de impulsar una reforma que replanteara la estructura y el funcionamiento del plan de estudios.⁴

En primer lugar, el Instituto ofreció cursos libres como una innovación para quienes desearan concurrir a ellos sin más requisito que observar una buena conducta, la cual debería practicarse tanto dentro como fuera del establecimiento; comprobar que se había cursado la instrucción primaria superior; cubrir la colegiatura, y sujetarse a la graduación de las materias elegidas. Esto planteaba una nueva categoría de estudiantes, diferentes a los oyentes; es decir, aquellos que iban “a oír las clases”, porque aquéllos entraban a un proceso de escolarización y formalización de saberes al tener el derecho a ser examinados por los profesores, siempre que cumplieran las prescripciones reglamentarias. No obstante, en términos del valor simbólico que representaban y del prestigio social y cultural que pudieran adquirir, sobre todo proviniendo de instituciones que tuvieran el reconocimiento de la sociedad, era indispensable que las autoridades expidieran un documento que avalara los saberes aprendidos al mismo tiempo que impidiera hacer “mal uso” de ellos, debido a que la sociedad se había familiarizado con este tipo de certificados, por lo que con relativa facilidad podían tener un uso inadecuado, porque “en nuestro medio acostumbrado a que se estudie para la obtención

4 Jaime Castrejón Díez y Marisol Pérez Lizaur, “Universidad Autónoma del Estado de México”, en *Historia de las universidades estatales*, t. II, México, Secretaría de Educación Pública, 1976, p. 154; AHUAEM, Sección Histórica, caja 194, exp. 6814.

de un título”, los cursos libres podían hacerse pasar por éstos. De ahí su recomendación para que se otorgara una boleta en la que se hiciera constar la calificación obtenida, en forma escrita y “en lenguaje llano”, que únicamente comprobara el o los saberes adquiridos. Por lo tanto, solicitaba que la modalidad de los cursos libres fuera aceptadas, y con ese carácter ofrecerlos “al público en general”.⁵

Estos cambios, a su vez, provocaron una situación que las autoridades estatales y federales educativas no habían previsto y que al presentarse fue preciso atender y resolver de manera inmediata, sobre todo porque propició algunas dificultades administrativas y académicas que, sin duda, favorecieron una mayor coordinación de las instancias, órganos e instituciones que integraron el sistema educativo en el nivel nacional. El gobierno del estado informó al director del Instituto que había recibido un oficio de la Dirección de Enseñanza Secundaria, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, en la cual le informaba de los trabajos que había realizado esa dependencia ante los responsables de las escuelas secundarias, preparatorias y normales, que se consideraban como parte de la enseñanza secundaria, para que las autoridades educativas de los estados que impartían este nivel educativo expedieran certificados donde se anotaran “en distintos pliegos”, las materias y las calificaciones que comprendieran los estudios de ciclo preparatorio o profesional. Estos últimos se referían a las escuelas normales y también solicitaban que se incluyera suficiente información que permitiera comparar y hacer equivalentes los estudios realizados en las instituciones educativas estatales con los que se ofrecían en los planteles escolares dependientes de la Dirección de Enseñanza Secundaria.⁶

En este mismo oficio se hizo notar que en la recién celebrada Asamblea Nacional de Estudios de Problemas de Educación Secundaria y Profesional y Normal, la cual se efectuó en 1928 y que había

5 Jaime Castrejón Diez y Marisol Pérez Lizaur, “Universidad Autónoma del Estado de México”, en *Historia de las universidades estatales*, t. II, México, Secretaría de Educación Pública, 1976, p. 154; AHUAEM, Sección Histórica, caja 194, exp. 6814.

6 AHUAEM, caja 194, exp. 6820. “Asunto: Relativo a la revalidación de estudios, por la Secretaría de Educación Pública. Al Ciudadano Director del Instituto Científico y Literario Presente. Gobierno de Estado. México, Toluca. Secretaría General. Dirección de Educación Pública.”

congregado a representantes de “casi la totalidad” de las escuelas secundarias del país, que incluían escuelas secundarias, técnicas, preparatorias y normales, se había acordado enviar a la dirección de Enseñanza Secundaria todos los programas de las asignaturas que impartían y el uso de un “molde uniforme” de los certificados respectivos, lo que evitaría “molestias y prejuicios” a los estudiantes que deseaban proseguir sus estudios superiores y que para ese efecto solicitaban la revalidación de sus estudios en las instituciones educativas de la ciudad de México, específicamente en la Escuela Nacional Preparatoria y la Universidad Nacional de México.

Así, entre los datos que deberían contener los certificados estaban nombre de las asignaturas cursadas; año escolar en que se acreditaron; número de clases que fijaba el plan de estudios por cada materia; duración de la clase, que iba de 30 a 50 minutos; número de asistencias del alumno a cada clase; calificación final; escala de calificaciones y su equivalencia, y calificación mínima aprobatoria, además del retrato del interesado. De igual manera, se puntualizaba que era indispensable expedir por separado certificados del ciclo secundario y del ciclo preparatorio, para que la Dirección de Enseñanza Secundaria hiciera la revalidación del ciclo que tenía a su cargo y la Universidad Nacional hiciera lo propio con los estudios del ciclo preparatorio, ya que era frecuente, debido a la estructura misma y la poca diferenciación que había entre unos y otros en las planteles educativos que impartían ambos niveles como parte de la enseñanza secundaria, que las asignaturas de uno y otro aparecieran “mezclados en un solo documento”.⁷

De este modo, se hizo más evidente el proceso de diferenciación que estaba produciéndose en lo que genéricamente se definía como enseñanza secundaria, en especial, entre los ciclos secundario, preparatorio y profesional, lo que también se revelaba, entre otros aspectos, en la organización académica de cada uno de ellos, en los planes, los tiempos, los espacios, los contenidos y los métodos de enseñanza.

7 AHUAEM, caja 194, exp. 6820. “Asunto: Relativo a la revalidación de estudios, por la Secretaría de Educación Pública. Al Ciudadano Director del Instituto Científico y Literario Presente. Gobierno de Estado. México, Toluca. Secretaría General. Dirección de Educación Pública.”

Esta diferenciación contenía una nueva racionalidad en todo el sistema educativo que organizaba de distinta manera las relaciones y las articulaciones entre cada uno de esos niveles. Por ejemplo, en 1936, el director del Instituto Científico y Literario del Estado de México, Protasio I. Gómez, puso de manifiesto las dificultades académico y administrativas que dicho proceso implicaba; entre ellas, la necesidad de establecer medidas transitorias que permitieran normar y regular, al mismo tiempo que distinguir y establecer, las relaciones entre los ciclos secundarios, preparatorios y profesionales, en particular entre los dos primeros, y las diferencias de apreciación entre las autoridades políticas estatales y las autoridades educativas del plantel en torno a sus implicaciones.⁸ También indicaba que había sido necesario poner en práctica un plan de estudios transitorio, con el fin de garantizar el acceso al ciclo secundario, al preparatorio y al profesional, y regularizar las inscripciones de alumnos a ambos niveles, aunque admitía que ya existía una clara delimitación entre los estudios secundarios, que comprendían tres años, y los estudios preparatorios, que se cursaban en dos años. Agregó que a los alumnos que habían culminado por completo los estudios secundarios se les había permitido ingresar al ciclo preparatorio con la salvedad de que, si bien habían sido inscritos al primer año preparatorio, las características del plan transitorio no lo reconocían en términos formales. Sin embargo, esta situación se había complicado porque algunos padres de familia habían levantado una protesta dado que a sus hijos se les había exigido que, además de demostrar que habían cubierto todo el plan de estudios secundarios, tuvieran un promedio mínimo para tener derecho a los estudios del ciclo superior.⁹

En vista de ello, el gobernador del estado, Carlos Pichardo, mediante el secretario de Gobierno, sostuvo que este último requisito no podía exigirse, porque de hacerlo así se estaría aplicando un criterio retroactivo que no era favorable para los estudiantes y, más

8 AHUAEM, caja 201, exp. 6954. "Al C. Secretario General de Gobierno. Presente. El Director. Not[ario] Protasio I. Gómez, Toluca, México, a 22 de septiembre de 1936."

9 AHUAEM, caja 201, exp. 6954. "Al Sr. Rodrigo A. Mañón. Presente. El Secretario (del Instituto Científico y Literario) Cont[ador] Roberto A. González, Toluca, México, a 29 de septiembre de 1936."

aún, era contrario a sus intereses. Por su parte, el director del Instituto mantuvo su posición de exigir esa condición al estimar que la Ley Orgánica del Instituto había entrado en vigencia desde junio de 1936 y no, como pretendía interpretar el gobernador Pichardo, hasta 1938. Además, para fortalecer su argumento, Gómez sostenía que algunos estudiantes habían solicitado su inscripción bajo esos requisitos y no habían puesto ninguna objeción y, en un lenguaje que no dejaba dudas acerca de su posición, afirmó que “no hay razón para no hacerla a favor de otros alumnos”, porque al hacerlo quedaría como “letra muerta una buena disposición que tiene por objeto seleccionar a los aspirantes a carreras literarias” y evitar, por añadidura, no sólo una plétora de profesionistas, sino “tanto inepto titulado, con grave daño para la sociedad”.¹⁰

Asimismo, advirtió que el plan de estudios no contemplaba el primer año preparatorio, porque las asignaturas estipuladas tenían “distinta colocación”, lo que impedía diferenciar este año del resto. Más aún, intentó aclarar que los alumnos que habían hecho el tercer año del ciclo secundario en realidad habían cubierto el primer año preparatorio, atendiendo al contenido de las materias, por lo que había considerado que no había motivo para abrir las inscripciones al primer año preparatorio. Por último, subrayó que si las autoridades mantenían su postura a este respecto, pese a tales consideraciones, empeñándose en aceptar que se inscribieran “alumnos irregulares”, se cometería una “injusticia”, porque igualaría a esos alumnos con aquellos que habían hecho sus estudios de manera regular y “cumplidamente”, además de provocarles problemas a futuro, porque no habían realizado los cursos regulares del primer año preparatorio y, por lo tanto, no podrían ingresar a la Universidad.¹¹

De esta manera y para despejar cualquier duda respecto a sus intenciones, Gómez apeló a la “actuación de toda mi vida como

10 AHUAEM, caja 201, exp. 6954. “Asunto: relacionado con la inscripción del joven Carlos José Gómez.

“Al Sr. Rodrigo A. Mañón. Presente. El Secretario (del Instituto Científico y Literario) Cont[ador] Roberto A. González, Toluca, México, a 29 de septiembre de 1936.”

11 AHUAEM, caja 201, exp. 6954. “Al C. Secretario General de Gobierno. Presente. El Director. Not[ario] Protasio I. Gómez, Toluca, México, a 19 de octubre de 1936.”

profesor y como funcionario”, y concluyó que no perseguía ningún interés “bastardo” ni animadversión personal alguna “hacia estos jóvenes”, tal como él mismo lo había demostrado con el caso de una estudiante, María Antonieta Lagunas Contreras, quien “a pesar de su “deficientísimo aprovechamiento”, estaba inscrita en el primer curso actual de la preparatoria porque cumplía con los requisitos y, en cambio, su único afán había sido apegarse escrupulosamente a lo estipulado en la ley. Contra todos estos alegatos, el secretario general de Gobierno, de manera inflexible y sin que mediara ningún tipo de argumento, ordenó inscribir a los estudiantes Carlos José Gómez y Aurelio Mañón Díaz; sin embargo, y para evadir tal instrucción, el director del establecimiento, en una jugada maestra, informó que en tanto que los cursos habían sido clausurados no había sido posible inscribirlos, “por lo que se reserva para el año próximo”. Todavía los jóvenes alumnos hicieron un nuevo intento por ingresar al plantel, pero el director Gómez se mantuvo inamovible, porque “estando clausurados los cursos del ciclo preparatorio no ha lugar a su petición”, ante el silencio que las autoridades estatales guardaron en esta ocasión.¹²

SABERES

Las transformaciones que se presentaron en la educación secundaria involucraron los planes y programas de estudio que se expresaron en el tipo de saberes que deberían aprender los estudiantes del Instituto. A finales de 1926, el director del Instituto informó al gobernador de estado, Carlos Riva Palacio, de las labores que durante ese año se habían realizado, así como en los últimos meses de 1925. Para sorpresa del director del plantel y a contracorriente de las reformas académicas y administrativas que se habían promovido, reveló deficiencias que obstaculizaban la vida y la organización escolar. Puntualizó

12 AHUAEM, caja 201, exp. 6954. “Al Secretario General de Gobierno. Presente. El Director. Not[ario] Protasio I. Gómez, Toluca, México, a 19 de octubre de 1936”; “El Gobernador del Estado [...] por mi conducto[...] Al C. Director del Instituto Científico y Literario. El Secretario General de Gobierno, Toluca, México, 23 de octubre de 1936.”

que, en vísperas de la clausura de los cursos, que debía suceder en la última semana de octubre, y de la preparación de los exámenes finales, que se realizarían a partir de la segunda quincena de noviembre, además de haberse percatado de que los profesores no habían elaborado los cuestionarios que servirían de base a éstos —los cuales tenían que haberse presentado desde agosto para someterlos a su estudio—, tampoco había localizado los programas de cada una de las cátedras que tenían a su cargo los responsables de impartirlas. Esto era una grave anomalía, porque demostraba que las cátedras se habían dictado según el criterio de cada profesor, “sin sujetarse a programa alguno preconcebido”. Fue imposible corregir tal situación debido a lo avanzado del año escolar, así como implantar las modificaciones necesarias, por lo que había pospuesto la “labor de reorganización y encauzamiento” hasta el nuevo periodo escolar. Entre las medidas pendientes de realizar estaba la modificación al plan de estudios para “armonizarlo” con las nuevas exigencias de la pedagogía moderna.¹³

Aunque es difícil establecer una línea de continuidad entre el estado de cosas que describió el director del plantel y las providencias que dictó un año después el gobernador Riva Palacio, a finales de 1927, dividir los estudios de ciclo secundario y preparatorio y establecer que estos últimos serían la base para los estudios profesionales y superiores, el hecho revelador fue que se delinearon con toda claridad los perfiles que había adquirido la enseñanza secundaria, los cuales se mantuvieron y profundizaron en las décadas siguientes, como ya se indicó.

Esas disposiciones obligaron a elaborar y aprobar un nuevo plan de estudios preparatorios, en el que destacaba aritmética, álgebra y principios de dibujo geométrico, francés y ejercicios físicos con seis horas semanales, lo que mostraba la importancia curricular que se le otorgaban a esas asignaturas, mientras que a lengua castellana, dibujo constructivo y modelado, solfeo, aprendizaje de un oficio y academias de lengua castellana se destinaban únicamente tres horas por semana en el primer año; en el segundo, se impartían geo-

13 AHUAEM, caja 200, exp. 6931. “Al C. Gobernador Constitucional del Estado, Dirección.”

grafía plana y del espacio y trigonometría, geografía general, física y descriptiva del viejo continente, dibujo de imitación, además del segundo curso de francés, lengua castellana, aprendizaje de un oficio, ejercicios físicos y solfeo, asignaturas que se mantenían con la misma carga horaria y el mismo número de clases del primero. En el tercero, cuarto y quinto años se impartían “estudios preparatorios especiales” para las carreras de abogados, licenciados en ciencias sociales, médicos, ingenieros y arquitectos, a diferencia de los estudios para las carreras de dentistas, ingenieros químicos, químicos farmacéuticos, metalúrgicos ensayadores, que se reducían al segundo, tercero y cuarto años. Ambos tipos de enseñanza preparatoria variaban ligeramente en su composición de materias, número de horas y clases al año, y constituían propiamente el ciclo preparatorio. Por último, entre otras novedades estuvo la integración de un tronco común de dos años con 33 horas semanales, en el primer año, y 36 en el segundo, así como un mínimo de 116 y un máximo de 232 clases al año escolar.¹⁴

Una manifestación de las novedades que introdujo la reforma de los planes de estudio fue sustituir los autores y los textos escolares que los profesores utilizaban en sus materias y que los alumnos tenían que dominar. Así, éstos informaron a sus superiores según lo exigían los nuevos contenidos de sus cursos. Por ejemplo, el profesor del primer curso de matemáticas, Marcelino Suárez, informó, “para los efectos legales”, que sustituiría el libro de Manuel María Contreras, *Aritmética y álgebra*, el cual se había empleado en años anteriores, por el de *Aritmética y álgebra* de Carlos Comberousse, traducido por Eduardo Prado.¹⁵

Un año después, en enero de 1929, el director del Instituto presentó un plan de estudios con ligeras modificaciones a fin de simplificar el nombre de las materias respecto al anterior, aunque mantenía la organización de éste y agregaba los tiempos específicos que

14 “Carlos Riva Palacio, gobernador constitucional del estado libre y soberano de México, [...] por decreto número 12, de fecha 7 de diciembre de 1927, he tenido a bien a expedir el siguiente Plan de Estudios Preparatorios del estado de México, Toluca, México, 28 de enero de 1928.”

15 AHUAEM, años 1920-1930, caja 194, exp. 6807. “Al C. Director del Instituto Científico y Literario del Estado. Presente. Marcelino Suárez (Rúbrica), Toluca, 14 de febrero de 1928.”

deberían corresponder a cada una de ellas, así como los tiempos dedicados al estudio como parte sustancial del plan. Así, el largo nombre de aritmética, álgebra y principios de dibujo geométrico fue sustituido por el de matemáticas, añadiéndose las academias de matemáticas y, en el segundo año, civismo. Cada una de las materias tenía una duración de una hora y, según la importancia de éstas en la estructura curricular, se impartían diariamente o se alternaban cada tercer día. Además, se disponía de media hora para el estudio entre una y otra materia, que variaba entre hora y media y dos, distribuidas a lo largo de la jornada escolar y según el año que se cursaba. Ésta iniciaba a las 8 de la mañana y concluía a las 5:30 de la tarde, de lunes a sábado. Para el tercer año se establecieron materias especializadas de acuerdo con las carreras profesionales elegidas por los estudiantes y que cursaban entre dos y tres años, según la complejidad de los estudios que deberían realizar. Así, por ejemplo, los estudios preparatorios para carrera de abogado eran de tres años, y de dos años en el caso de contadores y taquimecanógrafos, después de haber cubierto los dos años de asignaturas comunes.¹⁶

Ahora bien, junto con la instauración de los planes de estudio se exigieron nuevos requisitos para los estudiantes que desearan realizar estudios de enseñanza secundaria. Uno de ellos fue presentar y aprobar un examen de admisión con el propósito de comprobar que poseían los conocimientos mínimos de aritmética, español y geografía, a la par que se ofreció el internado para varones mediante el pago de una cuota mínima, el cual garantizaba “amplias seguridades de disciplina y eficacia”.¹⁷

De manera simultánea, la complejidad y la especialización de los estudios secundarios obligaban a diseñar estrategias pedagógicas que aseguraran un mejor aprovechamiento de los estudiantes. En 1924 se estimó que gran parte de la labor educativa del Instituto residía en propiciar los trabajos personales de los alumnos y fortalecer los procesos de evaluación por medio de la aplicación de exámenes

16 AHUAEM, caja 194, exp. 6801. “Horario. Instituto Científico y Literario, Toluca, Méx., enero de 1929.”

17 *Gaceta de Gobierno*, Toluca, México, 18 enero de 1926.

por cada una de las asignaturas, las cuales deberían estar en correspondencia con las que componían el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria. En ese mismo año, el gobernador del estado, Abundio Gómez, publicó una nueva Ley General de Educación, que reemplazaba la de 1918, en la cual ratificó la separación entre ciclo secundario y ciclo preparatorio. Los objetivos del primero eran ampliar los conocimientos adquiridos en la instrucción primaria superior, estimular la solidaridad, la cooperación entre los alumnos y que estuvieran en posibilidad de definir su vocación de acuerdo con sus cualidades y preferencias, mientras que el segundo tendría la finalidad de proporcionar los conocimientos para realizar estudios profesionales.

De esta manera, una intención fundamental de las reformas educativas que se impulsaron en este periodo en la enseñanza secundaria fue responder a las necesidades de inculcar nuevos conocimientos y consolidar un espacio que, de acuerdo con la dinámica pedagógica imperante que pretendía enfatizar e individualizar el proceso de enseñanza aprendizaje y el control y seguimiento de cada uno de los alumnos para que demostraran las habilidades y destrezas físicas, académicas y culturales. Unas y otras se ponían a prueba mediante exámenes finales que adquirieron gran importancia, porque si bien no habían pasado inadvertidos como recurso simbólico, tampoco habían recibido la atención necesaria, lo cual se debía a que gran parte del ejercicio pedagógico se había apoyado en la memorización, el dictado y el texto escolar. En consecuencia, un espacio que se convirtió en estratégico dentro de las nuevas corrientes pedagógicas fue la biblioteca, lugar donde los estudiantes deberían cubrir las horas de estudio. Por eso la preocupación que manifestó el encargado de la biblioteca del Instituto, en 1930, acerca de la falta de libros necesarios “para preparar algunas materias del programa de estudio”, acompañando su solicitud para que el gobierno del estado donara un lote de libros, “dado que desde años atrás no cuenta con uno solo para preparar” las clases, aunque en agosto del año anterior el propio Arias había remitido a la dirección del plantel una lista de 617

libros, los que estimó insuficientes para satisfacer las necesidades académicas de las asignaturas del plan de estudios.¹⁸

MÉRITOS

En pocas ocasiones es dable observar las tensiones y los conflictos que se acumulan a consecuencia de las transformaciones que se promueven y que afectan todos los niveles de la vida y la organización escolares. Una situación que reveló tal circunstancia se presentó en 1932. En efecto, en 1931 se publicó la Ley Orgánica del Instituto Científico y Literario, que estipulaba, entre otras cosas, la elección de los miembros del Consejo Técnico, compuesto de alumnos y profesores, y de la Junta Facultativa, integrada únicamente por catedráticos, las cuales tenían como función primordial asegurar que la organización académica y administrativa cumpliera con el proyecto educativo que ofrecía el establecimiento. Según uno de sus redactores, el profesor Carlos A. Vélez, el espíritu que había inspirado a sus autores era que en ambos organismos estuvieran representados “los diversos grupos de ciencias, para que sus decisiones sean las más acertadas posible”. También se reconoció la Junta General de Profesores.¹⁹

En efecto, tanto el Consejo Técnico como la Junta Facultativa incluían entre sus atribuciones proponer las ternas de los profesores que garantizaran el desarrollo y el aprovechamiento de los alumnos, las cuales eran elegidas en la Junta General de Profesores. Así, por ejemplo, en abril de 1932, se convocó a los catedráticos para que en asamblea general de profesores se propusiera a los catedráticos que deberían ocupar las vacantes de las materias de historia de las doctrinas filosóficas y caligrafía, ortografía y correspondencia mercantil, así como de la clase de francés del primer año. En esa ocasión

18 AHUAEM, caja 195, exp. 6842. “Al C. Director del Instituto Científico y Literario del Estado. Presente. Eduardo Arias, Encargado de la Biblioteca, Toluca, Méx., 6 de febrero de 1930.”

