



Revista
Mexicana
de la **Historia**
Educación



Vol. X, núm. 20, julio-diciembre de 2022
ISSN 2007-7335 · DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v10i20>

Imagen de portada:

INAH [Instituto Nacional de Antropología e Historia]. (2022). *Alumnos y maestro, ca. 1920* [Fototeca Nacional-INAH]. https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fotografia%3A404784

Dictaminadores de este número

Julio Ubiidxa Ríos Peña (Escuela Normal Experimental de Teposcolula, México), Marcelo Hernández Santos (Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Zacatecas, México), Emilia Recéndez Guerrero (Universidad Autónoma de Zacatecas, México), Denisse de Jesús Cejudo Ramos (Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México), Camila Pérez-Navarro (Universidad de O'Higgins, Chile), Heidy Anhely Zúñiga (Universidad Autónoma de Baja California, México), Leticia Ruano Ruano (Universidad de Guadalajara, México), Sebastián Perrupato (UNMdP-CONICET, Argentina), Paula Alejandra Serrao (Università degli Studi di Torino, Argentina), Silvana Espiga Dorado (CFE-ANEP/FLACSO, Uruguay), Iván Alexis Pinto Díaz (Universidad Pedagógica Nacional, México), Roger Alonso Domínguez Saldívar (Universidad Autónoma de Yucatán, México), Elizabeth Martínez Chávez (Universidad Pedagógica Nacional, México), Francisco Miguel Martín Blázquez (IIH UNAM, México), Álvaro Ochoa Serrano (El Colegio de Michoacán, México), José Martín Hurtado Galves (Escuela Normal Superior de Querétaro, México), Rafael Diego Fernández Sotelo (El Colegio de Michoacán, México), Andrés Lira Lira (El Colegio de México, México), Marco Antonio José Calderón Mólgora (El Colegio de Michoacán, México), Salvador Camacho Sandoval (Universidad Autónoma de Aguascalientes, México).

Revista Mexicana de Historia de la Educación (volumen 10, número 20, julio-diciembre 2022) es una publicación electrónica semestral editada por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Calle Avenida 1, número exterior MZ 13, Lt4, colonia Miguel Hidalgo, Ampliación Tlalpan, Ciudad de México, CP. 14250, <http://somehide.org>, correo electrónico rmhe@somehide.org). Reserva de derechos al uso exclusivo: Certificado No. 04-2013-012513154200-203 del Instituto Nacional del Derecho de Autor; ISSN (electrónico): 2007-7335. DOI <https://doi.org/10.29351/rmhe>. Directora responsable: Dra. StefanyLiddiard Cárdenas. El contenido de los trabajos publicados es responsabilidad de cada autor y no representa el punto de vista de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los contenidos o imágenes de la publicación, incluido el almacenamiento electrónico, siempre y cuando sea para usos estrictamente académicos y sin fines de lucro, citando la fuente sin alteración del contenido y otorgando los créditos autorales.



Todos los contenidos de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

Revista incluida en los siguientes índices y portales especializados:





Revista **Mexicana** de la **Historia** **Educación**



Equipo editorial

Directora

Dra. Stefany Liddiard Cárdenas
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México
stefanyliddiard@gmail.com

Secretaria Técnica

MIE. Arianna Vega Hernández
Universidad Autónoma de Chihuahua, México
arianna.vega91@gmail.com

Integrantes del Comité Editorial

Dra. Eugenia Roldán Vera
DIE-CINVESTAV, México
eugenia_rolدان@yahoo.com.mx

Dr. Marco Antonio Calderón
El Colegio de Michoacán, México
marcoslike@gmail.com

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Universidad Autónoma de Chihuahua, México
jatrujillo@uach.mx

Dra. Alicia Civera Cerecedo
DIE-CINVESTAV, México
malixa44@hotmail.com

Dra. Amalia Nivón Bolán
Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México
anivon@upn.mx

Dra. Mónica Chávez González
Escuela Nacional de Estudios Superiores,
campus Morelia (UNAM), México
mochago@hotmail.com

Dra. Ariadna Acevedo Rodrigo
DIE-CINVESTAV, México
aacevedo@cinvestav.mx

Dra. María Teresa Fernández
CIESAS-Occidente, México
materesafdez@gmail.com

Dra. María Esther Aguirre Lora
Universidad Nacional Autónoma de México
mariaestheraguirre@gmail.com

Dra. Laura Giraudó
Centro Superior de Investigaciones Científicas
(CSIC), España
anivon@upn.mx