19 AHUAEM, caja 200, exp. 6981. “En la ciudad de Toluca (...) Dirección. Instituto Científico y Literario Toluca, Méx., 17 de febrero de 1932. El Secretario. Francisco García Rubio.”

también estuvieron los representantes estudiantiles Gabriel Luis Ezeiza y Jesús Coronel.

Esta reunión es particularmente interesante porque permite formarse una idea de la dinámica académica y administrativa que se seguía para resolver asuntos académicos. Uno de los profesores de amplia trayectoria académica y administrativa, dentro y fuera del plantel escolar, el farmacéutico Servando Mier, quien además de catedrático había ocupado la dirección del Instituto, así como distintos puestos públicos, solicitó información acerca de los posibles candidatos para sustituir al profesor de historia de las doctrinas filosóficas. En respuesta, el director del plantel, Ignacio Gutiérrez Quiroz, señaló que los estudiantes habían propuesto al “joven Tito Ortega”, en tanto que los estudiantes de la escuela de comercio a “la señorita Beatriz Reyes” para hacerse cargo de la materia de caligrafía. Al parecer, esto no fue suficiente, porque el doctor Mariano C. Olivera destacó que no era prudente aceptar de inmediato la propuesta de Ortega, debido a “la importancia y trascendencia de la clase de que se trata” y porque hacerlo de esa manera significaba “obrar con demasiada violencia [al] fijarse inmediatamente en una persona”. Por lo mismo, propuso que se aplazara la decisión hasta reunir mayor información, “documentarse sobre el asunto” y, con base en ella, tomar el acuerdo más conveniente.

Sin embargo, estos juicios no persuadieron al director Quiroz Gutiérrez, porque éste alegó que en la circular que les había sido entregada, los catedráticos habían sido enterados con anticipación del motivo de la reunión y habían contado con el “suficiente tiempo para haberse documentado”. En tono poco comedido, sostuvo que esto hubiera podido hacerlo “si es que se interesaba por el plantel” y, escéptico, concluyó que posponer la elección perjudicaría a los alumnos “por el reducido número de clases asignadas al curso y por la extensión de su programa”. En contraste, Carlos A. Vélez se inclinó por la propuesta de su colega Olivera y reiteró el argumento en torno a que el nombramiento de un catedrático debería de meditar-se, pues de ello dependía “el prestigio del plantel”.

Por su parte, Nicolás E. Reyes intervino en la deliberación y apoyó la idea de Quiroz, esgrimiendo que “habiéndose ya todos fija-

do” en Ortega no era necesario integrar la terna para proponerla al gobierno del estado, tal como prescribía la Ley Orgánica. Esto dio oportunidad a Vélez para recodarle a su interlocutor que la comisión nombrada para elaborar la Ley se había guiado por el respeto a la libertad de las autoridades estatales para designar a las personas más idóneas para ocupar las cátedras, por lo que proceder de otro modo implicaba que el “gobierno forzosamente” tuviera que someterse a la voluntad de ese órgano, lo cual contrariaba el ánimo de sus redactores. En vista de ello, el licenciado Alfonso Ortega propuso que, en efecto, se eligiera la terna y, enseguida, propuso a Enrique González V. y “al señor Morales García”. De nueva cuenta, Vélez aprovechó la oportunidad para exhibir la debilidad de ambos argumentos y exponer su postura en defensa del valor simbólico de los comportamientos, del prestigio y de los saberes académicos, al señalar que González, no era la persona más apta para ocupar la cátedra, poniendo en evidencia tanto la falta de experiencia del “joven Ortega” como del tercer candidato, Morelos García. De este modo, según su opinión, la terna debía formarse por personas que hubieran demostrado “competencia en la materias, por haberlas cultivado durante el tiempo suficiente”, capacidad para impartir enseñanza y cumplimiento de sus deberes, cualidades que no reunía González, como era fácil comprobar con el hecho de que su asistencia a las clases había sido “muy deficiente”.

En el caso de Morales, según informó el secretario del Instituto, los únicos antecedentes con que contaba eran que había sido felicitado por el jurado en su examen recepcional y, en el caso de Ortega, se limitaba a señalar que no podía “saber más de lo que sabe la mayoría de los profesores”, y que estaba próximo a sustentar su examen para obtener el título de abogado. Sin embargo, una cosa estaba clara para la mayoría de los catedráticos: había que reponer el procedimiento y nombrar terna. Para tal fin, el profesor Ildefonso Velásquez propuso que ésta se integrara por González, el contador Heriberto Enríquez, y Ortega, con lo cual pretendía atender las observaciones de Vélez y garantizar que la voz de los estudiantes fuera escuchada. Sin embargo, Enríquez se deslindó de inmediato de la propuesta, indicando que tenía tres clases, lo que le impedía aceptar.

Vélez, en apariencia contra la pared, recurrió a un último recurso: inquirir al propio Olivera acerca de esta última sugerencia. Así, en un aparente *impasse*, se preguntó a la presidencia de la Junta si consideraba pertinente votar las propuestas de la terna o posponer su elección. Por votación, se decidió aplazar el nombramiento, lo que aprovechó el doctor Olivera para sugerir que se estableciera un lapso de cuatro días para integrar la terna, tiempo que estimó suficiente para “tratar este asunto” y concluyó, en tono conciliador, que esa resolución si bien implicaba perder un poco de tiempo permitiría, en cambio, “nombrar acertadamente al maestro que sustituya al señor Miguel Ángel Cevallos”. No obstante, no todos estuvieron de acuerdo con esta solución e insistieron en la conveniencia de nombrar a la brevedad posible al sucesor de Cevallos porque, según el contador Alberto Mena, era “rarísimo el número de personas que cultivan esa materia”, mientras el representante estudiantil Ezeta pidió la palabra para dejar en claro cuál era la posición del sector de estudiantes. Insistió, acaso como advertencia, que “como resultado de una junta que hubo entre los alumnos a quienes corresponde llevar la materia”, éstos habían resuelto pedir “al joven Tito Ortega”, además de sugerir que no habrían de aceptar a otro “siempre para que éste sea nombrado en el menor tiempo posible”.

El tono de estas intervenciones propició que de nuevo se revelaran las posiciones encontradas. Así, en tanto que Ildefonso Velásquez proponía elegirla al día siguiente, el profesor Ramón Pérez expresó su opinión en contra de lo manifestado por Mena, afirmando que en Toluca, la capital del estado, “existían numerosas personas [que] sin ser conocidas [sic] poseían amplios conocimientos de la materia, personas muchas de ellas tratadas solo superficialmente”, por lo que era necesario ampliar los plazos “para recapacitar y opinar con todo acierto sobre las proposiciones”. Así, al final de cuentas y pese a la oposición de Vélez, se decidió que la terna se integraría un día después.²⁰

20 AHUAEM, caja 200, exp. 6981, pp 1-3. “Dirección. Instituto Científico y Literario del Estado de México. Circular. Sufragio Efectivo. No Reelección. El Director. Ignacio Quiroz Gutiérrez, Toluca., Méx., 28 de abril de 1932”; “Dirección. En la Ciudad de Toluca, Capital del Estado de México [...]

Una situación similar se presentó con la candidatura propuesta para ocupar la materia de caligrafía, ortografía y correspondencia mercantil, pero aquí con una peculiaridad digna de destacarse. En primer lugar se trataba de una mujer profesionista, lo que le imprimió desde el inicio una dinámica de género, lo que no se presentó con el primer caso. En segundo lugar, porque Beatriz Reyes era hija del profesor Nicolás Reyes, quien había sostenido la candidatura de Ortega, por lo que éste decidió retirarse de la deliberación, argumentando precisamente su parentesco con la candidata. En este asunto, tocó a Vélez el papel que había tenido Olivera para el caso de Ortega; es decir, objetar por principio la propuesta, por lo que de inmediato indicó que él mismo tenía conocimiento “de que solicitan esa vacante personas muy competentes en la materia”, motivo por el cual era necesario aplazar la discusión y la elección. Haciendo notar su condición de profesor de amplia trayectoria en el Instituto, y ostentando un dominio del campo de conocimiento, cierto o no, interrogó a sus colegas sobre si era necesario conocer el sistema Palmer para enseñar caligrafía, hecho que sobresale porque en el caso anterior no había puesto en duda el conocimiento de la materia de los aspirantes y se había referido más a las habilidades y destrezas que la cátedra demandaba. El director del Instituto, Quiroz Gutiérrez, con desconcierto, le recordó que nunca el gobierno del estado había puesto su atención en “aceptar fácilmente algún sistema de enseñanza”, aunque la respuesta no dejó satisfechos a algunos de los asistentes, porque de inmediato Alberto Mena replicó que era imprescindible “exijir [sic] que la enseñanza sea Palmer”, y expuso sus razones de por qué era preciso el dominio de este sistema, “puesto que es una escritura que se enseña por medio de ejercicios musculares facilitando con esto la rapidez y evitando la fatiga después de un trabajo intenso”. Con toda seguridad y para evitar una situación embarazosa, tal como había ocurrido con la propuesta de Ortega, el director decidió apoyar la moción de Vélez y solicitó que el asunto

se reunieron en Junta General los C.C. Catedráticos del Establecimiento, [...] Francisco García Rubio (Rúbrica) Secretario, (26 de abril de 1932).”

se tratara al día siguiente; es decir, no tuvo alguna objeción ante los argumentos vertidos por éste.²¹

Por último, se discutió el caso del profesor de francés. Aquí se puso a consideración la conveniencia de proponer un profesor adjunto “o a un alumno” que se hiciera cargo del grupo con instrucciones del profesor Ramón Pérez, quien tenía bajo su responsabilidad otro de los grupos, para que “los programas se desarrollen de común acuerdo”. Sin embargo, ante la posibilidad de que la responsabilidad recayera en un estudiante, Ezeta manifestó su opinión en contra, porque “se ha notado hasta en la Prefectura, que esto da origen a dificultades entre los alumnos”, en tanto que Vélez aclaró la función del “profesor adjunto”, la cual consistía en suplir las faltas “accidentales” del profesor titular, por lo que un estudiante, “el alumno más adelantado”, podía cumplir sin ninguna dificultad. En realidad, Vélez aclaró la verdadera razón por la cual José García Payón, a quien el gobierno del estado había nombrado, se había rehusado a aceptar el nombramiento, señalando que “aun tomando en cuenta las condiciones económicas por las que atraviesa el gobierno del Estado”, no era “equitativo retribuir con cincuenta centavos a una persona que tiene las mismas obligaciones que el prof. [sic] titular”, y advertía de los efectos negativos que esto traía; es decir, “vendría a perjudicar a los alumnos, pues el trabajo mal retribuido siempre será deficiente”. Tal vez por eso el profesor Ramón Pérez, titular de francés de otro grupo, se negó a asumir la nueva responsabilidad con el argumento, sin duda poco controvertible, de que era “un trabajo que restaría fuerzas para atender a todos los grupos de francés”. El propio Pérez agregó otro juicio a modo de disculpa y explicación: la demanda de profesores de francés y el número de alumnos que a ella concurrían se debía a que en el Instituto era una materia obligatoria, mientras que “en las escuelas secundarias de la ciudad de México (donde) la clase de francés es optativa”, lo que explica el exceso de trabajo en “esa clase”.

21 AHUAEM, caja 200, exp. 6981, pp. 3-4. “Dirección. En la Ciudad de Toluca, Capital del Estado de México [...] se reunieron en Junta General los C.C. Catedráticos del Establecimiento, [...] Francisco García Rubio (Rúbrica) Secretario, 26 de abril de 1932.”

Por su parte, el director Quiroz aprovechó esta afirmación para exponer su propio punto de vista. Informó que había solicitado “al grupo de personas que hicieran el nuevo Plan de Estudios”, y que tomaran en cuenta la necesidad de elaborarlo en concordancia con “los de la Ciudad de México”, con el fin de evitar perjuicios a los alumnos, mientras que había nombrado otra comisión para que se encargara de estudiar “las deficiencias e irregularidades” que presentaba el que regía en el Instituto para proponer las modificaciones necesarias para corregirlas. En efecto, desde el 7 de abril, la Secretaría General de Gobierno había girado instrucciones para que fueran enterados los profesores Protacio I. Gómez y Manuel Lara, así como el representante estudiantil Antonio Mancilla, todos ellos miembros del Consejo Técnico, para que fueran integrantes de la comisión que debería estudiar el plan de estudios “a fin de formar el que deba sustituirlo”.²²

Al parecer, estos actos fueron percibidos por Vélez como una censura indirecta a su labor y a la de otros catedráticos, porque de inmediato respondió que los cursos de francés, tal como aparecían en el plan de estudios, eran adecuados a las necesidades y a la importancia que el idioma tenía, sobre todo en relación con el “estudio de las materias de los años superiores”, como lo había demostrado la experiencia “de muchos años”, durante los cuales el idioma si bien no llegaba a dominarse por los alumnos, sí había permitido a éstos, “cuando menos”, traducir “perfectamente” en el primero y segundo años preparatorios, explicación que parecía desproporcionada, porque ni Pérez ni Quiroz habían hecho alusión alguna a su poca importancia. En el fondo lo que estaba dirimiéndose, más allá de los argumentos de unos y otros, era el poder que confería el saber, el prestigio y el dominio que éste representaba, pues no pueden entenderse estas posturas si no es mediante el litigio que sostenían acerca de la importancia y las justificaciones que ofrecían. Más aún, esta idea se confirma con el hecho de que Pérez, sin referencia alguna de por medio, inquirió al director del plantel, acaso de manera ingenua,

22 AHUAEM, caja 200, exp. 6981. “Gobierno del Estado de México. Secretaría General de Gobierno. Acuerdo, Toluca, 7 de abril de 1932.”

acerca de que estaba enterado de que había una plaza vacante del curso práctico de español, lo que permitió a Quiroz exponer la razón profunda de las diferencias; es decir, la indispensable reforma al plan de estudios en lo que se refería a la enseñanza del francés y del español. Sin duda, Quiroz estaba interesado en destacar el lugar que ocupaba el primero y la paradoja que representaba el segundo, porque en el plan de estudios se prescribía que el francés se impartiera diariamente, mientras que el segundo, español o lengua castellana, únicamente tres veces a la semana con un total de tres horas. Asimismo, puso de manifiesto que desde hacía algún tiempo había reparado en que en el plan de estudios vigente en la Escuela Nacional Preparatoria, situada en la ciudad de México, se impartía un curso de etimologías que tenía una duración de un semestre, además de un curso práctico de español con la misma extensión temporal.

De esta manera, se develaba el meollo del asunto: si bien cada una de estas asignaturas se dictaban tres veces a la semana y estaban claramente diferenciadas, lo que Quiroz deseaba destacar era el hecho de que ambas tenían estrecha relación y afinidad, porque lo que reforzaban era la enseñanza del español. Así, las horas destinadas a la enseñanza del español serían de seis por semana. Asimismo, buscaba extender, en la práctica, el estudio del español de un semestre a un año, porque el curso práctico se impartiría inmediatamente después de haber concluido el curso de etimologías, sin afectar ni el número de horas ni la continuidad de la enseñanza del francés. Estas modificaciones implicaron, a su vez, que tanto los alumnos del tercer año preparatorio como aquellos que no habían cursado el de español estuvieran obligados a hacerlo. Para anudar los cabos sueltos, Quiroz informó que había sido nombrado el profesor de etimologías, Manuel Lara, para hacerse cargo del curso de español, por lo que respondía que la vacante aludida ya había sido cubierta. Por ello insistió en que se buscara, “hasta donde sea posible”, la coincidencia entre ambos planes de estudio; es decir, reformar el del Instituto para armonizarlo con el de la Universidad Nacional.

En este marco, es posible pensar que la pregunta de Pérez tuviera relación con la observación hecha por Vélez en relación con la escasa remuneración que se ofrecía al profesor de francés, García Payón;

es decir, un cuestionamiento indirecto a la importancia que esta materia tenía dentro del plan de estudios, porque de otra manera no es comprensible el tono que utilizó el propio Vélez en la intervención anterior como en la propia, en la cual indicó que “en plática” que había sostenido con Lara, éste le había expresado que era imposible cubrir el programa de la materia en un semestre debido a lo extenso de éste. En realidad, como ya se ha indicado, el problema central era la reforma al plan de estudios, tal como lo expresó el doctor Olivera, quien era miembro de la comisión revisora, al señalar que el asunto de las nuevas plazas no se había discutido en ningún órgano de gobierno, en particular en el Consejo Técnico, pero consideraba que la única manera de lograr que dicha reforma tuviera éxito era precisamente creando nuevas plazas, en clara alusión a la plaza asignada a Lara, por lo que era necesario procurar que los catedráticos recibieran un pago decoroso y no, como había ocurrido con el caso del profesor de francés, ofrecer una gratificación en lugar de un salario. Insistió en que era indispensable “hacer saber al Gobierno del Estado que un plantel de la importancia del Instituto tiene necesidades y problemas” que había que satisfacer y resolver con prontitud “aun a costa de sacrificios”. Para tal medida, propuso que se integrara una comisión que acompañara al director para exponerle al Ejecutivo estatal la situación por la que atravesaba el Instituto, y aunque la propuesta fue vista con simpatía por algunos profesores, el director la rechazó al aducir que había una comisión encargada de modificar el plan de estudios y hasta en tanto no hubiera concluido sus trabajos no creía conveniente tomar otra determinación, porque ésta daría a conocer las necesidades que, a su vez, le serían comunicadas al “Señor Gobernador”.

Lo anterior propició todavía dos intervenciones significativas. La del profesor Adolfo Bermúdez, quien hizo notar que las modificaciones no podían instrumentarse hasta el siguiente año escolar, porque ponerlas en vigencia durante el que corría podía provocar “multitud de transtornos [sic]” en caso de que se intentaran “implantar” y, la segunda, de Ezeta, quien opinó en sentido contrario a Bermúdez, y sostuvo que era urgente implantarlas “desde el presente año”, por lo que arriesgó la opción de diseñar un “plan de transi-

ción” que debería regir para los alumnos que desearan concluir sus estudios preparatorios ese mismo año. De esta manera, ofreció una salida decorosa al director del plantel Quiroz Gutiérrez, quien pidió autorización para entrevistarse con el gobernador para exponerle las necesidades que se originaban con las modificaciones que se proponían y que, al mismo tiempo, había consultado al órgano académico cuando había que presentarlas, si antes o después de que se hubieran instrumentado. Ezeta afirmó que era conveniente entrevistarse con el gobernador después de que se hubieran realizado, “pero siempre en el menor tiempo posible”, y solicitó que la comisión entregara “a la mayor brevedad posible” sus trabajos porque, según él, era evidente la necesidad de renovar el plan de estudios, moción que fue aprobada por “la mayoría de la asamblea”. Sin embargo, no dejó de llamar la atención acerca de la infracción al plan de estudios por parte del director del plantel, al autorizar el curso práctico de español e informó que ello había sido tema de discusión de la Junta General de Alumnos que, tras sus deliberaciones, concluyó que en efecto se había procedido de forma incorrecta, aunque Ezeta estaba seguro de que una vez que se dieran a conocer los motivos de la reforma la juzgarían “razonable”, pero, de cualquier modo, y “por respeto al mismo Plan”, así como a los procedimientos y los órganos académicos creados, “cuyas reformas solamente puede hacer la comisión que el Consejo Técnico había designado”, había sido decidido dar a conocer las opiniones de los estudiantes ante la reunión de profesores. Quiroz, por su parte, reconoció su error y sostuvo que su único propósito había sido “beneficiar a los alumnos, para descargar parte de su responsabilidad señaló que la comisión revisora tenía todas las facilidades para su labor, porque podía agregar materias”, mientras que él tenía que solicitar “el apoyo económico para nombrar otros catedráticos”. Con estas aclaraciones se puso fin a uno de los momentos más álgidos de la vida del Instituto en estos años.²³

23 AHUAEM, caja 200, exp. 6981, pp. 4-8. “Dirección. Instituto Científico y Literario del Estado de México. Circular. Sufragio Efectivo. No Reelección. El Director. Ignacio Quiroz Gutiérrez, Toluca., Méx., 28 de abril. 1932; “Dirección. En la Ciudad de Toluca, Capital del Estado de México [...] se reunieron en Junta General los C.C. Catedráticos del Establecimiento, [...] Francisco García Rubio (Rúbrica) Secretario, 26 de abril de 1932.”

En una nueva y extensa reunión de la Junta General de Profesores convocada para solucionar el problema que se había creado con las designación de los integrantes de las ternas que habrían de presentarse al gobierno del estado, las desavenencias y tensiones internas que prevalecían entre los distintos grupos de profesores, así como entre éstos y los estudiantes volvieron a suscitarse, pero ahora los argumentos fueron más mesurados y se inscribieron en el campo de los prestigios, las trayectorias y los saberes académicos y profesionales de los actores involucrados.²⁴ El primer caso que se examinó fue la integración de la terna para ocupar la titularidad de la materia de historia de las doctrinas filosóficas. El primero en tomar la palabra fue el profesor Ildelfonso Velásquez, quien insistió en proponer a Heriberto Enríquez, quien había sido un distinguido estudiante del Instituto; el ya familiar licenciado Enrique González V., y el joven e inexperto en el cultivo de la materia, Tito Ortega, pero ahora la iniciativa provino, sin más preámbulo, de González, quien había sido duramente cuestionado por el ex estudiante, profesor y licenciado que prácticamente había iniciado y desarrollado su vida académica ligado de manera muy estrecha con el Instituto, Carlos A. Vélez. González de inmediato declinó su candidatura y expresó las razones que lo llevaban a tal determinación. Para continuar con la atmósfera tensa en la que se había desenvuelto la reunión anterior y de la cual había sido protagonista involuntario, González alegó que los motivos para declinar su candidatura eran las afirmaciones acerca de que faltaba con frecuencia a sus clases. Naturalmente, el tono irónico que empleó para dirigirse a sus colegas aumentó aún más el clima de malestar e inconformidad que se respiraba y, dueño de la situación, continuó su perorata no para negar tal acusación, sino para exponer su método para impartir su clase. Para contrastar su método, recurrió al recurso de exhibir prácticas pedagógicas y formativas que le parecían motivo de ironía. Así, guardaba una distancia prudente en relación con aquellos profesores “que se con-

24 AHUAEM, caja 200, exp. 6981. “Instituto Científico y Literario del Estado de México, Dirección. Sufragio Efectivo. No Reección El Secretario. Francisco García Rubio, Toluca, 27 de abril de 1932.”

forman con dar un repaso al libro de texto unos minutos antes de entrar al plantel”, también se distanciaba de esos “maestros tomadores de clases ni dictadores de apuntes”, y una vez expuesta su idea de las prácticas pedagógicas, con un tono de disimulada revancha, insistió en que se retirara su candidatura, porque “sus ocupaciones”, le impedían cumplir “debidamente” las responsabilidades que exigía la materia.²⁵

Acaso para digerir el tono irónico y para disminuir la tensión que se había producido con la intervención de González, el profesor Ramón Pérez propuso a Adolfo Bermúdez, Heriberto Enríquez y, en sustitución de Tito Ortega, a Morelos García y a Adolfo Bermúdez, quienes sustituían a Tito Ortega y al propio González, mientras que el representante estudiantil sostuvo al joven egresado del Instituto, al propio Ramón Pérez y a González; es decir, las posiciones no contraban un punto de coincidencia. Una intervención que convocaba a la moderación fue la de Bermúdez, que a diferencia de González, reconoció que “la importancia de la materia” requería de una persona que poseyera “conocimientos profundos” de filosofía, de los cuales carecía, por lo que consideraba que no reunía los méritos suficientes para, en caso de ser nominado, hacerse responsable de la asignatura. Ya en un ambiente más relajado, el licenciado, profesor y también ex estudiante del Instituto, Alfonso Ortega, solicitó se incluyera a Enríquez, a González y a Ortega, porque este último había aparecido en distintas ternas, y excluyó a Morelos García, porque según el propio Ortega, éste había manifestado en distintas ocasiones sentir “deshonor de haber sido alumno del Colegio”. Sin embargo, todas las propuestas fueron objetadas y “desechadas”, por lo que se estaba como al inicio de la sesión. Y como no había quien se atreviera a sugerir nuevas candidaturas, Velásquez “en tono humorístico” propuso para la terna al “licenciado Alfonso Caso”, lo que motivó la indignación de Vélez, quien en apariencia se había mantenido al margen de las sugerencias, y que, “apartándose de la

25 AHUAEM, caja 200, exp. 6981, p. 1. “Instituto Científico y Literario del Estado de México, Dirección. “En la ciudad de Toluca, capital del Estado de México, a los veintisiete días del mes de abril de 1932 [...] con el objeto de proceder a designar las ternas para [...] El Secretario. Francisco García Rubio.”

broma”, sostuvo en efecto que “pensaba proponer al señor Alfonso Caso y al Señor Agustín Aragón”, pero que debido a “las condiciones económicas y por las ocupaciones de éstos” eran pocas las posibilidades no sólo de que fueran nombrados titulares del curso por el gobierno del estado, sino de que aceptaran. Y deslizó lo que verdaderamente pensaba, al asegurar que “de todos modos se habrá visto que los profesores del plantel” se habrían preocupado “por dar una cátedra a una persona de indiscutible competencia en ella”, esto es, que ninguno de los candidatos antes propuestos reunían los méritos para ser titulares. Así, por primera vez hubo coincidencia entre los profesores y alumnos, aunque la distancia que los separaba iba de la ironía de Velásquez y González a la postura academicista de Vélez. En el recuento final, la terna se integró con Alfonso Caso, Heriberto Enríquez y Tito Ortega.²⁶

El segundo punto fue el relativo a la conformación de la terna para designar al responsable de impartir el curso de caligrafía, ortografía y correspondencia mercantil. Uno de los argumentos expuestos fue el perfil que debería cubrir la persona, quien además de poseer conocimientos de caligrafía, debía manejar profundamente el idioma para enseñar ortografía y amplios conocimientos comerciales para enseñar la correspondencia mercantil. La mayoría de las propuestas, como es fácil suponer, fueron mujeres, entre ellas Beatriz Reyes, Elena Cárdenas —que en otras épocas había impartido diversas materias, tanto en el Instituto como en la escuela de comercio anexa—, María Cristina Arías, María del Carmen Talavera, Consuelo Pineda, María Luisa Vásquez, y un solo hombre, Rafael Sánchez Faustro, lo que hace suponer que este campo estaba cubierto casi exclusivamente por mujeres. Para quienes sostenían estas propuestas, cada una de las candidatas reunía las cualidades académicas y morales necesarias para cumplir adecuadamente su labor. Sin embargo, la mayoría de los profesores se inclinó por la “señorita Pineda”, no sólo por las prendas morales que tenía, sino porque había demostrado su capacidad para “hacer guardar la disciplina en su clase” ante grupos numerosos, tal como sucedía en la Escuela Normal para Profesores.

26 AHUAEM, caja 200, exp. 6981, pp. 2-3.

Por lo tanto, al proponer que se votara “la personalidad” de Pineda, la asamblea aprobó que formara parte de la terna. Enseguida, se propuso que la segunda integrante fuera la señorita Vázquez, porque había comprobado tener los conocimientos y, sobre todo, por ser egresada de la institución, lo cual era una condición primordial para su inclusión, debido a que la propia Ley Orgánica del Instituto prescribía que en igualdad de circunstancias debería preferirse “a los hijos del Instituto” para ser incorporados como personal docente o empleados. Sin embargo, estas consideraciones no fueron suficientes para acordar las propuestas que deberían ser aprobadas, dado que todavía se anunciaron nuevas candidatas o se argumentó a favor de otras, como en el caso de Beatriz Reyes, Carmen Talavera y Josefina Arellano, esta última también egresada del Instituto. Finalmente, se aprobó que la segunda integrante de la terna fuese Arellano.²⁷

En esa misma reunión, el estudiante Antonio Mancilla hizo notar que era preciso designar a los profesores que deberían encargarse de las materias optativas que se consideraban en el plan de estudios. En respuesta, el director Quiroz apuntó que, por la precariedad de las finanzas estatales, era imposible nombrar a los profesores para impartir esos cursos, lo que el combativo estudiante Gabriel Luis Ezeta rebatió con el argumento de no designar a los titulares de todas las materias ofrecidas contenidas en el plan de estudios dejarían entonces de tener ese carácter para convertirse en obligatorias. Por su lado, el profesor Alfredo Mena, conciliador, pidió a los estudiantes abandonar su “intransigencia” y que consideraran las difíciles condiciones económicas del gobierno, lo que no fue compartido por los profesores, pues el licenciado Enrique González opinó que el gobierno debía realizar “un esfuerzo para nombrar profesores”, porque precisamente las materias optativas tenían una función pedagógica y formativa muy importante, despertar “en los alumnos su interés vocacional y que sirvan de disciplina”. Para González había personas “desinteresadas” que podían impartirlas sin gratificación alguna, lo cual aprovechó el director para revirarle la propuesta, solicitándole una “lista de aquellas personas desinteresadas” para

27 AHUAEM, caja 200, exp. 6981, pp. 4-5.

que les fueran expedidos los respectivos nombramientos, sin dejar de insinuar un tono de burla. Y para debilitar aún más la sugerencia del profesor González, el propio secretario del Instituto, García Rubio, le recordó que esa propuesta era inviable, porque cuando se intentó establecer la escuela de jurisprudencia en el estado y se conoció a los profesores para que se hicieran cargo de las asignaturas sin remuneración, éstos se habían negado, no se habían presentado “ni siquiera a tomar posesión de su cargo”, o bien, “a pesar de sus buenas intenciones”, algunos de ellos no habían cumplido con sus obligaciones académicas. Por último se abordó el asunto del profesor y “maestro” Servando Mier, quien había cumplido 50 años como profesor del plantel. En esa oportunidad se planteó la posibilidad de rendirle un homenaje y en ese acto se le confiriera una medalla de oro como reconocimiento a uno de los catedráticos de mayor trayectoria académica y profesional.²⁸

Para septiembre de 1932, algunos de los acuerdos tomados por la Junta General de Profesores y las otras instancias de gestión y decisión académicas del Instituto fueron, por las propias circunstancias en que se desenvolvía la vida escolar, evaluados por sus efectos. Una de ellos fue la renuncia de María Luisa Vázquez, quien había sido nombrada profesora de la cátedra de caligrafía, ortografía y correspondencia mercantil, y la solicitud para ocupar la vacante de la persistente y tenaz Beatriz Reyes, la egresada Josefina Arellano y el propio secretario del Instituto, Francisco García Rubio. Ahora, tanto Reyes como Arellano tuvieron mayor fortuna, pues “por aclamación” fueron aprobadas para componer la terna reglamentaria. Otro acuerdo fue acerca de una de las cuestiones que mayores tribulaciones ocasionaba entre las autoridades académicas y administrativas, y la planta docente.²⁹

28 AHUAEM, caja 200, exp. 6981, pp. 5-7. “Instituto Científico y Literario del Estado de México, Dirección. “En la ciudad de Toluca, capital del Estado de México, a los veintisiete días del mes de abril de 1932 [...] con el objeto de proceder a designar las ternas para [...] El Secretario. Francisco García Rubio.”

29 AHUAEM, caja 200, exp. 6981, p. 1. “Instituto Científico y Literario del Estado de México, Secretaría. Convocatoria. Sufragio Efectivo. No Reelección. Toluca, Méx., 1º de septiembre, 1932. El Secretario. Francisco García Rubio”; “En la ciudad de Toluca, capital del Estado de México, en

Una de las funciones primordiales del proyecto formativo y pedagógico, garantía del prestigio social y académico del Instituto ante la sociedad, era el orden y la disciplina que se inculcaba a los actores educativos, en especial a los estudiantes. Al parecer la situación que predominaba en el establecimiento no era la más propicia para asegurar estos rasgos en el plantel. Al menos ésta es la imagen que percibía el “señor Francisco Schnabel”, quien expuso ante la Junta General de Profesores que una de sus mayores preocupaciones era proponer a las instancias internas de gobierno un conjunto de medidas para mejorar la disciplina dentro y fuera del plantel educativo. Para Schnabel, la situación disciplinaria era sumamente delicada, porque dentro del plantel “la falta de respeto [era] palpable” hacia los superiores, mientras que hacia el exterior era notorio y público que los estudiantes tenían como costumbre asistir “a los billares de la ciudad”, permanecer durante largas horas en ellos, “hasta la una de la mañana” y, por añadidura, perder horas enteras en el juego en lugar de dedicarlas al estudio. Por lo tanto, ni unas ni otras prácticas podían tolerarse en el joven que aspiraba a “ser buen estudiante”. Según Schnabel, había dos posibles caminos para solucionar esta situación: recurrir al presidente municipal para que tomara “cartas en el asunto” o solicitar al presidente de la sociedad de alumnos a que exhortara a sus compañeros para que se abstuvieran de concurrir a esos lugares.³⁰

En coincidencia con los planteamientos del profesor, el representante estudiantil Gabriel L. Ezeta manifestó “su buena acogida” y expresó su satisfacción porque “un Profesor del Instituto” se preocupara de esa manera por los alumnos, pero pedía que fuera más benévolo con sus compañeros, por lo que Schnabel percibió con simpatía el apoyo y el matiz que proponía Ezeta, y sugirió que se permitiera a los jóvenes estudiantes “libre entrada a esos centros de juego” los

el Salón de Física del [...] del día dos de septiembre de 1932, se reunieron los C.C. Catedráticos del Plantel, citados por el C. Director.”

30 AHUAEM, caja 200, exp. 6981, pp. 1-2.

sábados y domingos. Sin embargo, el otro representante estudiantil, Antonio Mancilla, atribuyó “el mal disciplinario general de los alumnos del Instituto” a los estudiantes internos, “que están bajo la custodia del Gobierno”, porque tenían “todas clases de libertades”. Aseguraba que éstos desatendían sus tareas escolares durante todo el año, presentaban sus exámenes sin los suficientes conocimientos necesarios, los cuales aprobaban de “panzaso [*sic*]” y, en forma inexplicable, obtenían “magníficas calificaciones”.³¹

En el mismo sentido opinó el doctor Mariano C. Olivera, quien ejemplificó esta conducta con un suceso que ocurrió cuando impartía su cátedra. Explicó que en una ocasión los alumnos se habían rehusado a ingresar al salón de clases, por lo que informó de esa situación a la prefectura para que aplicara las medidas que el caso ameritaba pero, para su sorpresa, el prefecto le había indicado que a los estudiantes no se les podía obligar a ingresar, sobre todo, porque al ser éstos también estudiantes distinguidos se les perdía el respeto, por lo que Olivera recomendó que esos cargos fueran ocupados “por personas que en verdad sean de respeto”. De hecho, ya en otras ocasiones el tema había sido motivo de análisis, pues se habían hecho frecuentes los altercados entre los prefectos y sus compañeros. Asimismo, el indefectible profesor y licenciado Carlos A. Vélez expuso los comentarios que le había formulado el juez de Distrito, quien se “quejó amargamente” porque en la escuela preparatoria de Veracruz, de donde era originario, a pesar de no gozar del prestigio que tenía el Instituto del Estado de México, no se presentaban sucesos como el que había sufrido en carne propia, pues al ingresar su primogénito al plantel educativo había sido obligado a embriagarse y a fumar “con tanta exageración que redundó en perjuicio de su salud”.³²

En este marco, al retomar la palabra, el profesor Schnnabel aseguró que toda la estructura y todos los actores que tenían a su cargo la vigilancia y el orden escolar; es decir, que tenían relación con la formación académica, moral y social de los estudiantes, habían

31 AHUAEM, caja 200, exp. 6981, p. 2.

32 AHUAEM, caja 200, exp. 6981, p. 2.

perdido el control de éstos. Narró que el colmo de este estado de cosas había sido cuando envió a un estudiante externo a levantar de sus camas a los alumnos internos, lo cual no pudo lograr a pesar de la intervención del prefecto, quien se limitó a informarle que fue imposible persuadirlos de presentarse a la clase correspondiente, además de que estaba impedido de obligarlos. Así, aseguraba, únicamente podía ejercer el “dominio” de los estudiantes en el momento del examen, “porque en su clase no pasan con mucha facilidad”. Por su parte, el profesor Guillermo Barraza indicó que su experiencia como profesor en la Escuela Normal de Profesores le había demostrado que los “prefectos jóvenes” cumplían con su deber, no así “los prefectos de edad”, que ocupaban el puesto por necesidad o por trabajo, debido al temor de perder su fuente de ingreso. Afirmaba que él mismo se había visto en la necesidad de “hacer a un lado su puesto” como profesor para imponer la disciplina como hombre. De manera por demás contradictoria, Schnabel difirió de esta aseveración y apeló a su trayectoria de estudiante del Instituto, a modo de dejar constancia de que el problema de la indisciplina estudiantil no podía explicarse por el tipo de institución, como el propio Schnabel interpretó, ni tampoco por la edad de las personas que ocupaban el cargo de prefectos, como había asegurado Barraza, porque “todos los profesores que ahí se encuentran que pasaron por las aulas del Instituto, tuvieron como prefectos personas de edad y fueron en todos conceptos respetables y respetados por todos los alumnos”.³³

No obstante, para el profesor, ex subprefecto, ex alumno interno y licenciado Adolfo Bermúdez, quien en forma sutil negó que los alumnos internos fueran la causa de la indisciplina, atribuyó el “mal disciplinario [...] al periodo revolucionario por el que acabamos de atravesar [sic], a la época ésta en que nacieron los estudiantes, época de transformación social y de crisis económica”, y no dejó pasar la oportunidad de relatar que hasta la casa de su hija había llegado un grupo de jóvenes estudiantes, acompañando a uno de sus compañeros “en completo estado de embriaguez”, entre quienes se encontraba ni más ni menos que “el hijo del Secretario de Gobierno” y, por

33 AHUAEM, caja 200, exp. 6981, pp. 2-3.

último, que la responsabilidad competía a aquellos prefectos “que por su juventud no tienen seriedad de donde se deriva la falta absoluta de respeto”. Y como había argumentos para todo, el propio Mancilla decidió completar su propia explicación para distanciarse del tono magistral que había empleado Bermúdez. Sostuvo que la razón de ese “estado de indisciplina” no era fruto de la Revolución, porque si de orden y revolución se trataba, el mejor ejemplo de que no había una necesaria relación causal era “la revolución más grande de la humanidad que fue la Revolución Rusa (que) ha establecido la disciplina militar en las escuelas”.³⁴

En fin, unos y otros coincidían en que la cuestión de la indisciplina tenía varias razones y orígenes, así como distintas consecuencias que se manifestaban en todos los órdenes de la vida escolar y también en que era urgente elaborar un reglamento interno que impusiera normas severas, sin llegar “a imponer una disciplina cuartelaria”, pues ya pasó la época del Sr. Adolfo Bermúdez”, como caracterizó Ezeta la descripción que éste había hecho de la disciplina que había prevalecido cuando “ellos fueron estudiantes”. Opinaba que se reorganizaran las líneas de mando académicas, administrativas y disciplinarias, para garantizar el respaldo a las decisiones de los prefectos, nombramiento que no debía recaer en los alumnos y sí en personas honorables, por parte de la Dirección y que ésta, a su vez, fuera apoyada por la Junta Facultativa, máxima autoridad del Instituto. De hecho, los trabajos tendientes a la elaboración del reglamento estaban en marcha y se sumó a la comisión responsable de éste una representación estudiantil, la cual sería “con todo gusto” escuchada.³⁵

Quizá un asunto que se había mantenido al margen de la discusión de la indisciplina estudiantil, pero que flotaba en el aire y que contribuía a reproducir el ambiente de desorden, era la actitud que muchos profesores habían mantenido, pero que se guardaba en absoluto silencio. Conviene advertir que el director del plantel, Quiroz Gutiérrez, había permanecido distante en la discusión de este tema,

34 AHUAEM, caja 200, exp. 6981, p. 3.

35 AHUAEM, caja 200, exp. 6981, p. 3.

quizá como una expresión inasible de lo que verdaderamente creía y de que no compartía la mayoría de los puntos de vista expresados. Tal vez calculando los efectos que causarían sus palabras en el auditorio, informó que no obstante las exhortaciones que había dirigido a un numeroso grupos de profesores para que entregaran los programas de sus cursos, pocos habían sido los que habían cumplido con esa petición y con esa obligación. Por eso proponía que se les enviara un oficio especial y con esta evitar “que alguno se sienta ofendido ante sus compañeros”. Así, distintas voces se alzaron para apoyar, rebatir, reclamar, proponer y dictar medidas que fueran en uno y otro sentido: exhortos y llamadas de atención a los profesores; demandas e imposición de sanciones y castigos a los maestros faltistas a las reuniones y juntas; remoción y nombramiento de prefectos; requerimientos para restablecer la legalidad de los actos; insinuaciones a la dirección para que interviniera con mayor energía en la vida escolar; respuestas a las ironías y las bromas con gestos similares; atajar las versiones que se dejaban oír “en los altos círculos políticos” de un posible cierre del Instituto, porque no existía ley alguna que prescribiera la creación de ese establecimiento y, sobre todo, atender con prontitud la amenaza velada “a cada momento” de su clausura, así como desmentidos por parte de las autoridades del plantel en tanto que el gobierno “no había llegado” a tomar en serio la alusión del licenciado Vélez, aunque siempre el recurso del sarcasmo, como el que utilizó el joven Mancilla al sostener “que no siempre habrá analfabetas en la Cámara de Diputados” para marcar la distancia que existía, al menos en ese momento, entre el poder político y el poder que confiere el saber.³⁶

En estas descripciones, se revelaron las incertidumbres, las aflicciones, las vicisitudes, las ideas, las percepciones, las ideas, los saberes, los hábitos, las conductas y las prácticas que acompañaron a los cambios y sus consecuencias y que, poco a poco, moldearon el hacer y el quehacer de los distintos órdenes de la vida escolar del Instituto, de sus protagonistas, de sus espacios y territorios.