Dr. Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos
Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México
j_alfonseca@yahoo.es

Dra. Lucía Lionetti
Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina
lionettilucia@gmail.com

Dr. Luciano Mendes de FariaFilho
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
lucianomff@uol.com.br

Dr. José MendirichagaDalzell
Universidad de Monterrey, México
jmendirichaga@udem.edu.mx

Dra. Ana María de Oliveira Galvao
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
anamgalvao@uol.com.br

Dra. SusiePorter
University of Utah, Estados Unidos
s.porter@utah.edu

María del Mar del Pozo
Universidad de Alcalá, España
mar.delpozoandres@gmail.com

Dra. Susana Quintanilla Osorio
DIE-CINVESTAV, México
quintanilla.susana@gmail.com

Dra. Norma Ramos Escobar
Universidad Pedagógica Nacional 241, México
amronramos75@gmail.com

Dra. Elsie Rockwell Richmond
DIE-CINVESTAV, México
elsierockwell@gmail.com

Dra. Valentina Torres Septién Torres
Universidad Iberoamericana, México
valentinatorresseptien@gmail.com

María Guadalupe García Alcaraz
Universidad de Guadalajara, México
mggarcia.alcaraz@gmail.com

Consejo Asesor Internacional

Luis Alfonso Alarcón Meneses
Universidad del Atlántico, Colombia

Alejandro Álvarez Gallego
Universidad Pedagógica, Colombia

Carmen Betti
Università degli Studi di Firenze, Italia

Rosa Bruno Jofré
Queen's University, Canadá

Marta María Chagas de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Anne Marie Chartier
Institut National de Recherche Pédagogique, Francia

Antón Costa Rico
Universidade de Santiago de Compostela, España

Rubén Cucuzza
Universidad de Luján, Argentina

Marc Depaepe
KatholiekeUniversiteit Leuven, Bélgica

Agustín Escolano Benito
Universidad de Valladolid y Centro Internacional
de la Cultura Escolar (CEINCE), España

Pilar Gonzalbo Aizpuru
El Colegio de México, México

Gabriela Ossenbach
Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED), España

Thomas. S. Popkewitz
University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos

Kate Rousmaniere
Miami University, Estados Unidos

Frank Simon
Universiteit Gent, Bélgica

Ruth Watts
University of Birmingham, Reino Unido

Mary Kay Vaughan
Profesora Emérita Universidad de Maryland,
Estados Unidos

Antonio ViñaoFrago
Universidad de Murcia, España



Revista
Mexicana
de la
Historia
Educación



ISSN 2007-7335

Vol. X, núm. 20, julio-diciembre de 2022

DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v10i20>

Sumario

Editorial

Un espacio de generación, aplicación y discusión sobre el conocimiento en historia de la educación I-III

Carolina Clavero White

Abel J. Pérez. Significados para el género femenino en un proyecto político para la educación rural de Uruguay (1900-1918) 1-19

Abel J. Pérez. Meanings for women in a political project for rural education in Uruguay (1900-1918)

Angela Marcela Aisenstein y Cecilia Elena Almada Zárate

El campo y la ciudad como lugares de la nación: una mirada desde la educación alimentaria escolar (Argentina, 1936-1961) 21-41

The countryside and the city as places of the nation: A view from school food education (Argentina, 1936-1961)

Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos

Transiciones del imperialismo al autoritarismo en la educación rural dominicana, 1918-1946 43-62

Transitions from Imperialism to Authoritarianism on Dominican rural education, 1918-1946

Carola Gabriela Sepúlveda Vásquez

"Menos cóndor y más huemul": el ejercicio de pensar con Gabriela Mistral 63-84

"Menos cóndor y más huemul":

The task of thinking along *with* Gabriela Mistral

Gonzalo Aquiles Serna Alcántara
**100 años de extensión universitaria en México.
Efemérides para una agenda de investigación** 85-106
100 years of university extension in Mexico. Events for a research agenda

Xochitl Hernández Leyva
**Demandas gremiales de dos actores: la CNTE y el SNTE en
el movimiento magisterial del 2000 en el estado de Hidalgo** 107-126
Trate demands of two actors: CNTE and SNTE,
in the 2000 teacher movement in the State of Hidalgo

DOSSIER

**INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE
NIVEL SUPERIOR Y CENTROS DE INVESTIGACIÓN**

Yessenia Flores Méndez
**La Universidad Autónoma de Tamaulipas:
movimiento estudiantil y autonomía, 1967-1976** 129-140
Universidad Autónoma de Tamaulipas:
Student movement and autonomy 1967-1976