36 AHUAEM, caja 200, exp. 6981, pp. 4-5.

6. LA EDUCACIÓN EN EL TRÁNSITO AL SIGLO XX

Presentación a la parte 6

Evelia Trejo

Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM

Este apartado se integra con tres trabajos cuyas propuestas permiten asomarse a aspectos de la educación superior que revelan algunas de sus características tanto en la escuela normal como en instituciones universitarias en una temporalidad que abarca desde el siglo XVIII hasta los años de la posrevolución del siglo XX. Cada uno de ellos, además, ofrece una mirada desde distintos espacios de la geografía nacional, de modo que sus ejemplos dan oportunidad de abrir el horizonte y promover el interés por observarlos con un enfoque comparativo.

De una manufactura puntual, tanto desde el punto de vista historiográfico como desde el histórico, el trabajo de Carmen Ramos Escandón hace referencia a una cuestión que cruza dos de los intereses más acusados de esta autora, como puede advertirse en el título; “Historia, educación y género en el fin de siglo poblano 1894-1896”.

Las tesis elaboradas por alumnas de la Escuela Normal de Profesoras del estado de Puebla, más precisamente, cinco de ellas, presentadas dentro de los años indicados, permiten a la historiadora abundar en las formas de la mentalidad femenina de fin de siglo y en las ideas que la conformaban. Conceptos propios del evolucionismo, elementos para constituir la identidad de género, persistencia de la cultura católica en ámbitos de intimidad y de función social se conjugan para mostrar la riqueza de interpretaciones que ofrece un estudio atento a los trabajos de mujeres empeñadas en culminar su

preparación como maestras en una escuela estatal, botón de muestra que asimismo puede abrir ventanas para cotejar realidades.

En lo que concierne a las instituciones universitarias, se hacen presentes dos casos, uno que abarca temporalidad larga y otro que se centra en un corto y significativo periodo. “La educación superior en Guanajuato durante el Porfiriato. El Colegio del estado” es el nombre que dio a su trabajo José Eduardo Vidaurri Aréchiga, y su finalidad no es otra que seguir los pasos de una institución como el Colegio, inicialmente denominado De La Santísima Trinidad de Guanajuato, desde su establecimiento en 1732, a la llegada de los jesuitas a esta ciudad, hasta su funcionamiento durante el Porfiriato como Colegio del Estado, antecedente de la educación superior que imparte la Universidad de Guanajuato. Ofrece un seguimiento breve y puntual de las vicisitudes por las que atraviesa ese proyecto y, particularmente, la noticia de los vaivenes a que se somete la educación superior del estado durante los años del gobierno de Díaz, etapa en la cual se consolida su propósito de formar en las leyes, la medicina y la ingeniería a los alumnos que acuden a sus aulas.

El texto de Renate Marsiske, en cambio, es una disertación que se centra en “La Facultad de Jurisprudencia en los años de la posrevolución”, para destacar el lugar que ocupaba dentro de la Universidad esta escuela primero y facultad más tarde, de cuyo seno salían muchos de los personajes involucrados en los primeros círculos de la política. De manera especial, el propósito de la autora es subrayar los cambios que se operan tanto en el uso de recursos, los libros de texto por ejemplo, como en los programas de estudio, y llamar la atención sobre las modificaciones que sufre la formación que se daba con motivo de las exigencias de los gobiernos posrevolucionarios. Describe una escuela tradicionalmente resistente a los cambios, que se pone al día para enfrentar los nuevos tiempos y contribuir a darles fisonomía, incluso, con la creación de nuevas carreras, como la de ciencias sociales y que, asimismo, diversifica al profesorado e incorpora al alumnado a las tareas de extensión de la cultura que adquieren día con día mayor presencia e importancia entre las tareas de la Universidad.

Así, con recursos de distinta índole, desde los más ceñidos a la cronología de los hechos, como es el caso de la historia del Colegio de Guanajuato, hasta los inscritos plenamente en el orden de la interpretación fundada en el discurso, como se advierte en el trabajo sobre las tesis de la Escuela Normal de Puebla, pasando por un estudio consistente como el que advierte los cambios en la Escuela de Jurisprudencia, los escritos que integran este apartado ponen de manifiesto las realizaciones y las expectativas que ofrece el estudio de la historia de la educación superior en sus diversos planos y desde enfoques distintos, como los que se derivan de la historia de las instituciones, la historia política y social, o la historia de las mentalidades y de género.

Historia, educación y género en el fin de siglo poblano, 1894-1906

Carmen Ramos Escandón

*Centro de Investigaciones y Estudios
Superiores en Antropología Social*

En 1896 la alumna de la Escuela Normal de Profesoras del estado de Puebla, Refugio Cortés, escogió como tema para desarrollar su tesis para optar por el grado de maestra normalista el de la enseñanza del castellano entre “las razas aborígenes”; es decir, entre la población indígena, en especial la de la sierra norte de ese estado.¹ Este tipo de estudio es un síntoma del tipo de imposición educativa que se planteó durante el Porfiriato, cuando en un esfuerzo por homogenizar la diversidad étnica y cultural de México se trató de uniformar la educación, sobre todo la primaria, imponiendo a los grupos indígenas la enseñanza obligatoria del español. En efecto, la diversidad étnica y cultural del país en ese momento está bien estudiada, así como los efectos del esfuerzo educativo porfiriano. Éste, sin embargo, no fue uniforme, y tuvo éxitos más notables en la zona norte del país, justamente donde existía poca población indígena.² El esfuerzo unificador de la educación primaria porfiriana tuvo en la alumna Refugio Cortés una representante convencida, pues refiriéndose a los indígenas con enorme énfasis establece que; “Dar muerte civil a

1 Refugio Cortés, “Tesis que a la señorita Directora de la Escuela Normal de Profesoras del Estado de Puebla, presenta la alumna Refugio Cortés para su Examen Profesional”, Puebla, Imprenta de Manuel V. Álvarez y Hermanos, 1896.

2 Milada Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993, p. 16.

estas razas es lo más interesante para el adelanto de México, porque en su estado actual, ni producen ni consumen”.³

El intento por explorar en esta tesis de la Normal de Puebla los elementos y posibilidades que para educar a los indígenas podría proporcionar la instrucción normalista, lleva a la joven maestra Cortés a plantear la necesidad de proporcionar instrucción de la lengua española a los indígenas, pues en su opinión éstos estaban: “llenos de ideas puramente animales, ideas supersticiosas en materia religiosa, aversión a cuanto significa progreso, antipatía por la gente culta, subordinación artera o inconsciente a la ley, odio burlesco a los usos y objetos bien recibidos en sociedades civilizadas, he aquí el patrimonio de nuestros indígenas, el credo de cuatro millones de habitantes de México”.⁴

El prejuicio y la falta de simpatía que la nueva profesora demuestra hacia los indígenas le sirve para justificar la necesidad de instruirlos en el idioma español, pero sobre todo, revela el papel de reproductora de ideología de la Escuela Normal de Puebla a la que Refugio Cortés asistía. No obstante, en su trabajo de tesis se puede encontrar una preocupación auténtica por la necesidad de instruir a los indígenas, y el trabajo de Cortés consistió justamente en elaborar un programa de instrucción para los primeros seis años de enseñanza primaria y un programa adecuado para enseñar el español a los indígenas. En cuanto a su método, éste revela también la profunda ideología evolucionista que tanta difusión tuvo en el Porfiriato. Cortés cita explícitamente a Herbert Spencer y Auguste Comte, dos de los filósofos positivistas más influyentes en México, sostenedores de la idea evolucionista.⁵

3 Refugio Cortés, “Tesis que a la señorita Directora de la Escuela Normal de Profesoras del Estado de Puebla, presenta la alumna Refugio Cortés para su Examen Profesional”, Puebla, Imprenta de Manuel V. Álvarez y Hermanos, 1896, p. 6.

4 Refugio Cortés, “Tesis que a la señorita Directora de la Escuela Normal de Profesoras del Estado de Puebla, presenta la alumna Refugio Cortés para su Examen Profesional”, Puebla, Imprenta de Manuel V. Álvarez y Hermanos, 1896, pp. 6-7.

5 Sobre el positivismo en México, el estudio clásico es el de Leopoldo Zea, *El positivismo en México*, México, El Colegio de México, 1968. Véase también Leopoldo Zea, *Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*, México, SEP, 1963.

Así, Cortés afirma que “no debe olvidarse este proceso de evolución, porque como afirman Comte y Herbert Spencer: ‘La educación del niño debe seguir, en su modo y orden, la misma marcha que ha seguido la educación de la humanidad, considerada bajo el punto de vista histórico’. En otros términos, la génesis de la ciencia en el individuo debe seguir el mismo camino que la génesis de la ciencia en la raza”.

La historia, o por mejor decir, el concepto de historia lineal, evolutiva y orientada a un fin único, la historia que tiene por objeto la demostración del triunfo de la razón sobre la barbarie, se convierte en la gran justificación para implantar una educación excluyente para los indígenas, en la cual la pérdida de su lengua debía ser sustituida por el español. A este respecto debe señalarse que la lengua rebelaba también una estructura mental, una forma de ver el mundo, una sensibilidad y que la pérdida de la lengua materna altera inevitablemente estas percepciones. Sin embargo, para el aparato ideológico y educativo del Porfiriato, la exigencia de una unificación nacional necesariamente incluía la desaparición de las lenguas indígenas. Lo interesante de todo esto es el uso que se hace de la historia, entendida ésta como el gran esfuerzo por la civilización, como una marcha lineal de la humanidad hacia un esquema de triunfo de la “razón”, entendiendo por ésta la cultura europea occidental.

En este sentido la Normal de Puebla y el tipo de temáticas que se presentan en sus tesis obedece a esta interpretación, en la que sobre la base de un argumento que enfatiza la utilidad de la historia, se justifica el esfuerzo de uniformidad cultural del Porfiriato. Este esfuerzo, que caracterizó buena parte de la política educativa del régimen, admite sin embargo, ciertos matices en razón del sexo de los educandos. Las escuelas normales para mujeres fueron diferentes a las escuelas normales para hombres, incluso la preparación para ingresar a ellas era diferente. Así, en la ciudad de México se fundó en 1869 la Escuela Secundaria para Niñas, donde se preparaba a las alumnas para ser maestras o bien para trabajar en algunos de los

oficios que los crecientes servicios de las zonas urbanas solicitaban.⁶ Maestras, dependientas, telegrafistas, iluminadoras de tarjetas postales, fueron oficios que se consideraron adecuados para las actividades femeninas. Sin embargo, ninguno de ellos fue tan identificado con la feminidad como el magisterio. Esta convicción lleva a la comisión formada por Julio Zárate, Miguel Serrano y Manuel Peredo a estudiar el sistema normalista estadounidense, en un viaje especial a Estados Unidos; después de rendir su informe en 1887, la Escuela Normal para profesoras de la ciudad de México empezó a funcionar en 1890.⁷

En el caso poblano, la Escuela Normal tenía entre 1894 y 1900 alumnos mujeres y varones, pero compartía con la de la ciudad de México la idea central de que el temperamento femenino era especialmente proclive a la enseñanza y en sus aulas se reproducía el estereotipo de conducta femenina que la sociedad porfiriana reclamaba como adecuado para la mujer. Así, cuando Elena Romero presentó en 1894 su tesis para optar por el grado de profesora de educación primaria en la Normal del estado de Puebla, escogió como tema de su trabajo el de la vocación. De hecho éste se tituló “Estudio acerca de la vocación”. En dicho trabajo, la señorita Romero hacía una comparación que resultaba frecuente en la época: la de la madre y la maestra. Decía la señorita Romero: “La profesora viene a ser una madre, cuyos derechos y obligaciones no tienen por objeto formar con acierto y para el bien una sola familia, sino desempeñar esta nobilísima y difícil misión respecto de toda una sociedad prodigando su instrucción, sus cuidados afectuosos y con ellos una parte muy esencial de su existencia a un número indeterminado de niños, hijos todos de distintas madres y viciados muchos de ellos por un mimo imprudente y perjudicial”.⁸

6 Al respecto, véase Carmen Ramos Escandón, “Mujeres trabajadoras en el Porfiriato”, en *Historias*, núm. 21, octubre 1988-marzo 1989, pp. 113-123.

7 Milada Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993, pp. 132-133.

8 Elena Romero, *Estudio acerca de la vocación de la profesión de instrucción primaria*, tesis que presenta para su examen profesional la alumna de la Escuela Normal de profesoras Elena Romero, Puebla, Litografía y Tipografía de Pedro N. Alarcón, 1894, p. 5.

Al expresar en líneas anteriores el papel que en su opinión debía desempeñar una maestra, esta joven normalista estaba siguiendo de una manera cabal algunos de los ideales de la sociedad de su tiempo. En efecto, la política educativa del Porfiriato, como sabemos, fomentó la instrucción primaria con una eficacia que no había tenido ningún régimen hasta esa fecha. A pesar de su poca uniformidad y su escasa incidencia en los índices de analfabetismo en el país, la educación, sobre todo la educación primaria, fue una prioridad para el régimen porfiriano. En este esquema de promoción educativa la preparación de quienes estaban encargadas de la educación resultaba primordial. Es por ello que se fomentó el establecimiento de escuelas específicamente orientadas a la formación de las maestras. Tal fue la Escuela Normal de Profesoras del estado de Puebla.

La función que esta institución tuvo en la formación de una identidad de género entre las jóvenes maestras y cómo esta identidad refleja algunos de los valores de la sociedad de la época, en especial sobre la nación y la raza, puede analizarse mediante las tesis para obtener el grado de maestra normalista que se presentaron en esa escuela; se trata de una fuente documental que proporciona información sobre las temáticas más interesantes de estas tesis entre 1894 y 1906. El proceso de construcción de diferencia de género pasa por la instrucción de la escuela tanto como por la de la familia, y parece que el análisis de contenido de las tesis presentadas en la Escuela Normal de Puebla puede ser un instrumento útil para conocer el tipo de valores en los que se instruía a las mujeres porfirianas de la época y, específicamente, las temáticas de dichas tesis son de clara utilidad para conocer el proceso de transmisión de cultura de género entre las mujeres de clase media de la época en Puebla.

LAS TESIS DE LA NORMAL DE PUEBLA

La primera constatación sobre el contenido de dichas tesis es el hecho de que en la mayor parte de los casos están presentadas por mujeres; es decir, que la profesión de maestra o instructora de educación elemental era una de las pocas profesiones que legítimamente

podían escoger las mujeres de la época; más aún, como bien dice la señorita Romero, la tarea docente se pensó en la época como una prolongación, sublimada, de la tarea maternal. En una sociedad en donde una buena parte de la población es producto de una unión consensual que no pasa por el reconocimiento legal; es decir, por la formalidad del matrimonio civil, la abundancia de hijos ilegítimos parecería ser el reflejo no tanto de la moral relajada, como querían las buenas conciencias de la época, sino de la falta de hábito de legitimar las uniones. En este sentido, es bien conocida la intentona del Estado porfiriano por fomentar una mística de la maternidad por medio de la construcción de una imagen ideal de la mujer-madre perfecta, más aún de la identificación de la labor maternal con la identidad de la mujer.⁹

En este mismo sentido, la labor estatal de la educación tiende a prolongar y subrayar la imagen de la mujer como madre-maestra; es decir, la maestra resulta una prolongación de aquellas virtudes maternales que se supone forman parte de la identidad femenina de la época. Así, la labor del magisterio viene a ser exaltada en el discurso como una especie de apostolado, en donde se prolongan las virtudes maternales de paciencia, abnegación, entrega, desinterés; virtudes de corte católico que forman parte de la imagen de mujer y madre que prevalece en la época. Así pues, la maestra resulta ser, como afirmaba la joven instructora Romero, una prolongación del papel de la madre y, en cuanto tal, su identidad está identificada con las virtudes que conforman la identidad maternal. Por su parte, las escuelas protestantes también se interesaron en la educación de la mujer, pero justamente culpando al catolicismo de la situación de sometimiento de las mujeres.¹⁰

9 Carmen Ramos Escandón, "The social construction of wife and mother; women in Porfirian México: 1880-1917" (La construcción social de la esposa y la madre; las mujeres en el México Porfiriano: 1880- 1917), en Mary Jo Maynes, Ann Walter, Brigitte Soland, Ulrique Strasser (eds.), *Kinship. Gender power: a comparative and interdisciplinary history*, Londres/Nueva York, Routledge, 1996, pp. 275-286.

10 Jean Pierre Bastian, "Modelos de mujer protestante. Educación religiosa e ideología femenina 1880 1910", en Ramos Escandón *et al.*, *Presencia y transparencia. La mujer en la historia de México*, México, El Colegio de México, 1987, p. 176.

Al respecto no deja de llamar la atención que una institución de carácter estatal como la Normal de Puebla, trasmite valores de corte tradicional, católico, en una sociedad que, precisamente, es producto de una confrontación y de una separación entre Iglesia y Estado. La de Puebla, sin embargo, es una sociedad tradicional en la que acaso los enfrentamientos Iglesia y Estado tengan poca relevancia. Sin embargo, en la construcción de la identidad femenina, de las características de conductas de género que deberá seguir la maestra normalista poblana, resuenan fuertemente los ecos de una cultura tradicional. Sin embargo, las prescripciones de conducta femenina adecuada se presentan ahora con el nuevo ropaje de una ética del trabajo. En efecto, la principal característica de la maestra, según esta tesis, es la de dedicarse, en cuerpo y alma, a su labor docente. La maestra debe, pues, consagrar su tiempo al cumplimiento de la obligación durante el día y emplear con frecuencia una parte de la noche en resolver casos difíciles y preparar las clases del día siguiente, no permitiéndose más descanso que el estrictamente necesario para conservar la salud. Tal devoción al trabajo pretende construir una forma de ser mujer, una conducta genérica en donde queden confundidas la identidad personal y la identidad laboral. La maestra deberá serlo tantas horas al día cuanto sea necesario, sin que exista espacio para su identidad propia. Más aún, ésta, la identidad personal de la mujer-maestra, deberá estar reglamentada por la imagen de lo que en el contexto social debe ser una buena docente. La imagen misma de la maestra en cuanto a su relación más íntima, su relación con su cuerpo, está codificada de acuerdo con el deber ser de maestra, cuyo aseo personal deberá ser de moderadas características: “El aseo es indispensable en todo ser racional, pero si degenera en pasión por los afeites, convierte las horas en minutos para la persona a quien hace su esclava; de aquí se deduce que debe ser muy sobria en su prendido, no solo por ahorrar tiempo, sino también para que aquél esté en armonía con su grave ocupación”.

Así pues, la mujer-maestra debe someterse a los requerimientos sociales de la identidad maestra, como de ejemplo y sacrificio. A este respecto es fácil adivinar la tensión subyacente en

la imagen de la maestra como producto de la sobriedad y la discreción, en tanto que las páginas de los periódicos de la época empiezan a llenarse de noticias sobre cremas mágicas, lociones maravillosas, polvos de arroz, píldoras rejuvenecedoras y otros productos de consumo que comienzan a ser de uso masivo para la construcción de una imagen femenina en donde el deseo de agradar hace su aparición con fuerza. Por supuesto, para ello es necesario identificarse y reproducir la imagen arquetípica de la mujer. Sin embargo, la construcción de esta identidad femenina no pasa sólo por el aspecto físico, sino que se integra también el aspecto moral, o por decirlo en términos modernos, se trata aquí de la construcción de una identidad de género, en donde los rasgos caracterológicos de la mujer-maestra están determinados por el deber ser de su actividad. En este sentido, el estudio de Elena Romero hace especial hincapié en la vocación. Debe aclararse que también la idea de vocación es de corte cristiano, vocación es llamado y, al parecer, según la maestra Romero, el carácter especial de la actividad docente requería necesariamente de una actitud personal que propiciara su ejercicio, que a falta de mejor nombre, llama vocación.

Según ella, la vocación de la maestra está sobre todo centrada en la existencia de esa voluntad de sacrificio especial, de entrega a los demás. La vocación, sin embargo, resulta genéricamente diferenciada, pues si bien es deseable en los varones, resulta del todo indispensable en las mujeres. Si es cierto que de acuerdo con la ideología positivista de perfeccionamiento de la sociedad, de la que participa tan a fondo la ideología porfiriana, la vocación es indispensable, la vocación, en particular la femenina, no puede suplirse con el simple esfuerzo por corregir un defecto; va más allá, supera la mala inclinación o el defecto y es, pues, un deseo de servicio, un verdadero llamado. Se trata de una virtud esencialmente femenina, que constituye una diferencia de género entre los profesores y las profesoras poblanas del momento. Para Romero la vocación del magisterio es una inclinación, que ella define así: “Debe ser en la profesora, tan desinteresada y sublime como lo es el amor maternal, sí, no temo haber dicho demasiado,

pues solo un afecto semejante al de la madre puede colocar en su verdadero punto de vista a quien debe ser al ángel tutelar de la niñez”.¹¹

MAESTRAS ANGELICALES

La construcción de la identidad femenina y la característica genéricamente diferenciada de la mujer como ángel del hogar, aparece, con frecuencia, en una buena cantidad de los artículos que las revistas femeninas publican en la época, y por ello no es de extrañarse que la profesora Romero incorpore el estereotipo de la mujer como ángel en su concepción de lo que debe ser la mujer-maestra. Cabe señalar también que esta característica “angelical” resulta sumamente adecuada para la desexualización de la imagen de la mujer, pues como es de todos sabido, los ángeles no tienen sexo y la inmaterialidad de la mujer-ángel no sólo cancela la sexualidad de la mujer, sino también, de un modo simbólico, su corporalidad. El deber ser de la mujer maestra pasa, entonces, por la negación de la identidad personal para consagrar su vida al beneficio de los demás.¹²

Se trata de la formación de una identidad genéricamente diferenciada de la de los profesores varones mediante la observancia de un ideal de identidad femenina en la que prevalece el esfuerzo personal. Todo ello en nombre de una vocación de servicio que tiene más ecos en la moral católica que en la mentalidad laica, con la que el Estado porfiriano se identifica. La maestra es una trabajadora “disciplinada y generosa que tendrá que luchar sin descanso con la ignorancia, la pereza, los malos hábitos y aun la

11 Elena Romero, “Estudio acerca de la vocación de la profesión de instrucción primaria”, tesis que presenta para su examen profesional la alumna de la Escuela Normal de profesoras Elena Romero, Puebla, Litografía y Tipografía de Pedro N. Alarcón, 1894, p. 8.