Eva Elizabeth Martínez Chávez
**El Colegio de México y los juristas
e historiadores del exilio español** 141-160
El Colegio de México and the jurists and historians of the Spanish exile

Clementina Campos Reyes
**El Colegio de Michoacán y Luis González y González.
La descentralización de los posgrados en México
a partir de 1970** 161-177
El Colegio de Michoacán and Luis González y González. The
decentralization of postgraduate courses in Mexico after 1970

Cristian Miguel Rosas Íñiguez
**¿Una institución fundada como corporación?
La Universidad Literaria de Mérida, Yucatán, 1824-1855** 179-203
An institution founded as a corporation?
The Literary University of Mérida, Yucatán, 1824-1855

Editorial

Un espacio de generación, aplicación y discusión sobre el conocimiento en historia de la educación

A nombre del equipo editorial y como parte de las actividades sustanciales de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), se presenta el volumen X, número 20 de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. Al mismo tiempo se elabora este editorial para exponer que la revista ha sido un espacio de difusión de los artículos provenientes de diversas latitudes, que en esta ocasión corresponden a Argentina, Chile, Uruguay y México.

El Comité Editorial, junto al Consejo Internacional de la revista, trabajan permanente para que toda una comunidad de estudiosos sobre la historia de la educación pueda difundir los resultados parciales o finales de sus investigaciones. Bajo un cuidadoso arbitraje a doble ciego, se verifica cumplir con los lineamientos establecidos a nivel internacional, lo que permite la adhesión a portales e índices que contribuyen a una mayor visibilidad de los productos en los cuales se genera, aplica y discute el conocimiento en este campo.

Los trabajos que conforman este número se organizan en dos segmentos. Uno de ellos agrupa los artículos y el segundo se compone con el *dossier Instituciones Educativas de Nivel Superior y Centros de Investigación*. Este último apartado surge de una propuesta de la doctora Isabel Juárez Becerra, responsable del Seminario Permanente de Historia de las Instituciones –que se lleva a cabo en la Universidad de Guadalajara–, en coordinación con el doctor Siddharta Alberto Camargo Arteaga, quien hasta el número pasado dirigió esta honorable revista. Juntos prepararon el camino para que esta publicación fuese posible y se dieran a conocer los trabajos del grupo de investigadores que participaron en dicho seminario.

El primer texto de la sección Artículos se elaboró por Carolina Clavero White, quien presenta el trabajo titulado “Abel J. Pérez. Significados para el género femenino en un proyecto político para la educación rural de Uruguay (1900–1918)”. En él se explica la conformación de un orden de género característico en las dos primeras décadas del siglo XX en Uruguay. Específicamente, se aborda el ámbito educativo mediante fuentes documentales en las cuales se analiza el papel que tuvo el Inspector Nacional de la Instrucción Primaria y Normal, Abel J. Pérez, durante el periodo mencionado.

Derivado de una investigación que realizaron Ángela Marcela Aisenstein y Cecilia Elena Almada Zárate en Argentina, se presenta el artículo en el cual explican aspectos sobre la educación alimentaria de la escuela primaria argentina, que lleva por título “El

campo y la ciudad como lugares de la nación: una mirada desde la educación alimentaria escolar (Argentina, 1936–1961)”. Las autoras analizan las fuentes, interpretan el discurso pedagógico oficial e identifican las continuidades y cambios que se suscitaron durante casi tres décadas. La parte central del artículo es la educación alimentaria, la cual definen como la puerta de entrada para comprender la multiplicidad de sentidos, tanto en lo geográfico como en lo simbólico.

Desde Chile, Carola Gabriela Sepúlveda Vásquez estudia la obra de Gabriela Mistral. Las evidencias que presenta la autora se delimitan especialmente a su autoexilio (1922–1957), analizando la influencia de sus viajes. El texto se titula “«Menos cóndor y más huemul»: el ejercicio de pensar *con* Gabriela Mistral”, y se inserta en la historia de la educación al reflexionar la obra de esta poeta en la educación, la enseñanza de la historia y la formación de la ciudadanía chilena reciente.