12 Elena Romero, “Estudio acerca de la vocación de la profesión de instrucción primaria”, tesis que presenta para su examen profesional la alumna de la Escuela Normal de profesoras Elena Romero, Puebla, Litografía y Tipografía de Pedro N. Alarcón, 1894, p. 17.

insubordinación de sus discípulos, y cuantas veces con las impertinencias que un amor mal entendido sugiere a los padres”.¹³

De esta manera, la maestra se convierte en la amiga, la consejera y la madre de los niños. El papel de la identidad materna sigue presente.

MAESTRAS Y SENTIDOS

Si bien es cierto que la imagen de la madre-maestra prevalece en varias de las tesis de la Normal de Puebla, es necesario señalar también que los trabajos mismos reflejan con fidelidad la ideología de la época y revelan la dicotomía porfiriana entre la inteligencia y la sensibilidad. A este respecto la tesis que junto con la solicitud de examen profesional presenta a la directora de la Escuela Normal de Profesoras la alumna Nicolasa Quintero, aspirante al título de profesora de instrucción primaria en 1895, constituye un excelente ejemplo de lo que podríamos llamar la construcción de la sensibilidad corporal, o mejor aún, el sostenimiento del cuerpo por la disciplina física.¹⁴

Así, la corporalidad femenina se construye sobre la base de la necesidad del sometimiento de los sentidos, de su educación. Según la futura profesora Nicolasa Quintero, “la educación de los sentidos ejerce su influencia sobre la educación en general, o sea sobre los tres grados que ella abraza: la educación física, la educación moral, la educación intelectual. Nadie puede poner en duda la relación que tienen entre sí los tres grados de educación, así la educación intelectual influye sobre la parte moral.”¹⁵ Esta necesidad de someter y educar los sentidos lleva a la profesora Quintero a elaborar dos

13 Elena Romero, “Estudio acerca de la vocación de la profesión de instrucción primaria”, tesis que presenta para su examen profesional la alumna de la Escuela Normal de profesoras Elena Romero, Puebla, Litografía y Tipografía de Pedro N. Alarcón, 1894, p. 12.

14 Nicolasa Quintero, “Tesis que con la solicitud de examen profesional presenta a la directora de la Escuela Normal de Profesoras la alumna Nicolasa Quintero aspirante al título de Profesora de Instrucción Primaria”, Puebla, Imprenta de Isidro María Romero, 1895.

15 Nicolasa Quintero, “Tesis que con la solicitud de examen profesional presenta a la directora de la Escuela Normal de Profesoras la alumna Nicolasa Quintero aspirante al título de Profesora de Instrucción Primaria”, Puebla, Imprenta de Isidro María Romero, 1895, p. 1.

ejemplos alegóricos para poder enseñar a los niños la posibilidad de desarrollar la vista, el oído y el olfato. En su texto, Quintero describe cómo se deben desarrollar estos sentidos en los niños, mediante ejemplos alegóricos sobre su uso.

Este tipo de instrucción de los sentidos está sin duda inmersa en un esquema más amplio de la formación del individuo, en particular, de un esquema de mujer que señala claramente las diferencias de género y que construye la identidad femenina sobre la base de la separación clara de los espacios público y privado, de acuerdo con una jerarquización de género que no admite más que una clara dicotomía de ellos. En el verso de Salvador Díaz Mirón, esta idea se expresa muy bien: “él como león para el combate y ella como paloma para el nido”. Es a este nido de domesticidad al que se aboca la tesis de Leonor Cobos López, quien dedica su trabajo a la necesidad de que a las alumnas se les instruyese en las tareas de la educación doméstica.¹⁶

En su tesis Leonor señala en primer lugar la necesidad de incluir la economía doméstica como parte de la instrucción de las niñas, ya que desde su perspectiva esta disciplina es el punto principal de la educación femenil.¹⁷ A pesar de tan tajante afirmación, la señorita Cobos López abunda aún más en su afán por justificar la educación femenina.

La prosperidad social así como la felicidad individual y colectiva de la humanidad, dependen del grado de educación de la mujer y, en efecto, como ella está destinada por la naturaleza para ser guiadora de la familia, necesita preparación especial que la ponga en aptitud de conocer la importancia de sus obligaciones, para que pueda desempeñarlas concienzudamente [...]. Si siempre se tuviera en cuenta que las niñas deben llegar algún día a desempeñar los augustos deberes de esposas, madres,

16 Leonor Cobos López, “Tesis que para el examen profesional presenta al jurado Calificador Leonor Cobos López, aspirante al título de Profesora de Instrucción Primaria”, Puebla, Tipografía de Jesús Franco 1a de Santa Teresa, 1895.

17 Leonor Cobos López, “Tesis que para el examen profesional presenta al jurado Calificador Leonor Cobos López, aspirante al título de Profesora de Instrucción Primaria”, Puebla, Tipografía de Jesús Franco 1a de Santa Teresa, 1895, p. 6.

amas de casa y educadoras de sus hijos, en ningún plantel donde se las educa se descuidaría prepararlas para el desempeño de tan sublimes funciones.¹⁸

En efecto, el proyecto de sociedad del Porfiriato fomentaba la inclusión de la mujer en aquellas tareas que resultaban una prolongación de su papel maternal y doméstico, como se ha visto, pero lo interesante del caso de Leonor es el que la mujer se convierte en una especie de reflejo de la domesticidad. El amor a la vida doméstica se presenta aquí como una necesidad importante en el proceso de educación femenina, a su vez parte indispensable de una integración a la modernidad. Por lo mismo, la joven maestra Cobos López considera que la educación femenina es una necesidad impostergable: “Por desgracia para nosotros, el atraso de la educación de la mujer mexicana se ha sentido tan pesadamente en el país, que puede considerarse como el mayor obstáculo, como la rémora más grande para el progreso y adelanto de éste”.¹⁹

Citando a teóricos europeos y estadounidense, Leonor Cobos López justifica la necesidad de dar instrucción doméstica a la mujer, porque: “Se ha hecho sentir la necesidad de que la mujer no olvide nunca que su centro es el hogar. La ignorancia de los principios más sencillos de la Economía Doméstica, convierten en un infierno el hogar de la mujer, por más entendida que sea en las demás ramas de la ciencia, la tranquilidad y la felicidad de todas las familias sea cual fuere su posición social, aunque parezca increíble, está en manos de la ama de casa”. Así, la domesticidad se convierte en la tarea central de la educación de la mujer y ésta, a su vez, en la urgencia nacional más relevante.

18 Leonor Cobos López, “Tesis que para el examen profesional presenta al jurado Calificador Leonor Cobos López, aspirante al título de Profesora de Instrucción Primaria”, Puebla, Tipografía de Jesús Franco 1a de Santa Teresa, 1895, p. 6.

19 Leonor Cobos López, “Tesis que para el examen profesional presenta al jurado Calificador Leonor Cobos López, aspirante al título de Profesora de Instrucción Primaria”, Puebla, Tipografía de Jesús Franco 1a de Santa Teresa, 1895, p. 6.

La construcción de un proyecto de nación en donde los miembros de la comunidad obedezcan a roles de género específicos se afianza en la perpetuación de la domesticidad como el sitio central para la mujer, edificando así, una vez más, una separación de género que distribuye las actividades de acuerdo con un esquema dicotómico de separación de espacios, de actividades y de formas de comportamiento moral y sexual. Para la mujer, la casa; para el varón, la calle.

No basta que la niña aprenda a leer, a escribir, a calcular, etc.: “Es preciso despertar en ella el gusto por los trabajos de la a casa, es preciso desterrar la idea errónea que solo la ignorancia ha podido sostener tanto tiempo, de que no es digna la mujer que se ocupa del interior de su casa”.²⁰ Es decir, la instrucción, en su carácter más amplio, el empleo del lenguaje y las matemáticas, la escritura, todo tipo de conocimiento femenino, debe estar al servicio de la labor óptima de la mujer: la vida doméstica. Así, la economía doméstica se convierte en una función específica, cuya importancia resulta innegable; se trata ahora de una “ciencia” de la domesticidad, con asignaturas y espacios específicamente asignados a su aplicación.

La tesis de Cobos López incluía todo un programa de cómo debía impartirse la economía doméstica ya que, dado que se trataba de una ciencia, tenía que tener un ordenamiento sistemático de materias. Como ejemplo por seguir, en la tesis se inserta el programa de enseñanza domestica de las escuelas de Francia para 1887, en donde sobre la base de una división trimestral se iniciaba a las alumnas en la organización y conservación de la casa-habitación, para después pasar a la conservación de los muebles, de las telas y la colada, lavado y planchado, sin olvidar, desde luego, las artes de la repostería. El programa incluye materias como harina, pan horno, cocción de pan y pastelería, para terminar con temáticas de especialización culinaria como la conservación y cocción de legumbres, la conservación de las

20 Leonor Cobos López, “Tesis que para el examen profesional presenta al jurado Calificador Leonor Cobos López, aspirante al título de Profesora de Instrucción Primaria”, Puebla, Tipografía de Jesús Franco 1a de Santa Teresa, 1895, p. 7.

frutas, el empaque y transporte de frutas, repostería y, finalmente, como culminación de ese primer curso, la contabilidad doméstica.

La normalista López Cobos fundamenta la importancia de tan especializadas tareas en el sitio importante que se le ha dado a cursos semejantes en países como Estados Unidos, Suiza, Austria, Bélgica y Alemania. Tan relevantes ejemplos la llevan a afirmar lo siguiente: “como se ve por todo lo dicho, la necesidad de saciar la escuela a la familia en la obra de la educación doméstica está reconocida de la misma manera en los países más importantes de Europa y América”.²¹

En abundancia de su argumento sobre la necesidad de que fuese la escuela y no la familia quien instruyese a las mujeres en las labores domésticas, Leonor Cobos declaraba que:

La mujer mexicana carece de muchos conocimientos muy indispensables para la dirección de la casa y esto hace que su inferioridad se palpe en el seno de la familia, donde generalmente el padre tiene que intervenir en cuestiones muy triviales, tales como indicar qué alimentos son los más sanos, la mejor manera de condimentarlos, las horas más propias para los baños, el tiempo que deben durar éstos, cuáles son las telas más apropiadas para el vestido según las estaciones, la alimentación más propia para un enfermo, la manera de hacer la ventilación de las habitaciones, etc. Todo esto nos viene demostrando que es preciso que en las escuelas de niñas se les enseñe y prepare para la vida, ya que la educación que pueden recibir en la casa es tan incompleta.²²

La poca credibilidad que se les concede a las familias como el espacio privilegiado para la construcción de la domesticidad es también tema de análisis de la tesis de Margarita Pérez Munive, de

21 Leonor Cobos López, “Tesis que para el examen profesional presenta al jurado Calificador Leonor Cobos López, aspirante al título de Profesora de Instrucción Primaria”, Puebla, Tipografía de Jesús Franco 1a de Santa Teresa, 1895, p. 22

22 Leonor Cobos López, “Tesis que para el examen profesional presenta al jurado Calificador Leonor Cobos López, aspirante al título de Profesora de Instrucción Primaria”, Puebla, Tipografía de Jesús Franco 1a de Santa Teresa, 1894, p. 23

1895.²³ En su trabajo esta joven se ocupó particularmente de la necesidad de la buena relación que debe existir entre la familia y la maestra. Pérez Munive parte de la necesidad de que exista una colaboración entre ambas; “La observación y la experiencia han demostrado que la familia, sea poderosa o humilde, desempeña el principal papel en la educación del niño y del adolescente, por eso es que la maestra debe procurar a toda costa contar con la ayuda de ellos.”²⁴

Es interesante señalar que la tesis de Pérez Munive coincide con la de Cobos López en lo que se refiere a la necesidad de dar importancia a la enseñanza doméstica, y Munive apunta la necesidad de una alianza de género entre madre y maestra para fomentar este conocimiento: “Debe la maestra recomendar a la madre de familia dedique a las niñas en la casa a los trabajos domésticos, en los ratos de ocio porque esto es de utilidad indiscutible, porque en la vida domestica, mejor que en ninguna otra parte se adquieren y practican todos los principios y las reglas que rigen el gobierno de una casa. En consecuencia, la maestra recomendará constantemente la práctica en el hogar de muchas de las verdades adquiridas en la escuela”.²⁵ Una de esas prácticas es, según la joven Margarita, la costura, pues establece que: “Otra de las recomendaciones que los maestros deben hacer a los padres es referente a la costura. Se observa que la familia de las niñas pone poco empeño en proporcionarles el material para esta clase, lo que puede ser debido a la falta de recursos, y al abandono de las familias o a la ignorancia de éstas. De aquí la necesidad de una entrevista que tenga por objeto hace conocer a la familia la utilidad e importancia de esta signatura, así como la clase del

23 Margarita Pérez Munive, “Tesis que presenta en su examen profesional la alumna Margarita Pérez Munive, aspirante al honroso título de profesora de instrucción primaria”, Puebla, Imprenta de Manuel Álvarez y Hermanos, 1895.

24 Margarita Pérez Munive, “Tesis que presenta en su examen profesional la alumna Margarita Pérez Munive, aspirante al honroso título de profesora de instrucción primaria”, Puebla, Imprenta de Manuel Álvarez y Hermanos, 1895, p. 4.

25 Margarita Pérez Munive, “Tesis que presenta en su examen profesional la alumna Margarita Pérez Munive, aspirante al honroso título de profesora de instrucción primaria”, Puebla, Imprenta de Manuel Álvarez y Hermanos, 1895, p. 7.

material que debe proporcionar a la niña para al trabajo que va a emprender”.²⁶

La costura, el manejo de la casa, son las tareas prioritarias que se asignan a la mujer y por medio de las cuales se construye un parámetro de conducta femenino, un espacio de prescripción de comportamientos de género de acuerdo con los cuales la mujer porfiriana poblana construye su identidad. Se trata, según muestran las tesis de la Escuela Normal de Profesoras del estado, de un discurso profundamente asimilado por las mujeres, pues son ellas mismas quienes lo reproducen y podemos suponer lo implementan en la formación de las nuevas generaciones de jóvenes alumnas y, acaso, nuevas maestras.

El esquema de la conducta femenina y la feminidad, identificada con el espacio privado y con las formas de conducta de género encaminadas a reproducir la domesticidad, tuvo en la Puebla de fin de siglo una expresión acabada en la Escuela Normal de Profesoras, institución que pese a su carácter estatal y en tanto que tal laico, coincide peligrosamente con los parámetros de conducta para la mujer de una religiosidad católica. Al hacerlo, la Escuela Normal ejemplifica la coincidencia entre el poder estatal y el aparato ideológico religioso en la implementación de formas de conducta de género que se construyen y se reproducen en esa institución. Se trata de una etapa más de la construcción de la identidad femenina mediante la educación, cuyos ecos acaso resuenen aún hoy.

26 Margarita Pérez Munive, “Tesis que presenta en su examen profesional la alumna Margarita Pérez Munive, aspirante al honroso título de profesora de instrucción primaria”, Puebla, Imprenta de Manuel Álvarez y Hermanos, 1895, p. 6

La educación superior en Guanajuato durante el Porfiriato. El Colegio del Estado

José Eduardo Vidaurri Aréchiga
Universidad de Guanajuato

LOS ANTECEDENTES DEL COLEGIO DEL ESTADO

El bienestar económico experimentado en la Nueva España durante el siglo XVIII promovió la creación de nuevos colegios, como el de la Santísima Trinidad de Guanajuato, establecido en 1732, justamente en el mismo año de la llegada de los jesuitas a esta ciudad. El establecimiento de éste fue posible por la generosa actitud de personas como doña Josefa de Teresa de Busto y Moya, quien cedió los terrenos donde habría de levantarse el Colegio, además de aportar importantes sumas de dinero para el mismo fin, o como don Pedro Bautista Lascuráin de Retana, donador de varias haciendas para su sostenimiento. En otros términos, es importante destacar la administración de la Compañía de Jesús.

De 1732, fecha de establecimiento del Colegio, hasta el 25 de junio de 1767, cuando se produce la expulsión de los integrantes de la Compañía de Jesús de todos los territorios del reino de España, éste tuvo cuatro rectores: Mateo Delgado (1732-1747), Joaquín de Sardaneta y Legaspi (1744-1757), Ignacio Rafael de Coromina (1757-1763) y José Berrio (1763-1767). A partir de la expulsión de los jesuitas en 1767, dicha institución quedó sin actividad por un periodo de 18 años, pero indudablemente la huella de ilustración que dejaron en los primeros 35 años de existencia del Colegio son imborrables.

En 1785 el Colegio vuelve a abrir sus puertas bajo el rectorado del bachiller Pedro Regil y Velazco, con el propósito de establecer un seminario en el que se recibieran pensionistas, pero para entonces el Colegio recibía la denominación de “Real Colegio de la Purísima Concepción” y era administrado y dirigido por el oratorio de San Felipe Neri. Para su sostenimiento, dispondría de las donaciones que para tal fin le había legado don Pedro Bautista Lascuráin de Retana. Los felipenses hicieron obras para acondicionar y mejorar el Colegio, y luego de resolver diversas dificultades, éste fue reabierto el 8 de diciembre de 1796. En esta nueva reapertura, el Colegio contó con distinguidos alumnos y maestros que tuvieron una activa participación en el movimiento de Independencia, y en la conformación de la nación, una vez que la lucha había concluido. Entre 1796 y 1799 el rector del establecimiento fue el sacerdote Mariano Ramírez; de 1799 a 1802 el cargo fue desempeñado por el padre José Clemente de Arias y, entre 1802 y 1828, periodo que abarca los acontecimientos ocurridos durante la guerra de Independencia, fue el padre Marcelino Mangas quien desempeñó el puesto de rector.

De este periodo destaca en el Colegio de la Purísima, por iniciativa de la Diputación de Minería, la puesta en funciones, el 29 de junio de 1798, de una Escuela de Minas local, la que sería dependiente del Colegio de Minería de México. Dichos estudios fueron relevantes gracias al fuerte impulso del intendente Juan Antonio de Riaño y Bárcena, quien buscó siempre el acercamiento de brillantes profesores.

Durante la guerra de Independencia, el Colegio no tuvo mayor actividad que la de sobrevivir, al atender a un reducido grupo de alumnos en una etapa de agitación política y militar. Así se sostuvo hasta el 26 de abril de 1821, cuando Agustín de Iturbide como jefe del ejército trigarante ordenó que el edificio destinado al Colegio fuese convertido en Casa de Moneda, actividad que se cumplió durante un periodo de seis años. A pesar de ello, se siguieron impartiendo las cátedras de lengua castellana, latinidad y aritmética.

Una vez establecido el gobierno independiente, el Congreso del estado decretó, el 29 de agosto de 1827, que el Colegio restableciera sus actividades, ordenando el desalojo de la Compañía Anglo-

Mexicana, que estaba establecida en el edificio antiguo; se hicieron algunas mejoras materiales y el Colegio reabrió sus puertas el 24 de febrero de 1828, siendo gobernador del estado el licenciado Carlos Montes de Oca. Las carreras que se ofrecían eran la del foro, ingeniería y sacerdocio, siempre bajo la supervisión de una Junta de Instrucción Pública.

Respecto a la carrera de ingeniería, ésta había sido creada mediante el decreto número 36, del 29 de agosto de 1827, expedido por el gobernador Carlos Montes de Oca. En la carrera se impartían las siguientes asignaturas: matemáticas mixtas, física experimental, química, mineralogía y geología. Los egresados de la carrera deberían ser examinados por tres peritos designados por la Diputación de Minería.

La carrera del foro se creó igualmente por disposición del Congreso del estado y, al igual que la carrera de ingeniería y la del sacerdocio, eran supervisadas por una Junta de Instrucción Pública, que se sujetaba al Reglamento General de Enseñanza Pública de 1828.

Hacia 1831 se estableció la biblioteca del plantel; en 1852 se celebró el primer certamen jurídico literario de la “Ilustre Academia Teórico Práctica de Jurisprudencia”; para 1856 se creó la Academia Guanajuatense de Literatura. En el ámbito de la ingeniería, el gobernador Manuel Doblado impulsó el cambio de sede de la Escuela Práctica de Minas, que había sido fundada en Fresnillo, Zacatecas, por Miguel Velázquez de León y Pascual Arenas. La Escuela se estableció en Guanajuato por algún tiempo, ya que luego fue trasladada a Pachuca donde, después de funcionar por algún tiempo, desapareció.

En 1875, durante el gobierno del general Florencio Antillón, se hicieron grandes mejoras al establecimiento educativo. El rector del Colegio era entonces el ingeniero Ignacio Alcocer y, de acuerdo con la Ley de Instrucción Pública, en ella se impartían las carreras de ingeniero de minas, geógrafos, topógrafos, beneficiadores y ensayadores de metales. Los estudios de ingeniería se consolidaron en este periodo y sirvieron de base para el prestigio del Colegio durante el Porfiriato.

EL PORFIRIATO

Las siguientes líneas tienen como propósito principal presentar una visión panorámica de lo acontecido en el Colegio del Estado de Guanajuato durante el periodo denominado Porfiriato, que abarca los años comprendidos entre 1877 y 1911. El Colegio del Estado de Guanajuato figura en muchos momentos de la historia de la entidad como la más importante institución de educación superior, y en algunos momentos como la única. El Colegio del Estado se presenta como el precedente inmediato a la institución educativa de nivel superior del estado de Guanajuato que actualmente conocemos como Universidad de Guanajuato, y el periodo del Porfiriato representa para la institución educativa una etapa de fortalecimiento institucional que le permite adquirir prestigio y solidez académica.