“Transiciones del imperialismo al autoritarismo en la educación rural dominicana, 1918–1946” es un artículo de Juan Bernado Alfonseca Giner de los Ríos, el cual se caracteriza por examinar la escuela rudimentaria en la República Dominicana. Entre los párrafos que lo componen se presenta una discusión sobre el rudimentarismo escolar entre las políticas educativas durante el Trujillismo y las del gobierno militar de Ocupación, evaluando la implementación de la política a partir de las fuentes del Servicio Nacional de Instrucción Pública.

Gonzalo Aquiles Serna Alcántara presenta un trabajo sobre las efemérides, hechos o acciones que se preservan bajo esta clasificación y lo relaciona con la extensión universitaria. En cuanto a esta última, especifica que desde hace más de un siglo se instauró como una función primordial en las instituciones de educación superior. En “100 años de extensión universitaria en México. Efemérides para una agenda de investigación” se incluye una serie de cuestionamientos sobre aquellos temas y conceptos que han prevalecido durante este siglo y que en ocasiones resultan dispersos e incluso contradictorios.

Derivado de una investigación más amplia, se presenta el artículo “Demandas gremiales de dos actores: la CNTE y el SNTE en el movimiento magisterial del 2000, en el estado de Hidalgo”. Xóchitl Hernández Leyva elabora en este documento un recuento histórico del movimiento magisterial suscitado en ese año, tras revisar como fuente hemerográfica el periódico local del estado de Hidalgo. Se manifiesta que en el análisis se incluyen las políticas estatales de Oszlak y O’Donell, y su participación en la toma de decisiones de diferentes actores educativos.

El primero de los artículos que componen el *dossier* es el de Yessenia Flores Méndez, que lleva por nombre “La Universidad Autónoma de Tamaulipas: movimiento estudiantil y autonomía, 1967–1976”. Analiza cuatro movimientos estudiantiles que surgieron en la mencionada institución durante casi una década. De manera cronológica y sustentado

en documentos históricos del Archivo General de la Nación, periódicos y decretos locales, describe uno a uno los logros para transitar hacia la autonomía de la Universidad de Tamaulipas.

En el segundo artículo, titulado "El Colegio de México y los juristas e historiadores del exilio español", se muestra la relación entre los juristas e historiadores republicanos españoles y La Casa de España-El Colegio de México. Las noticias bibliográficas que seleccionó Eva Elizabeth Martínez Chávez ofrecen información sobre las actividades, formación y relación existente entre los intelectuales españoles exiliados en México.

Por su parte, Clementina Campos Reyes elabora una reconstrucción sobre la fundación de El Colegio de Michoacán, con la cual se ejemplifica el establecimiento de instituciones de posgrado fuera de la Ciudad de México. Bajo el título "El Colegio de Michoacán y Luis González y González. La descentralización de los posgrados en México a partir de 1970", presenta los resultados de una investigación fundamentada en el tratamiento historiográfico de periódicos, actas constitutivas y acervos auditivos y visuales que tienen relación con esta institución educativa.

En el cuarto artículo del *dossier*, "¿Una institución fundada como corporación? La Universidad Literaria de Mérida, Yucatán 1824-1855", Cristian Miguel Rosas Íñiguez explica las diferencias administrativas que existieron durante la transición del periodo novohispano hacia una república independiente en el modelo universitario que se gestó en Mérida, Yucatán, entre 1824 y 1855. Por medio del análisis del discurso se muestra cómo la Universidad Literaria de Mérida inauguró una continuidad letrada que gradualmente fue reorientando el desarrollo de un perfil regional propio.

Resulta importante mencionar que, entre las innovaciones que se pretenden lograr en la revista está hacerla más visible y accesible para los autores. En este sentido, se realizaron acciones como la actualización de la guía editorial, incluir una portada, armar el volumen completo incluyendo la información legal (créditos, listado de dictaminadores, directorio de la revista, etc.), lo cual sirve para otorgar reconocimiento a quienes participan en la revista.

Con esta publicación que incluye diez artículos se da un paso importante para incrementar la cantidad de propuestas publicadas por número, por lo cual se agradece a las y los autores por los trabajos presentados, quienes otorgan mayor dinamismo a la revista y prácticamente aseguran un próximo número nutrido. Finalmente, se resalta que todo el equipo editorial mantiene un esfuerzo para lograr las metas a corto plazo y colocar a la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* en diversos portales e índices con el fin de agilizar la localización y recuperación de la información que se encuentra en ella.

Dra. Stefany Liddiard Cárdenas

Abel J. Pérez. Significados para el género femenino en un proyecto político para la educación rural de Uruguay (1900-1918)

Abel J. Pérez. Meanings for women in a political project for rural education in Uruguay (1900-1918)

Carolina Clavero White¹

Resumen

En este artículo se quiere mostrar la conformación de un orden de género característico en las dos primeras décadas del siglo XX en Uruguay. Se delimita el abordaje a la esfera educativa y a las fuentes documentales de uno de los actores principales de ese proceso: el Inspector Nacional de la Instrucción Primaria y Normal en ejercicio durante 1900-1918: Abel J. Pérez (1857-1945). Conciérneme revisar con qué propósitos argumentó acerca de la diferencia sexual; cómo construyó el significado de la mujer moderna y el magisterio femenino; qué alegó para vincular a las mujeres al desempeño del magisterio rural, así como algunos de los efectos que produjo. Interesa especialmente por la función que este discurso tuvo en el marco de un proyecto político que buscaba la consolidación del Estado y de un imaginario nacionalista integrando territorio y población.

Palabras clave: Educación rural, mujeres, magisterio, reglamento de género, Abel J. Pérez.

¹ FLACSO Uruguay y Consejo de Formación en Educación (CFE)-CERP SW, Uruguay. Correo electrónico: caroclave@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5238-8180>

Como citar este artículo:

Clavero White, C. (2022). Abel J. Pérez. Significados para el género femenino en un proyecto político para la educación rural de Uruguay (1900-1918). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10(20), 1-19. <https://doi.org/10.29351/rmhev10i20.381>



Abstract

This article aims to show the formation of a gender order promoted in the first two decades of the 20th century in Uruguay. The approach to the educational sphere and to the documentary sources of one of the main actors of this process is delimited: the National Inspector of Primary and Normal Education in exercise during 1900-1918, Abel J. Pérez (1857-1945). It is interesting to review with what purposes he argued about sexual difference; how he constructed the meaning of modern women and women's teachers; what he alleged to link women to the performance of rural teachers, as well as the effects it produced. It bears a particular interest because of the role that this discourse played in the context of a political project that sought the consolidation of the State and a shared nationalist imaginary integrating territory and population.

Keywords: Rural education, women, teachers, gender regulation, Abel J. Pérez.

Introducción

Varias investigaciones en nuestro país han señalado que durante las tres primeras décadas del siglo XX en Uruguay se produjo una configuración originaria o consolidación de estilos culturales y referentes institucionales que han perdurado en el tiempo. Las concepciones de nación y ciudadanía que por entonces circularon delimitaron la noción de lo público y de identidad nacional, además de que contribuyeron al establecimiento de ideales morales con pretensiones hegemónicas que dieron contenido a una sensibilidad característica (Caetano, 2000; Barrán, 2012[1993]; Caetano et al., 2013). La dimensión de los espacios íntimos y la identidad individual no estuvo ajena a ese proceso, razón por la cual nos interesó indagar en el *reglamento de género*, es decir aquello que *regulariza* la acción social y las subjetividades, un modo de *disciplinar* y que está ligado al proceso de *normalización* (Butler, 2006, p. 87). Aunque la regulación puede tomar una forma legal explícita –leyes, reglas y políticas concretas–, también funciona implícitamente, siendo muy difícil su legibilidad. Son los efectos que produce, sostiene la autora, “la forma más clara y dramática mediante la cual se pueden discernir” (Butler, 2006, p. 69).

Pero Butler ha insistido en el conflicto de conocer la autoría del reglamento de género que opera en un contexto histórico determinado, explicando que la performatividad del género opaca o coloca fuera de escena su propia historicidad. Frente a esa dificultad resulta poderosa la idea de construcción social si se la toma en el sentido de la tradición sociológica. Dicha idea permite considerar la realidad social como construcción colectiva de sentido, esto es, que todo lo real es creado y recreado a través del proceso de institucionalización del comportamiento (De Barbieri, 1996, p. 68). Si bien se trata de un proceso complejo que se produce en una trama de relaciones también compleja, es posible

identificar agentes encargados de instituir lo que las cosas son y cómo deben ser. Luego, es posible observar que ese orden construido pasa a formar el sentido común o lo que se denomina *el conocimiento de la vida*; un conocimiento aprendido en las interacciones sociales y reproducido infinitamente (De Barbieri, 1996; Campagnoli, 2015).