La revisión propuesta se hará por periodos gubernamentales; es decir, considerando la actuación de los gobernadores de la entidad durante el Porfiriato en materia de educación superior. Éstos no cubren de manera formal un ciclo en el sentido de los periodos establecidos para la duración de un gobierno, sino que en muchos casos sobrepasan el periodo ordinario para el que fueron electos por primera vez y se reeligen; es decir, reproducen el esquema formal del Porfiriato en el ámbito estatal, y responden en cierta manera a los mecanismos establecidos desde la presidencia de la República. Serán los gobernadores, pues, los que tengan, junto con los rectores del Colegio, el papel decisivo para el adelanto o el estancamiento de la institución.

EL GOBIERNO DE FRANCISCO Z. MENA

El inicio formal del periodo histórico denominado Porfiriato comienza en el estado de Guanajuato con la llegada de Francisco Z. Mena¹ al gobierno de la entidad, primero en forma provisional el 1°

1 Francisco Zacarías Mena nació en el barrio de San Miguel de la ciudad de León, Guanajuato en 1841. Muy joven se enlistó en el ejército nacional donde participó activamente en la lucha

de enero de 1877 por disposición del general Porfirio Díaz, y luego, a partir del 5 de mayo del mismo año se convierte en gobernador constitucional del estado, puesto que desempeñaría hasta el 25 de septiembre de 1880.

Durante el gobierno de Francisco Z. Mena fungió como rector del Colegio del Estado el licenciado José de la Luz Rosas, abogado formado en el propio Colegio, en el que se había desempeñado como profesor de derecho y secretario. La primera acción del gobierno de Z. Mena y del nuevo rector fue inducir al cuerpo docente a tomar una posición política respecto a los recientes acontecimientos.² Así, convocó a los catedráticos de la institución a que definieran si continuarían, si así lo deseaban, impartiendo sus clases; en los casos en que hubo negativa pidió que se propusieran nuevos candidatos a ocupar las vacantes, otorgándoles el nombramiento a éstos bajo la protesta que se estilaba. Durante este periodo se establecieron también los requisitos para poder presentar el examen profesional de la carrera de medicina y cirugía; lo más destacado del estatuto establece la formación de un jurado calificador o junta examinadora de diez médicos nombrados por el gobierno cada dos años. El examen recepcional constaría de dos pruebas, una oral y otra práctica. Para la primera, el sustentante formulaba una tesis sobre un tópico elegido por él mismo, el cual le servía para desarrollar la disertación que equivalía a la prueba oral, mientras que el examen práctico se desahogaba al día siguiente en el hospital de Belén de la ciudad de Guanajuato, durante el cual al sustentante se le presentaba un enfer-

contra los conservadores en la guerra de los Tres Años, y luego, contra los franceses, durante la Intervención. En esta última fue arrestado durante el sitio de Puebla en 1863, desde donde fue enviado a París. A su regreso, en 1865, volvió a enfrentar a los invasores en Tabasco. Por sus méritos fue ascendido a jefe del Estado Mayor de Porfirio Díaz, con quien tuvo participación activa en la recuperación de Puebla y de la ciudad de México, en 1867.

- 2 Porfirio Díaz, el caudillo de Tuxtepec, nombró con fundamento en el artículo 4º del Plan de Tuxtepec, reformado en Palo Blanco, gobernador y comandante militar del estado de Guanajuato, al coronel Francisco Z. Mena, quien se encontraba en el cuartel general del ejército constitucionalista en Salamanca. El nombramiento tuvo lugar el 30 de diciembre de 1876. El 1º de enero de 1877, Francisco Z. Mena estaba en Guanajuato capital, dando inicio al desempeño de sus funciones con la publicación de los planes de Tuxtepec y Palo Blanco, justo el mismo día en que se estaba produciendo la derrota de los iglesistas en el poblado de Unión de Adobes, Jalisco.

mo real, y luego el examinado establecería el pronóstico, diagnóstico y tratamiento.³

En el mismo Colegio se reabrieron los cursos preexistentes y se dotó a éste de nuevas cátedras, como la de preparador de anatomía, el primer curso de matemáticas dividido en dos secciones y con dos profesores para su mejor aprovechamiento. Igualmente, durante el mes de diciembre de 1877 se estableció una Escuela de Profesores de Primera Enseñanza.⁴ La carrera se cursaría en cinco años y para poder ingresar era necesario acreditar ante un jurado de tres profesores conocimientos de la instrucción primaria. Como incentivo para quienes se decidieran a ingresar a dicha carrera, se creó un estímulo económico de \$15.00 mensuales, lo que respondía a la necesidad de atender las urgencias más evidentes en los niveles básicos de la educación.

En 1878 se suprimió el internado que había funcionado desde los inicios de la vida independiente y se modificó el mecanismo de admisión, que procuraba incluir como interno a un alumno destacado de cada municipio del estado, y aceptaba sólo alumnos externos. Para 1879 fue designado rector del Colegio el licenciado Manuel Leal, quien ocupó el cargo por tercera ocasión y se mantuvo en él hasta 1887. Luego, en febrero de 1880 la biblioteca del Colegio fue ampliada y dotada de nuevo material bibliográfico e iluminación. En marzo del mismo año se instaló el observatorio meteorológico, equipado con el más moderno instrumental de la época y dirigido por el reconocido científico Vicente Fernández.⁵

3 Agustín Lanuza, *Historia del Colegio del Estado de Guanajuato*, México, Universidad de Guanajuato, 1998, p. 314 (edición facsimilar de la de 1924).

4 Manuel M. Moreno, *Guanajuato 100 años de historia*, México, Ediciones del gobierno del Estado, 1989, p. 45.

5 Vicente Fernández Rodríguez (1836-1901) se formó de manera autodidacta en materias como química y farmacia, destacó igualmente por sus conocimientos de medicina y mineralogía, campo este último en el que precisó y detalló los caracteres mineralógicos, piromnósticos de algunos minerales a los que denominó "Guanajuatita" (Sesquiseleniuro de bismuto) y, "Silaonita" (Cloruro de platina y amonio). Igualmente sobresalió como inventor, creando un micrófono y un teléfono. Trabajó arduamente en la búsqueda de inventos que pudieran aprovechar la energía solar; se distinguió como taxidermista, fotógrafo y meteorologista.

El Colegio de Santa María de Valenciana quedó incorporado al Colegio del Estado junto con las cátedras de zoología y botánica, física y análisis químico. Durante el gobierno de Z. Mena se siguió impulsando la obra educativa en diferentes niveles y no sólo en el Colegio del Estado.⁶ Mena estaba plenamente convencido de que un gobierno democrático, como calificaba al suyo, debería poner todo su empeño en difundir la enseñanza entre todas las clases de la sociedad; consideraba, además, que si bien Guanajuato no era uno de los estados más civilizados, sí era uno de los que más constancia habían mostrado al procurar y fomentar la educación.⁷

EL GOBIERNO DE MANUEL MUÑOZ LEDO

Manuel Muñoz Ledo⁸ inició su gobierno el 26 de septiembre de 1880 en un acto solemne donde la intervención del gobernador saliente, Francisco Z. Mena, mostraba el retorno a la institucionalidad, al menos en lo que respecta a la forma. Lo anterior destaca porque el triunfo de Muñoz Ledo había sido impugnado principalmente

6 En el caso de la Escuela de Artes, le aumentó el presupuesto anual a cinco mil pesos y eximió al Ayuntamiento de la capital de aportar para su sostenimiento. En materia de instrucción primaria, se otorgó a la Inspección de Instrucción Pública mayor capacidad de control y regulación, se llamó a los alumnos de los últimos cursos de la Escuela Normal a que ocuparan las plazas vacantes y se evitaran, en lo posible, retrasos por los acontecimientos recientes. El estado costeó la elaboración de un tratado elemental de aritmética y estuvo siempre atento a que los establecimientos de instrucción primaria observaran la aplicación de los textos autorizados y no otros. Tomó precauciones para comprar los libros y útiles más indispensables y se encargó de los gastos de las escuelas públicas del municipio de Celaya, porque éste tenía fondos insuficientes, a la vez que se ocupó de subvencionar las escuelas de segunda enseñanza en León, Celaya y San Miguel. En diciembre de 1878, mediante decreto, se convocó a los aspirantes para dirigir las nuevas escuelas rurales en el estado, las cuales sumaron 48.

7 *Memoria de Gobierno 1880. Francisco Z. Mena*, Guanajuato, 1881, p.XI.

8 Manuel Muñoz Ledo nació en Silao en 1834; fue hijo de Santiago Muñoz Ledo, administrador de la Hacienda de Santa Ana del Conde. Estudió en León y en Morelia, distinguiéndose siempre como un excelente alumno. Al concluir sus cursos, volvió a León, donde se ganó el reconocimiento público como abogado, se desempeñó como juez de primera instancia, luchó por la formación del "partido del estado del centro", que pugnaba por la creación de un nuevo estado en los territorios del antiguo departamento de León. Igualmente fungió como rector del Colegio del Estado en León, como diputado al Congreso General, se mostró contrario al grupo antillanista.

por el candidato opositor, Florencio Antillón,⁹ ex gobernador de Guanajuato y gran impulsor del Colegio, quien calificaba al nuevo gobernador como impuesto por el grupo porfirista de Guanajuato. Así, Muñoz Ledo no gozó del reconocimiento de los sectores simpatizantes del antillonismo, al menos al principio, y tampoco tuvo la suerte de ser bien visto por el recién electo presidente de la República, Manuel González. Entonces, para evitar el trato directo con el gobernador, el presidente Manuel González nombró a Ramón Fernández como mediador entre los asuntos del estado de Guanajuato y la presidencia de la República, pero tuvo que reconocerse, en la forma, el triunfo del nuevo gobernador.¹⁰

Porfirio Díaz visitó la ciudad de Guanajuato a partir del 26 de octubre de 1881; la razón de su presencia se debió a una comisión delegada por el presidente Manuel González para abanderar al Primer Batallón Ligero del estado. La visita cobró importancia debido a la manera como la población recibió al general Porfirio Díaz, y también porque visitó diversos establecimientos, entre ellos, el Colegio del Estado, además del cuartel de San Pedro, el Palacio de Gobierno, la hacienda de San Javier, la mina del Nopal, entre otros lugares. La visita estuvo siempre complementada con diversas comidas y bailes, y se extendió hasta el día 30 de octubre.¹¹

Durante su visita al Colegio del Estado, Díaz fue recibido por el rector Manuel Leal y algunos profesores; el recorrido comenzó en la biblioteca, que había sido dispuesta para lucir especialmente bien, siguió hacia la sala de juntas, el patio de estudios, algunas aulas y el gabinete de física experimental. Luego continuaron en el gabinete de historia natural, en donde apreciaron la extraordinaria colección

9 Florencio Antillón (1830-1903) participó combatiendo a los estadounidenses durante la Intervención; combatió a los franceses y se hizo líder de los liberales, se proclamó gobernador en 1867 y fue reconocido por Juárez; en 1868 se convirtió en gobernador constitucional y se mantuvo en el cargo hasta diciembre de 1876, cuando capituló ante los porfiristas.

10 Al respecto, Francisco Javier Meyer Cosío establece que Manuel González prefirió reconocer el nombramiento como gobernador de Muñoz Ledo, antes de provocar confrontaciones que llevaran a una situación de ingobernabilidad en la entidad, por eso nombró como mediador oficioso a Ramón Fernández.

11 La descripción pormenorizada de la visita de Porfirio Díaz puede consultarse en Lucio Marmolejo, *Efemérides guanajuatenses*, t. IV, México, Universidad de Guanajuato, 1973, pp. 326-354.

de animales disecados iniciada por Alfredo Dugés;¹² la visita se prolongó hasta el Museo de Mineralogía. Las cátedras, el comedor, el internado y el observatorio meteorológico fueron los sitios con los que concluyó la visita de Porfirio Díaz.

En materia de educación, el gobierno de Muñoz Ledo trató de continuar la obra de sus predecesores, al impulsar la labor educativa en el nivel básico y profesional. En un afán por mostrar la tendencia liberal de su gobierno mandó suprimir, junto con el Congreso del estado, cualquier aspecto que pudiera entenderse como reminiscencia religiosa; así, eliminó las cátedras de latín de cualquier carrera o curso que se impartía en el Colegio. Incluso, se declaró que esas cátedras no eran obligatorias para la carrera de medicina y farmacia, pudiendo cursarlas los alumnos de derecho en calidad de academias y por un método enteramente práctico.¹³

Durante 1883 se dio a conocer la Ley de Instrucción Pública mediante la cual se estableció la separación de las escuelas existentes en el interior del Colegio, y se designó como director de cada una de ellas a un maestro de la materia.¹⁴ Igualmente, se declaró la supresión de la Escuela de Medicina, lo que generó una escandalosa y unánime protesta de la comunidad académica. La consiguiente respuesta de los académicos dio origen, en 1883, a la Escuela Libre de Medicina, Farmacia y Obstetricia.

La memoria de gobierno, leída en 1884 por el gobernador interino Pablo Rocha y Portú, se refiere a la enseñanza profesional impartida en el Colegio del Estado y en la Escuela Normal de Señoras:

que se comprende solamente el profesorado de instrucción primaria, la abogacía, la farmacia y la ingeniería que abraza los ramos especiales de Ingeniero de minas y beneficiador de metales. Ingeniero me-

12 Alfredo Augusto Dugés (1826-1910), médico y naturalista que llegó a México en 1852; a partir de 1870 radicó en Guanajuato donde impartió clases en el Colegio del Estado, destacó como naturalista especializado en flora, fauna y mineralogía.

13 Agustín Lanuza, *Historia del Colegio del Estado de Guanajuato*, México, Universidad de Guanajuato, 1998, pp. 324, 325 [edición facsimilar de la de 1924].

14 Alicia Pérez Luque, "El Colegio del Estado durante el Porfiriato", en *El porfirismo en Guanajuato*, México, Universidad de Guanajuato, Centro de Investigaciones Humanísticas, 1997, p. 83.

talurgista, Ingeniero mecánico, Ingeniero civil, Ingeniero topógrafo e hidromensor. Ingeniero ensayador de metales e ingeniero agrónomo [...] Separóse de este establecimiento la Escuela de medicina, y dejando de ser oficial se organizó bajo el nombre de Escuela libre; sin embargo el gobierno la subvenciona con cuatro mil pesos anuales, nombra los jurados tanto para los exámenes parciales de fin de año como para los totales y profesionales, y expide los títulos correspondientes. Es pues, de hecho, una escuela oficial, aunque no con la autorización expresa de la Ley. Y como no hay razón fundada para que así continúe, el Gobierno al iniciaros el proyecto de Ley orgánica de instrucción pública, de que antes ha hablado, propondrá que la repetida escuela vuelva a ser oficial, sujetándose en todo a los preceptos legales.¹⁵

Durante el mismo gobierno de Muñoz Ledo se elaboró un impresionante estudio estadístico, en materia de instrucción pública, que reflejaba con claridad la situación estatal, y del que a continuación, a manera de ejemplo, se mostrarán algunos datos. Muñoz Ledo reconocía que en el estado existían tan sólo 433 escuelas (elementales), y según el estudio deberían existir 968 para cubrir satisfactoriamente la demanda; es decir, había una carencia de 535 escuelas. Para el caso de la educación básica, según su estudio, había una escuela por cada 2 236 niños y cuando menos debería haber una por cada 1 000. El promedio (anual) de asistencia a la escuela era de 17211 niños, cuando deberían estar concurriendo 193 622, cubriendo la necesidad en sólo 8.88 %. De lo anterior se deduce que más de 170 mil niños no podían acudir a la escuela.¹⁶

El 15 de marzo de 1884 el gobernador Muñoz Ledo solicitó una licencia para separarse temporalmente del cargo, pero antes de que ésta se terminara presentó, de manera sorpresiva, su renuncia por razones de salud. El Congreso local aceptó sin contratiempos la renuncia y nombró a Pablo Rocha y Portú como gobernador inte-

15 Pablo Rocha y Portú, *Memoria leída el 15 de septiembre de 1884*, México, Imprenta del Estado a cargo de Justo Palencia, 1885, p. VI.

16 Manuel Muñoz Ledo, *Memoria leída el 15 de septiembre de 1882*, México, Guanajuato, Imprenta del Estado a cargo de Justo Palencia, pp. XI y XII.

rino para cubrir el tiempo que restaba al periodo constitucional de Manuel Muñoz Ledo, aunque ya poco se hizo en realidad en materia de educación.

EL GOBIERNO DE MANUEL GONZÁLEZ

El 1 de diciembre de 1884 Porfirio Díaz ocupaba de nueva cuenta la presidencia de la República y sentaba las bases de un gobierno federal que se extendería hasta el 25 de mayo de 1911. Sin embargo, en Guanajuato la situación era diferente; Manuel González, el gobernador electo para iniciar su administración justo en la misma fecha, tomaría posesión de su cargo hasta el último día de mayo de 1885, todo ese tiempo lo dedicó a la solución de sus asuntos personales.¹⁷ Manuel González gobernó el estado despreocupadamente y cuando quiso o cuando pudo; durante su gestión presentó más de trece licencias que en ocasiones se prolongaban hasta por seis meses, en las que la entidad era gobernada por interinos como Francisco García, Luis Rivas Mercado y José Bribiesca Saavedra.

La educación, preocupación fundamental de los políticos de filiación liberal, era probablemente uno de los ramos que más atención requería, a decir de Manuel González, cuando gobernaba y, de los gobernantes porfiristas, y aun de los que no lo eran, previos a su administración. La educación debería estar caracterizada por la difusión de las ideas positivas y el Estado tenía la responsabilidad de dirigir el movimiento intelectual de la sociedad; no precisamente, decía González, porque el Estado quiera ser el depositario de la verdad, sino porque, siendo el representante y defensor de los grandes intereses sociales, debe procurar que la educación popular, llamada a favorecer esos intereses, no reciba una dirección contraria a ellos.

Para el gobierno, la educación debería ser estrictamente científica y regulada por el Estado; en 1886 la entidad contaba con 406 escuelas (básicas) distribuidas entre las sostenidas por el estado, por

17 Carlos González Montesinos, *El general Manuel González, el manco de FEEOAC*, México, Imprenta Comunicación Gráfica, 2000, p. 401.

los municipios, por particulares y por instituciones religiosas. En total acudían a la escuela 20 236 niños, cifra que distaba mucho, aún, de cubrir las necesidades. La educación secundaria y superior se presentaban como florecientes en un balance de la época.

En lo que respecta al Colegio del Estado, se continuó apoyando su desarrollo y se aportaron los recursos necesarios para su operación. En este periodo destaca el impulso a las ciencias naturales, exactas y sociales. En términos generales es posible establecer que, durante el gobierno de Manuel González, el Colegio del Estado pudo desarrollar sus actividades sin contratiempos, cierto, pero también sin apoyos o estímulos importantes.

EL GOBIERNO DE JOAQUÍN OBREGÓN GONZÁLEZ

Joaquín Obregón González¹⁸ gobernó del 10 de mayo de 1893 hasta el 26 de abril de 1911. Obregón González representa al auténtico porfirismo guanajuatense, ya que logró, finalmente, conciliar con su nombramiento a diversas elites políticas y económicas de la entidad, quienes estaban seguras de que este personaje tenía las cualidades necesarias para desempeñarse de manera adecuada en el puesto.

El flamante gobernador constitucional recurrió a la fórmula de mostrar estricto apego a la Ley, cordialidad de su gobierno con el federal y procuración de un ambiente de paz pública, pero sobre todo, se afirmó en la confianza que se le había mostrado, “tan necesaria para el desarrollo de los grandes elementos materiales con

18 Joaquín Obregón González nació en San Miguel el Grande el 17 de noviembre de 1843; formado académicamente en el Colegio del Estado ganó gran prestigio como abogado, destacaba además como profesor de historia y de geografía, así como de filosofía en el propio Colegio. Fue impulsor y fundador de la Sociedad Mexicana de Minería, diputado al Congreso de la Unión durante la presidencia de Sebastián Lerdo de Tejada, representante legal de importantes compañías dedicadas a la minería y a los ferrocarriles, administrador de sus negocios particulares, como la hacienda de la Quemada en el municipio de San Felipe. Arribó a la gubernatura de manera interina en 1893 para luego ser designado gobernador constitucional. Obregón González se mantuvo en el puesto durante un prolongado periodo, ya que se reeligió en cinco ocasiones hasta 1911, cuando se vio obligado a abandonar el cargo por la revolución armada que se oponía al Porfiriato.

que contamos”.¹⁹ Los logros, a decir del propio gobernador, pertenecían a su gobierno, no los asumía como personales, pero como bien apunta Meyer Cosío²⁰ en su estudio sobre el periodo, se trataba realmente de una política común de la época, que consistía en fincar su prestigio personal en el desprestigio de su predecesor.

En 1889 se designó como rector del Colegio al licenciado Ignacio Albarrán quien, el 6 de enero de 1895, convocó a la celebración del primer concurso fraternal de los hijos del Colegio, con el propósito de reunir al mayor número de egresados de la institución, estrechar los vínculos fraternales y fortalecer la identidad y la lealtad a su *alma mater*.²¹ Para el 5 de enero de 1896 convocó a un segundo concurso fraternal.

El 8 de enero de 1896 se designó al licenciado Andrés Tovar²² como nuevo rector de la institución; éste logró elevar el nivel académico de los alumnos, además de conseguir un incremento notable en la matrícula, la cual alcanzó los 500 alumnos, cifra bastante considerable si se toma en consideración que desde 1875 el promedio de alumnos inscritos era de 285.²³ El rector Tovar impulsó el estudio y difusión de la música para lograr la formación integral del ser humano, al efecto reorganizó la Academia de Música.

Mil ochocientos noventa y siete resultó un año importante para el Colegio debido a las transformaciones que en él se verificaron. En

19 Joaquín Obregón González, *Discursos del ciudadano gobernador*, México, Guanajuato, Imprenta del Estado a cargo de Justo Palencia. 1899, p. 7.

20 Francisco Javier Meyer Cosío, “El porfirismo en Guanajuato 1876–1911”, en *Centro, textos de historia guanajuatense*, vol. I, julio de 1998-junio de 1999, México, Universidad de Guanajuato-Centro de Investigaciones Humanísticas, 2000, p. 472.

21 Alicia Pérez Luque, “El Colegio del Estado durante el Porfiriato”, en *El porfirismo en Guanajuato*, México, Universidad de Guanajuato, Centro de Investigaciones Humanísticas, 1997, p. 86.

22 Andrés Tovar Pérez (1831-1911), abogado destacado, simpatizante del partido liberal, fue condenado a pena de muerte, pero logra la conmutación de ésta por el exilio de la entidad y se establece en la ciudad de México. Regresa a Guanajuato en 1860 y es comisionado por Manuel Doblado para organizar y clasificar la biblioteca del colegio que se encontraba en el abandono. Ocupó diversos puestos públicos y destacó como diputado, presentando diversas iniciativas de ley, entre otras la de Instrucción Pública y un Código Penal. En 1896 inició su rectorado, el cual se extendió hasta 1902.

23 Agustín Lanuza, *Historia del Colegio del Estado de Guanajuato*, México, Universidad de Guanajuato, 1998, p. 375 [edición facsimilar de la de 1924].

principio, la Ley de Instrucción puesta en vigencia ese año contemplaba la creación de la carrera de ingeniero electricista y la de telegrafista. Se restableció la carrera de farmacéutico, se creó la cátedra de estadística, la de medicina legal y la cátedra teórico-práctica de derecho. Para todas las carreras se hizo obligatorio cursar literatura. La carrera del profesorado de instrucción primaria siguió funcionando y se le añadieron las cátedras de lectura y escritura, divididas ambas en dos cursos de un año cada uno; igualmente, se estableció de manera obligatoria el estudio de elementos de filosofía, elementos de física y química, elementos de historia natural y telegrafía.²⁴

La información sobre el Colegio en los años siguientes escasea o está sujeta a procesos de clasificación; lo que se conoce refiere más a la labor desempeñada por algunos egresados ilustres del plantel y sus logros en la vida pública; luego, los acontecimientos de la revolución armada provocaron que las actividades académicas desarrolladas no tuvieran el lustre de épocas previas. Así, es posible observar un resurgimiento de la actividad hasta los años veinte, cuando se inició la organización de los festejos del primer centenario del Colegio del Estado.

Es evidente que el impulso otorgado por los gobiernos de la época porfirista a la educación superior en el estado de Guanajuato fue notable, aunque siempre se centró, por razones obvias, en la educación elemental. Sin embargo, es posible destacar que siempre mostraron interés por la formación de cuadros profesionales para el desempeño de las actividades públicas y privadas con mayor apremio en la época; por ejemplo, cómo se desarrolló primordialmente la carrera de leyes, las ingenierías con aplicaciones a la fuerza productiva de la época como la minería, el ferrocarril, el acero, las comunicaciones, la agricultura, también la polémica formación de los médicos y su proyecto educativo independiente.

Naturalmente, es de notar la especial atención que se puso siempre en la formación de los profesores de primeras letras o de educación elemental en dos escuelas de la capital del estado: la Normal

24 Agustín Lanuza, *Historia del Colegio del Estado de Guanajuato*, México, Universidad de Guanajuato, 1998, p. 384 [edición facsimilar de la de 1924].

para Varones que funcionaba en el Colegio del Estado, y la Normal para Señoritas que operaba de manera separada.

La tarea de indagar con más acuciosidad el devenir de la educación superior en el estado de Guanajuato durante el siglo xix, y particularmente el periodo porfirista, será una prioridad para poder encontrar mejores explicaciones a cuestiones de la política y la práctica educativa.

La Facultad de Jurisprudencia en los años de la posrevolución

Renate Marsiske

IISUE-UNAM

INTRODUCCIÓN

La Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Nacional de México era sin duda la Facultad dominante¹ de la universidad posrevolucionaria, en lo que se refiere a su posición en el conjunto interno de la Universidad, así como en su relación con el entorno exterior, la demanda del Estado, los gobiernos y la sociedad. La Facultad era el centro político y cultural de la Universidad, y su cercanía a las diferentes instancias del Estado se reflejó en las actividades dentro de las aulas y en la actitud de sus autoridades.

Por ello, es decir, por su cercanía con el entorno, nos encontramos con una historia² de reformas a partir de 1910 en la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Nacional de México,³ de acuerdo con las reformas que estaba experimentando el país. Un cambio

- 1 La avanzada diferenciación del sistema jurídico en el siglo XIX había creado un nuevo tipo de profesión jurídica, la que por un lado monopolizaba las competencias en el sistema jurídico, pero que en el sistema mexicano no perdió su importancia social. Sobre los estudios del derecho y la función del abogado, véase Rudolf Stichweh, "Rechtsstudien: funktionen und funktionale äquivalente", en Rudolf Stichweh, *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität*, Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 1991, p. 350.
- 2 Margarita Menegus en su artículo "Tradición y reforma en la Facultad de Leyes", en Lourdes Alvarado (coord.), *Tradición y reforma en la Universidad de México*, México, CESU-UNAM/M. A. Porrúa, 1994, hace un análisis del *currículum* de los catedráticos y de los textos usados en la Facultad de Leyes de la Universidad Real y Pontificia de México, en el siglo XVIII.
- 3 "Facultad de Derecho", en *Las facultades y escuelas de la UNAM: 1929-1979*, tomo I, vol. III (Colección Cincuentenario de la Autonomía de la UNAM), México, UNAM, 1979, p. 87.

siempre es difícil y lento en sistemas institucionalizados, como son las universidades y la educación pública en su conjunto; muchas veces es parcial e impuesto desde arriba o desde fuera de la universidad, sin involucrar mayormente a los afectados, maestros y estudiantes.

La aplicación del saber jurídico por los egresados de la Facultad de Jurisprudencia los hacía acceder al poder del Estado y a las diferentes instancias gubernamentales, ya en la administración de la justicia, en la actividad legislativa, en la administración pública o en la defensa de los derechos civiles.⁴ Al mismo tiempo la sociedad en su conjunto y el gobierno en particular esperaban determinadas habilidades de los abogados para resolver conflictos. La Facultad de Derecho, antes de 1929, en la época en que la Universidad Nacional no era autónoma, era un ejemplo para la cercanía antes mencionada, pero entre los egresados de la Facultad no sólo había servidores públicos y abogados litigantes, sino también abogados interesados en la filosofía, las cuestiones sociales e, incluso, la literatura.

Hay que ocuparse de los antecedentes de la enseñanza del derecho en México en el siglo xix; habían sido las corrientes filosóficas de la época, especialmente el positivismo de tipo francés, las que marcaron la pauta, al igual que la búsqueda de textos adecuados para los tiempos modernos. A lo largo de la existencia de la Escuela Superior de Jurisprudencia, en la segunda mitad del siglo xix, empezaron las primeras reformas. La influencia francesa en el campo de la docencia jurídica era una consecuencia que se sintió en el campo legislativo. El sistema codificador que había influido como sistema, y en el orden doctrinal, en gran parte de Europa y en las nuevas naciones americanas, tuvo, naturalmente, su repercusión en México,⁵ que fue poniendo fin a la numerosa y caótica legislación, y uno tras

4 Por ello, podemos hablar de la importancia de los estudios del derecho dentro del ámbito de las universidades y de las relaciones de los estudios del derecho con el ámbito externo de la sociedad, el Estado, la política, etc. (Rudolf Stichweh, *op. cit.*). Stichweh explica el papel dominante de las facultades de derecho en las universidades modernas tempranas en los diferentes países europeos.

5 María del Refugio González, *El Derecho Civil en México 1821-1871 (Apuntes para su estudio)*, México, UNAM, 1988.

otro fueron promulgados los códigos Civil, de Comercio, de Procedimientos Civiles, etc. Como faltaba una doctrina propia ante el hecho codificador, se tuvo que recurrir a la doctrina francesa, y los estudiantes de la Escuela Nacional de Jurisprudencia se formaron bajo su influencia.⁶

En correspondencia se sustituyeron los antiguos libros de texto por libros de autores preponderantemente franceses, algunos ingleses y alemanes, que empezaron a llegar a México. Además, se usaron los libros escritos por juristas mexicanos, como el de Jacinto Pallares, *Legislación complementaria del Derecho Civil*; el de Eduardo Ruiz, *Derecho Constitucional*, y el de Luis Labastida, *Derecho Administrativo*. A esto se agregó el estudio de los códigos, guías y leyes para actualizar la enseñanza. Y, sin embargo, los profesores de la Escuela Nacional de Jurisprudencia en los últimos años del siglo xix tuvieron que enfrentar la carencia de obras adaptadas a la realidad nacional y un derecho positivo en transición.⁷ La propuesta de Emilio Pardo del 15 de julio de 1874 para la clase de procedimientos civiles resulta aquí de especial interés:

Desde antes de la publicación del Código de Procedimientos he manifestado la imposibilidad de señalar una obra de texto para la clase [...]. De las pocas publicaciones en nuestro país las Lecciones del Sr. Peña y Peña, el Febrero anotado por Pascua, la Curia Filípica mexicana y el Manual de Práctica Forense de Roa Bárcena sobre haberse escrito en época de diferente organización de la república, hoy con la cita de leyes derogadas vendrían a introducir una lamentable confusión en los alumnos. Las lecciones en curso de publicación del Sr. Lic. Dn. Pablo Zayas, ni se han terminado ni han podido fijar todavía las reglas de nuestra nueva práctica. Las obras extranjeras no pueden explicar las reformas hechas en nuestro Código novísimo. Seguro de que el texto

6 Javier Malagón Barceló, "Breve reseña histórica de la Escuela Nacional de Jurisprudencia", en *Revista de la Facultad de Derecho*, vol. III, núm. 10, México, 1953.

7 Luis Carlos Gonzalez, "Libros de texto en la Escuela Nacional de Jurisprudencia, 1868-1896", Reporte sobre el trabajo de descripción de documentos del Fondo Escuela Nacional de Jurisprudencia del Archivo Histórico de la UNAM-CESU-UNAM [inédito].

de la ley es lo que ha de presentarse con más utilidad a los alumnos, insisto, pues, en proponer el Código mismo como texto de la lección.⁸

La Escuela Nacional de Jurisprudencia se había incorporado en 1910 a la recién creada Universidad Nacional de México junto con las demás escuelas nacionales. En los próximos cinco años, los primeros de la Revolución, la Escuela Nacional de Jurisprudencia, ahora como parte de la Universidad, había pasado por tiempos muy difíciles como consecuencia del movimiento revolucionario: la tónica en la Escuela era de resistencia al movimiento. En 1912 los estudiantes de la Escuela de Jurisprudencia se habían opuesto a la intervención del gobierno maderista en la educación superior y se habían lanzado a la huelga, inconformes con los procedimientos del nuevo director, Luis Cabrera, joven político sin tradición ni valor político. Un buen número de destacados juristas habían apoyado a los estudiantes. Resueltos a recuperar la enseñanza de las leyes, lo que no se podía garantizar en la Escuela de Jurisprudencia, habían decidido crear una institución nueva y habían fundado la Escuela Libre de Derecho,⁹ que había empezado a funcionar pocas semanas después.

Así, la creación de la Libre de Derecho implicó, cuando menos, el establecimiento de tres principios: era factible tener una educación superior ajena al Estado; era deseable que ésta fuera absolutamente plural en términos ideológicos; aun con periodos y esferas de predominio liberal o positivista en el ámbito educativo, y aun habiendo habido una Revolución la influencia católica en la educación seguiría siendo considerable.¹⁰

8 Luis Carlos Gonzalez, "Libros de texto en la Escuela Nacional de Jurisprudencia, 1868-1896", Reporte sobre el trabajo de descripción de documentos del Fondo Escuela Nacional de Jurisprudencia del Archivo Histórico de la UNAM-CESU-UNAM, p. 8 [inédito].

9 Javier Garcíadiego, *Rudos contra científicos, La Universidad Nacional durante la Revolución mexicana*, México, El Colegio de México/CESU-UNAM, 1996.

10 Javier Garcíadiego, "El proyecto universitario de Justo Sierra: circunstancias y limitaciones", en Lourdes Alvarado (coord.), *Tradición y reforma en la Universidad de México*, México, CESU-UNAM/M. A. Porrúa, 1994, pp. 195, 196.

A partir de 1915 se inició una honda transformación en la Escuela de Jurisprudencia, aun cuando la mayoría del profesorado se constituía todavía por abogados de gran prestigio, pero pertenecientes por su extracción social, por su educación, por sus ideas, al antiguo régimen político. “La totalidad de la enseñanza del derecho en la Escuela Nacional de Jurisprudencia durante la primera década del siglo xx se vio influida por el positivismo, y sufrió una transformación notable que consistió en dar al abogado [...] una ciencia jurídica en la carrera de Leyes, que no se concretara al estudio y aplicación práctica de los códigos, sino que estuviese orientado en el sentido económico y social sobre la realidad mexicana”.¹¹

Los estudiantes que se iniciaban en la carrera de derecho se encontraban en una constante contradicción entre la Escuela, que en nombre de viejos principios condenaba la Revolución o la ignoraba y la vida palpitante del México revolucionario, entre las viejas ideas positivistas de la enseñanza del derecho y las nuevas propuestas.

ORGANIZACIÓN Y VIDA INTERNA

Los años veinte en México fueron de acomodo institucionalizante de la Revolución, basada en la Constitución de 1917. Fue la época de la búsqueda de la consolidación de un Estado revolucionario y su cada vez mayor presencia en todos los ámbitos de la sociedad; fue la época de la aplicación de un proyecto educativo revolucionario en todos los rincones y a todos los niveles del país. Los años veinte también fueron de reformas a la estructura universitaria, de la incorporación de nuevas dependencias a la Universidad, de la institucionalización de la enseñanza universitaria, de la necesidad de encontrar un papel para una institución de estudios superiores en un país con un alto grado de analfabetismo. Esto llevó a muchas propuestas, muchos proyectos y muchos intentos de reforma que después no se llevaron a cabo por múltiples motivos, sobre todo de tipo económico, pero también por la relativa indefinición en la que vivía la Universidad

11 Lucio Mendieta y Nuñez, *Historia de la Facultad de Derecho*, México, UNAM, 1975, pp. 142-143.

desde su fundación. Aún faltaban muchos años para que la Universidad de México se convirtiera en una institución moderna de docencia, investigación y extensión de la cultura.

En 1920, la Universidad era una institución heredada de los últimos meses del Porfiriato; cumplía, aunque con dificultades, con uno de los fines para los que fue creada: impartir educación superior. Con el nombramiento de José Vasconcelos como rector, en junio de 1920, empezó a adecuarse a las nuevas circunstancias posrevolucionarias, cumpliendo además con el segundo fin de la institución: organizar la extensión universitaria. El rector puso en marcha desde la Universidad una campaña de alfabetización que abarcaría todo el país y que tendría los matices de una cruzada laica a favor del pueblo de México.¹²

La Facultad de Jurisprudencia era el centro de la esta nueva cultura en la Universidad; los profesores y estudiantes no sólo discutían la cambiante realidad social y política de México, también organizaban veladas literarias, musicales y poéticas en la Facultad, analizaban las nuevas corrientes filosóficas y participaban en la efervescencia cultural y política que caracterizaba al México de estos años; eran el motor de las actividades de extensión cultural y de servicio social de la Universidad en los años por venir.

A partir de su incorporación a la Universidad, se empezó a denominar facultades a las grandes escuelas nacionales del porfiriato, sin que se hubiera reglamentado al respecto, para distinguir a unas y otras entre sí. En la sesión del Consejo Universitario del 20 de julio de 1922 se planteó la conveniencia de cambiar el nombre de la Facultad de Jurisprudencia a Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, según el ejemplo de las universidades españolas, o de dejar el nombre como estaba, tomando como punto de comparación la Universidad de San Marcos en Lima, Perú, en donde se llamaba precisamente así. Después de discutirlo, los miembros del Consejo Universitario

12 Claude Fell, *José Vasconcelos. Los años del águila*, México, UNAM, 1989; Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1970; Renate Marsiske, *La educación básica y los gobiernos posrevolucionarios en México 1920-1928*, México, CESU-UNAM, 1988 (Pensamiento Universitario 71).

decidieron dejar el nombre de Facultad de Jurisprudencia.¹³ Sin embargo, las fuentes de la época hablan indistintamente de Facultad de Jurisprudencia, Facultad de Derecho, Escuela de Derecho, Escuela de Jurisprudencia, etcétera.

Como consecuencia de los hechos de la Revolución mexicana y la necesidad de los gobiernos posrevolucionarios de contar con especialistas en saberes nuevos, como por ejemplo estadística, finanzas y economía, a más de la visión de Manuel Gómez Morín,¹⁴ director de la Facultad, entre mayo de 1922 y enero de 1925, el Consejo Universitario¹⁵, en una sesión extraordinaria celebrada el 20 de julio de 1922, aprobó el proyecto de agregar la carrera de licenciatura en ciencias sociales al plan de estudios de la Facultad, dividiendo las carreras que se enseñaban en la Facultad de Jurisprudencia en licenciatura en derecho, licenciatura en ciencias sociales y las especialidades de juez, secretario de sociedades, trabajador social, organizador y funcionario de cooperativas y actuario.¹⁶ La licenciatura en derecho seguiría teniendo materias fijas, en cambio la de ciencias sociales empezó con un determinado plan de estudios y el rector tendría la facultad de agregar materias para garantizar la flexibilidad de los estudios de las ciencias sociales. Esta reforma terminó definitivamente con el positivismo en la enseñanza del derecho y la adaptó a los nuevos tiempos revolucionarios. En la misma sesión del Consejo Universitario se aprobaron los grados universitarios de doctor en derecho y doctor en ciencias sociales a cursar en la Escuela de Altos Estudios de la misma Universidad.

13 En 1944, la Facultad de Jurisprudencia volvió a adoptar su primer nombre de Escuela, sólo para convertirse en 1951, por aprobación del Consejo Universitario en su sesión del 6 de marzo de 1951, en Facultad de Derecho, después de haber inaugurado en 1949 el doctorado en derecho, uno de los requisitos para que una escuela universitaria pudiera convertirse en facultad.

14 María Teresa Gómez Mont, *Manuel Gómez Morín, la lucha por la libertad de cátedra*, México, UNAM, 1996.

15 "Segunda Sesión Extraordinaria, celebrada por el Consejo Universitario, el día 20 de julio de 1922...", Archivo Histórico de la UNAM, Fondo Consejo Universitario, exp. 77.

16 "Informe de las labores que rinde el Secretario General de la Universidad", en *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, t. I, núm. 4, México, 1923, pp. 144-145.

De la aprobación del gran proyecto de reforma de la Facultad de Jurisprudencia, impulsado por Manuel Gómez Morín, a la realización de los cambios; es decir, la organización de las nuevas carreras y de los doctorados, pasaron algunos años. La carrera de ciencias sociales, separada de la de derecho, fue la primera que se organizó; en febrero de 1927 el Consejo Universitario aprobó el proyecto de Plan de Estudios y las demás carreras se quedaron en el olvido. Al mismo tiempo quedó pendiente la discusión sobre la implantación de las carreras de peritos en organización municipal, criminología y organización industrial, que también se querían crear en la Facultad.¹⁷ En la discusión de las nuevas carreras se reflejan las inquietudes y las necesidades de formación de personal especializado en disciplinas que México necesitaba para su desarrollo industrial y su modernización. Los problemas principales para la implantación de las reformas fueron, en primer lugar, de índole económica, y en segundo, de falta de maestros capacitados para impartir las nuevas materias.¹⁸ Sin embargo, éste era el proyecto de mayor envergadura en estos años para adecuar la Facultad a los requerimientos de la época moderna.

Durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928), la educación era considerada parte de la política económica y se esperaba que contribuyera como sustento ideológico a la consolidación del Estado revolucionario. Para Moisés Sáenz, subsecretario de Educación Pública e ideólogo del nuevo proyecto educativo, la educación se limitaría a ser instrucción que serviría a los mexicanos para desempeñar mejor su trabajo y elevar así su nivel de vida. Por ello, la educación básica en el campo y en las ciudades, y la educación secundaria, creada por él en 1925 como un nivel educativo separado de la educación superior, era de primordial interés. La educación secundaria proporcionaría una educación apropiada para los técnicos

17 "Informe que rinde la Secretaria General de la Universidad sobre las labores desarrolladas por la misma durante el mes de febrero", en *Boletín de la Universidad Nacional de México (BUNM)*, t. III, núms. 2, 3, 4, febrero-abril 1927, p. 7.

18 María Teresa Gómez Mont, *Manuel Gómez Morín, la lucha por la libertad de cátedra*, México, UNAM, 1996, pp. 71-81 y 91-94.

y empleados públicos de nivel medio, tan necesarios para el desarrollo moderno de México.

Dentro de este proyecto era difícil encontrar un lugar para la Universidad, la que por otro lado dependía como institución no autónoma de la Secretaría de Educación Pública. Por ello su relación con el gobierno de Calles empezó tensa. En los primeros meses de la nueva administración se calificó a la Universidad “como algo exótico en nuestro medio, o como superfluo dentro de nuestra organización educativa y social. Ha habido también quienes creen que la Universidad no ha estado contribuyendo, como debiera, a la resolución de los problemas de México y que necesita cambiar completamente de orientación.”¹⁹ Además, la mayoría de los universitarios eran partidarios de José Vasconcelos y vieron con cierto desprecio las ideas pragmáticas del nuevo ideólogo de la educación en México, Moisés Sáenz.

Como rector de la Universidad Nacional para este nuevo periodo se había nombrado, el 29 de diciembre de 1924, a Alfonso Pruneda, médico, conocido positivista, con experiencia en actividades de extensión cultural como rector de la Universidad Popular durante diez años. Parecía el candidato ideal para este puesto, ya que para el nuevo gobierno la Universidad legitimaría su existencia sólo por medio de un acercamiento a las clases populares. La marcada labor de extensión demostraría ‘lo útil’ de los conocimientos universitarios.

Durante el rectorado de Alfonso Pruneda se llevó a cabo una extensa reforma académica; se reglamentaron los exámenes profesionales; se fomentaron nuevas carreras; se implantó un nuevo sistema de reconocimientos y se reformaron los planes de estudio, todo ello con miras a adecuar la Universidad a la orientación del gobierno de Calles, que había pedido la colaboración de la institución para la resolución de los problemas nacionales.

19 Patricia Ducoing, *La pedagogía en la Universidad Nacional de México 1881-1954*, 2 tomos, México, CESU-UNAM, 1990, p. 173.

El 5 de enero de 1925 Aquiles Elorduy²⁰ fue nombrado director de la Facultad por un periodo de cuatro años; éste era un prestigiado abogado, defensor de las ideas revolucionarios desde un principio. La Facultad de Jurisprudencia no tuvo problemas con las nuevas autoridades gubernamentales, sus egresados se incorporarían de manera inmediata a las tareas de la administración gubernamental y empezaría a dar clases en la Facultad.

A partir de 1926, con la reforma administrativa de Alfonso Pruneda, se unificaron las fechas del año escolar para todas las escuelas y facultades de la Universidad Nacional: las inscripciones se podían hacer entre el 20 de enero y el 10 de febrero, las clases iniciaron en febrero y terminaron en octubre, los exámenes se presentaron en noviembre. El año escolar se interrumpía sólo por unas cortas vacaciones en abril, pero por días festivos muy frecuentes. Se quejó Aquiles Elorduy, director de la Facultad de Jurisprudencia: “sólo se imparte la enseñanza en la mitad del año escolar, porque la otra mitad se va en fiestas del día de las madres, y de los padres, y del petróleo, y del trabajo, y del maestro, y de la Revolución, y de la Semana Santa, y de la semana no santa, y de las elecciones para reina, y para presidente de la sociedad de alumnos etcétera, etcétera”.²¹

La Facultad de Jurisprudencia ocupó en estos años el edificio inaugurado el 15 de marzo de 1908, en la esquina de las calles de Santa Catalina y San Ildefonso en el centro de la ciudad de México. Este edificio se mandó construir a instancias de la Secretaría de Instrucción Pública, ya que anteriormente la Escuela de Jurisprudencia compartía un antiguo convento colonial en la calle de la Encarnación con otras escuelas universitarias. La Secretaría de Educación Pública cedió este edificio a la Universidad en 1925, como los demás que albergaron las facultades y escuelas universitarias.

20 Aquiles Elorduy (1876-1964), abogado, político y escritor, nació en la ciudad de Aguascalientes, donde cursó la primaria; en la ciudad de México hizo la carrera de derecho; fue fundador del Centro Antirreeleccionista en 1909, combatiendo a Porfirio Díaz; colaboró durante medio siglo en diversos periódicos y formó parte de la legislatura maderista que fue disuelta por el general Huerta y estuvo preso varios meses. Además, fue diputado local y federal por Aguascalientes y llegó a tener gran prestigio como abogado y benefactor de Aguascalientes.

21 Aquiles Elorduy, “Reminiscencias y reflexiones”, en *Revista de la Facultad de Derecho*, t. III, núm. 10, abril-junio, 1953, p. 32.

Los años de 1924 a 1928 en la Facultad de Jurisprudencia pueden ser caracterizados de la siguiente manera:

- 1) Hubo un enorme crecimiento en la matrícula de los estudiantes, pasaron de 397 en 1924 a 841 en 1929, la gran mayoría hombres; en 1924 hay dos mujeres inscritas en la Facultad; en 1925, cinco; en 1927, diez, y en 1929, 32 mujeres. Con este aumento de alumnos se hacía notoria la necesidad de contratación de nuevos maestros, en su mayoría jóvenes que llegaron con nuevas ideas y nuevas convicciones.
- 2) Eran los años de pocos cambios en el plan de estudios de la Facultad, la mayoría de las asignaturas seguían siendo las mismas desde la reforma de 1922.
- 3) La Facultad de Jurisprudencia era la única Escuela de la Universidad en donde no se aplicó la reforma al Reglamento de los Reconocimientos que, desde 1925, sustituyó en toda la Universidad los exámenes orales por los escritos. Este problema llevó en 1929 a la huelga estudiantil, que involucró a todas las escuelas superiores de la ciudad de México.
- 4) La participación de los miembros de la Facultad, maestros y estudiantes, en los programas de extensión cultural del rector Alfonso Pruneda, era muy importante.
- 5) Esta Facultad era el centro político de la Universidad; sus profesores eran en gran parte miembros de los gobiernos posrevolucionarios y sus estudiantes líderes estudiantiles en el nivel nacional; fueron los años de la plena incorporación de los egresados de la Facultad a las tareas del nuevo Estado; quedaron atrás los años de la resistencia contra la Revolución, entre 1910 y 1914.
- 6) También en la formulación de los proyectos de ley impulsados por el gobierno de Calles se solicitó la ayuda de la Facultad de Jurisprudencia. Julio Guerrero, subdirector de la Facultad, formuló un Proyecto de Reformas al Código de Procedimientos Civiles del Distrito Federal para su discusión en la Secretaría de Gobernación y en la Barra de Abogados.
- 7) La organización de los estudiantes universitarios alcanzó en estos años dimensiones nacionales; los líderes de la Federación y

más tarde de la Confederación Estudiantil Mexicana eran estudiantes de Jurisprudencia, los que más tarde organizaron el movimiento de huelga de 1929.

Estos años fueron de gran crecimiento de la población estudiantil, y al mismo tiempo de recursos muy limitados para atender las necesidades de las escuelas y facultades, lo que obligó al rector en funciones a reducir los sueldos,²² disminuir el personal académico remunerado, los que cobraban por horas y contratar profesores nuevos sin sueldo.²³

En correspondencia con el crecimiento de la matrícula, aumentó²⁴ el número de títulos de licenciados en derecho expedidos por la Universidad Nacional, de 22 en 1921 a 67 en 1926; la primera abogada de la Universidad se recibió en 1920 y las siguientes dos en 1931.

DOCENCIA

Para seguir garantizando una enseñanza adecuada en la Facultad de Jurisprudencia se dividieron los grupos grandes y se contrató a nuevos profesores. De acuerdo con Aquiles Elorduy, las condiciones de contratación se basaron en: “la aceptación por la Rectoría de la Universidad, de mi exigencia de que hubiese tantos profesores cuantos fuesen necesarios para que en cada clase no hubiese más de 35 alumnos; en segundo lugar, la anuencia, hasta del señor Presidente Calles, para que no se me impusiera ningún profesor, sino que yo designara a todos”.²⁵ De esta manera se pudo contratar a catedráticos jóvenes, profesionistas de prestigio y a los egresados más brillantes de la Facultad para dar clases: en 1925, a Octavio Medellín Os-

22 Bertha Elena González del Rivero, *La autonomía universitaria y sus implicaciones laborales: 1929-1933*, México, CESU-UNAM, 1989, p. 88.

23 Acuerdo de servicios gratuitos de los maestros, BUNM, t. II, núm. 1, febrero 1925, p. 37.

24 Lucio Mendieta y Nuñez, *Historia de la Facultad de Derecho*, México, UNAM, 1975, pp. 362-363.

25 Aquiles Elorduy, “Reminiscencias y reflexiones”, en *Revista de la Facultad de Derecho*, t. III, núm. abril-junio, 1953, p. 34.

tos, Pascual Luna y Parra, Ramón Beteta, Demetrio Sodi y Gabino Fraga; en 1926 a Manuel Palavicini y Raúl Carrancá Trujillo, entre otros. Siendo todavía estudiantes empezaron a dar clases Ramón Beteta, Rodolfo Brito Foucher, Mario Sousa y Ricardo Zevada. “El abogado joven que empezó a ingresar a la Escuela como catedrático, llegaba con preparación muy amplia, porque no teniendo un sólido prestigio en el cual fundar su actuación profesional y temeroso de su propia juventud, procuraba contrarrestar a base de conocimientos esas desventajas.”²⁶

Estos nuevos profesores, junto con los ya contratados, como Antonio Caso, Alfonso Caso, Luis Chico Goerne, Gabriel García Rojas, Manuel Gómez Morín, Narciso Bassols, Miguel Palacios Macedo, Vicente Lombardo Toledano y Daniel Cosío Villegas, sumaron al final del año escolar de 1926, 50 profesores, contratados por horas; en comparación con 1923,²⁷ que eran 29, y en 1925,²⁸ 40.

A pesar de que había una continuidad en la enseñanza del derecho, el saber jurídico como cualquier otro no es independiente de los acontecimientos sociales, políticos y económicos y de las corrientes filosóficas en una sociedad, más bien corresponde a las necesidades de ésta. Por ello, aunque el cuerpo de materias esenciales quedó sin alteraciones, se agregaron algunas materias nuevas y se quitaron otras. En la nueva universidad habían desaparecido las prácticas de procedimientos penales, de procedimientos civiles y de bufete, obligatorias en la Escuela Nacional de Jurisprudencia. Además, ya no se daban las materias de elocuencia forense, de medicina legal, y la de derecho romano, pero en cambio se había instituido la de sociología, economía política y derecho industrial desde la época de Manuel Gómez Morín. Se agregó un segundo curso de derecho administrativo para tratar el problema agrario y un curso de latín. De manera que nos encontramos con las siguientes materias del plan de estudios de la Facultad de Jurisprudencia: derecho civil, sociología, economía

26 Lucio Mendieta y Nuñez, “Apuntes para la historia de la Facultad de Derecho”, en *Revista de la Facultad de Derecho*, t. III, núm. 10, 1953, p. 64.

27 “Informe que rinde...”, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, t. I, num. 4, México 1923, p. 141.

28 “Informe que rinde...”, BUNM, t. II, núms. 5-9, junio-octubre, 1925, p. 16.

política, derecho penal, procedimientos civiles, derecho procesal penal, derecho administrativo, derecho público, derecho constitucional, garantías y amparo, derecho industrial, derecho internacional público, derecho internacional privado, teoría general del derecho, derecho mercantil e historia del derecho.²⁹

La Facultad de Jurisprudencia era la única institución universitaria que no aplicó la nueva modalidad de los reconocimientos,³⁰ por la resistencia de los estudiantes y quizá porque sus autoridades tampoco estaban convencidas de sus beneficios. El primer examen por escrito³¹ se debió realizar el 1° de mayo de 1925, pero los alumnos se negaron a presentar las pruebas. En octubre, el director de la Facultad, Aquiles Elorduy, consiguió un acuerdo del secretario de Educación para continuar el año con las pruebas orales como exámenes finales. En 1927 y 1928 los alumnos llevaron a cabo estrategias semejantes que el año anterior para evitar tener que presentar los exámenes por escrito. Sin embargo, algunos profesores aplicaron sus exámenes por escrito sin mayores problemas, otros convirtieron sus materias en materias de “pase”, dejando de lado todo tipo de exámenes, y muchos profesores, entre ellos el director de la Facultad, consideraron que por la especificidad del saber jurídico y de su aplicación sería más apropiado seguir con los exámenes orales. A finales de 1928, dicho funcionario se expresó sobre el problema de

29 Javier Malagon Barcelo, “Breve reseña histórica de la Escuela Nacional de Jurisprudencia”, en *Revista de la Facultad de Derecho*, vol. III, núm. 10, México, 1953, p. 91.

30 Tradicionalmente se habían practicado los exámenes a los alumnos en forma oral al final del año escolar, lo que dio lugar a bajos niveles de aprovechamiento de los estudiantes y a frecuentes faltas durante el año escolar. Para hacer frente a esto, el Consejo Universitario aprobó en abril de 1925 un sistema de pruebas escritas y sucesivas durante todo el año escolar, en sustitución del examen final, ratificándolo después la Secretaría de Educación Pública. Véase “Disposiciones que regirá el presente año escolar, para estimar el aprovechamiento de los alumnos universitarios...”, BUNM, t. II, núms. 3-4, abril-mayo, 1925, p. 42.

31 La sustitución de los exámenes orales por escritos hay que entenderla en un marco más amplio del cambio de una cultura oral que era predominante en México a una cultura escrita dentro de los requerimientos de la modernización. Son los años de las grandes campañas de alfabetización para hacer frente al altísimo índice de analfabetismo, que en 1910 era de alrededor de 80 %. El afán de los gobiernos revolucionarios de incorporar al país al sistema capitalista industrial requería de una población alfabetizada.

la aplicación de los exámenes de la siguiente manera:³² para él, el sistema más efectivo de probar el conocimiento de los alumnos eran las pruebas orales al final del año, las pruebas finales escritas las consideró absolutamente ilusorias porque, según él, no permitirían al profesor formarse un criterio de la capacidad del estudiante; los exámenes trimestrales, en cambio, podrían dar un buen resultado. Es decir, en 1928 el tipo de exámenes que se aplicó en la Facultad de Jurisprudencia estaba lejos de ser uniforme o de estar reglamentado. Éste será el detonador del problema universitario de 1929.

También encontramos en estos años intentos de organización de la investigación en la Facultad; el Consejo Universitario había aprobado en la sesión del 20 de julio de 1922 la implantación de seminarios en la Facultad. Con apoyo institucional y pago acordado con el rector para el profesor y sus ayudantes se organizó en 1925 el Curso Seminario, relativo a las Investigaciones sobre el Problema Agrario,³³ dirigido por Mario Sousa con ayuda de los alumnos Manuel Gual Villal, José Calero y José Fernández Varela. En este Seminario se analizaría la historia de las diversas legislaciones sobre propiedad raíz en México, el resultado de las disposiciones sobre ejidos y fraccionamientos de tierra, y se proponía discutir cómo resolver el problema agrario en el país. Al mismo tiempo empezó a funcionar el Seminario de Derecho Mercantil,³⁴ bajo la dirección de José Zevada, pero sin retribución y sin mayores apoyos.

EXTENSIÓN DE LA CULTURA

La Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México de 1910, vigente para los años de nuestro análisis, marcó en su Artículo 8, in-

32 "Memoria de la Universidad Nacional de México, correspondiente a los años 1924-28, presentado por el rector a la Secretaría de Educación Pública", Archivo Incorporado Emilio Portes Gil, Archivo General de la Nación, caja 28.

33 Javier Malagon Barcelo, "Breve reseña histórica de la Escuela Nacional de Jurisprudencia", en *Revista de la Facultad de Derecho*, vol. III, núm. 10, México, 1953.

34 Javier Malagon Barcelo, "Breve reseña histórica de la Escuela Nacional de Jurisprudencia", en *Revista de la Facultad de Derecho*, vol. III, núm. 10, México, 1953.

ciso III, como atribución del Consejo Universitario la de “organizar la extensión universitaria, mediante la aprobación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes”. Esta disposición legal se hizo realidad sobre todo durante el rectorado de José Vasconcelos (1920-1921), quien con una visión global de los problemas que aquejaron a la educación en México, organizó desde la Universidad las campañas de alfabetización e impulsó la creación de la Secretaría de Educación Pública.³⁵

El rector Alfonso Pruneda (1924-1928) organizó un vasto programa de extensión universitaria³⁶ a todos los niveles, justificó así ante el gobierno de Plutarco Elías Calles la importancia de la Universidad y mostró con esta solidaridad de la institución hacia la población en general su voluntad de participar en la efervescencia revolucionaria de estos años. El nuevo Departamento de Extensión de la Universidad tenía las siguientes secciones: Sección de Conferencias, Sección de Extensión Universitaria para la Cultura Feminina, Sección de Centros de Extensión Universitaria, Sección de Festivales Populares, Sección de Radio-conciertos, Sección Infantil, Sección de Servicio Social. La respuesta al llamado del rector Pruneda en marzo de 1925 de presentar proyectos de actividades de extensión universitaria fue inmediata, sólo en 1925 se organizaron 226 conferencias sobre temas muy diversos, desde “Jesucristo y Tolstoi” hasta “La influencia bienhechora de los ferrocarriles”, por sólo mencionar algunos.

Los profesores y alumnos³⁷ de la Facultad de Jurisprudencia participaron sobre todo en las conferencias de instrucción cívica en los centros de extensión universitaria, así como en la Sociedad Mexicana de Empleados Oficiales, la Sociedad Mutualista de Empleados de Comercio, en la Confederación Regional Obrero Mexicana (crom), en la Unión de Choferes de la Línea Santa María, la Alianza de Fe-

35 Claude Fell, *José Vasconcelos. Los años del águila*, México, UNAM, 1989.

36 Guadalupe Pérez San Vicente, *La extensión universitaria*, t. I, vol. VI de la Colección Cincuentenario de la Autonomía de la Universidad Nacional de México, México, UNAM, 1979.

37 Renate Marsiske, “Estudiantes y Universidad Nacional (1924-1928)”, tesis de maestría, FCPyS-UNAM, 1994.

rrocarriles Mexicanos y la Casa del Estudiante Indígena.³⁸ “Elemento de cohesión nacional en etapa de crisis, de desaliento, es el conocimiento de la historia patria. La valoración de los hechos positivos, el entendimiento del proceso nacional, de las responsabilidades individuales y colectivas, de los derechos, estaban involucrados en los programas que los universitarios llamaron de instrucción cívica.”³⁹ De esta manera, llegó la Delegación Universitaria “Leon Tolstoi”⁴⁰ en abril de 1926 al pueblo de Santa Fe en Tacubaya para impartir cursos a los trabajadores del lugar. Carlos Zapata Vela y Alfredo Guzmán, estudiantes de la Facultad de Jurisprudencia, dieron clases de instrucción cívica, moral, historia de México e higiene en este lugar de la periferia de la ciudad de México.

Igualmente, los alumnos de Jurisprudencia colaboraron en las demás tareas de difusión cultural y de servicio social que ofrecía la Universidad. Habían fundado para estos fines asociaciones específicas de alumnos y seguían colaborando con las ya existentes. La Sociedad de Alumnos “Vasco de Quiroga”, fundada en 1922 por Ángel Carvajal para apoyar las campañas de alfabetización de José Vasconcelos, se convirtió en 1926 en la Sociedad de Alumnos “Pedro de Gante”,⁴¹ que bajo el lema de “enseñar al que no sabe” alfabetizaba en todo el Distrito Federal. Ángel Carvajal fundó también el grupo “1927” para desarrollar actividades de servicio social de los estudiantes universitarios. Además, colaboraron en el Bufete Gratuito que la Facultad había instalado cerca de su edificio, en el centro de la ciudad de México; allí atendían de manera gratuita consultas de derecho civil y penal.

Para un mayor acercamiento entre los estudiantes fueron de gran importancia —sobre todo para los alumnos de Jurisprudencia y también para los de la Escuela Nacional Preparatoria—, los

38 “Centros de Extensión Universitaria”, BUNM, t. II, núms. 8, 19, 20, junio-julio-agosto, 1926, p. 50.

39 Guadalupe Pérez San Vicente, *La extensión universitaria*, t. I, vol. VI de la Colección Cincuentenario de la Autonomía de la Universidad Nacional de México, México, UNAM, 1979, p. 66.

40 BUNM, t. II, núms. 18, 19, 20, junio-julio-agosto, 1926, p. 75.

41 Alocución pronunciada con motivo de la toma de posesión de la primera mesa directiva de la Sociedad “Pedro de Gante”, BUNM, t. II, núms. 15, 16, 17, marzo-abril-mayo, 1926, p. 56.

concursos de oratoria organizados por el periódico *El Universal*.⁴² El periódico ya había cedido a los estudiantes un espacio público con sus “páginas universitarias” cada semana, pero los concursos de oratoria eran todo un acontecimiento: allí midieron sus fuerzas los futuros líderes políticos del país.

En 1926 se convocó al primer Concurso de Oratoria a todas las universidades y escuelas superiores de la República. Los ganadores de los concursos de cada institución llegaron al teatro Hidalgo para disputar el premio. Este primer concurso lo ganó José Muñoz Cota, alumno de la Escuela Nacional Preparatoria y fue premiado con un viaje a Estados Unidos, Canadá y Europa. El Segundo Concurso Nacional de Oratoria, al que se convocó a mediados de 1927, fue ganado por Salvador Azuela.⁴³ En 1928 el mejor orador fue Alejandro Gómez Arias, líder del movimiento estudiantil de 1929.

Como hemos visto, la Facultad de Derecho en los años de la posrevolución estaba caracterizada por un enorme activismo de tipo social y político (entendido como apoyo cultural y educativo a las causas de la Revolución mexicana) y por una docencia impartida por profesores de horas, muchos eminentes abogados o funcionarios públicos. La Facultad de Jurisprudencia y sus miembros, autoridades, maestros, estaban volcados a la docencia y a la extensión universitarias, y los estudiantes a terminar sus estudios y a organizar las tareas de servicio social, de la extensión de la cultura y a la organización gremial. Sin embargo, los problemas estructurales, falta de presupuesto, enorme aumento de la matrícula, falta de disciplina de los alumnos, etc., junto con los problemas políticos del momento hicieron estallar a principios de 1929 el movimiento estudiantil que terminó con una nueva Ley Orgánica que concedía la autonomía a la Universidad.

42 BUNM, t. II, núms. 15, 16, 17, marzo-abril-mayo, 1926, p. 34.

43 BUNM, t. III, núms.