Desde esta perspectiva, lo que nos interesa mostrar en este artículo es un tramo histórico legible de un particular *reglamento de género*: aquel promovido en las dos primeras décadas del siglo XX, es decir, en el mismo momento que se tendía a consolidar el sistema de educación pública uruguayo y el Estado-nación. La complejidad que implica ese análisis, por las múltiples dimensiones y agentes sociales que debe abordar, queda delimitada en este artículo a la esfera de uno de los actores principales de ese proceso: el Inspector Nacional de la Instrucción Primaria y Normal en ejercicio durante los años 1900-1918. Conciérne revisar a partir del análisis de las fuentes documentales cómo se construyó el significado de la mujer moderna, del magisterio femenino y la profesión en el medio rural, tomando como fundamentos la diferencia sexual y la posición territorial.

A continuación se mencionan los antecedentes y se presenta un panorama contextual acerca de la situación rural y la educación de las mujeres, específicamente en lo que refiere a la materialización de la extensión educativa de corte laicista y la formación profesional de las mujeres en pleno proceso de modernización económica y social. En segundo lugar se describen las principales líneas del pensamiento de Pérez sobre el lugar social de las mujeres, el rol y el desafío de las maestras en el medio rural en vínculo con las características de ese ambiente. Por último, se revisan las principales materializaciones de su ideario: el programa de becas a Europa y Norteamérica para maestras, los cursos normales agrícolas de 1915 y el Programa de Educación Rural de 1917, mencionado también los límites.

Antecedentes

Algunos/as historiadores/as de la educación han desarrollado trabajos sobre cuestiones que conciernen el desempeño de Abel J. Pérez en su rol de inspector, describiendo las acciones más significativas en el marco de un contexto amplio. Entre ellas, la *Historia de la educación uruguaya (1886-1930)*, coordinada por Agapo Luis Palomeque (2012), y los trabajos de Luis Delio Machado, en especial el artículo titulado "El aporte de la corporación de juristas en la constitución, gestión y orientación de las políticas educativas nacionales (1830 -1930)", del año 2014. Además de aportar datos relativos a la biografía de Pérez, Delio lo incluye en una periodización que sigue el criterio de considerar aquellos acontecimientos relevantes en el transcurso de la historia institucional uruguaya en materia de política educacional. Le interesa destacar *quienes* y *cuáles* fueron esos actores, así como la

relevancia e incidencia que tuvo la actividad desarrollada por el grupo de egresados de la Facultad de Derecho o juristas en la elaboración, orientación y gestión de las instituciones educativas nacionales, principalmente de nivel primario (Delio, 2014, p. 31).

Para el tipo de abordaje que nos proponemos hacer, resultan relevantes los aportes de Carolina Greising en la obra *El "Uruguay laico". Matrices y revisiones* (Caetano et al., 2013) y el libro de Silvana Espiga titulado *La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya (1885-1918)*, del año 2015. En el primero, Greising sostiene que Pérez fue "un gran modelador de identidad y ciudadanía, cuyas matrices impregnaron el colectivo de varias generaciones de uruguayos" (Caetano et al., 2013, p. 313). Delinea las características ideológicas de Pérez y analiza las concreciones en materia de política educativa –es decir, programas, planes y legislación escolar–. Por su parte, Silvana Espiga analiza las políticas educativas implementadas para la enseñanza del "niño recientemente escolarizado" (Caetano et al., 2013, p. 13). Relaciona el proyecto higienista, la profesionalización del cuerpo docente y los criterios de uso de manuales escolares en el aula, registrando las tensiones y cuestionamientos a ciertas prácticas tradicionales. Desde su atención a la conformación de la infancia "sana en cuerpo y mente", es posible recuperar de su trabajo el aporte de Pérez en esas dimensiones y, sobre todo, las características ofrecidas en relación a los sexos, ya sea de la infancia o del magisterio.

En cuanto a los estudios sobre educación rural en nuestro país, predominan los que se han concentrado en el período de consolidación de la pedagogía rural en las décadas de los años 30 al 50 del siglo XX y en el trabajo que protagonizaron figuras tales como Agustín Ferreiro; Otto Niemann, Julio Castro, Luis Jorge, Roberto Abadía Soriano, Miguel Soler, entre otros (Santos, 2013; Palomeque, 2019; Batista, 2019; Garay, 2021). Creemos que las reflexiones que vamos a desarrollar pueden significar un valioso complemento para profundizar en la trayectoria del inspector, así como en los problemas y propósitos que supuso la educación para el medio rural en los primeros veinte años del siglo XX a través de esta figura.

Panorama sobre la situación rural y la educación de las mujeres en Uruguay

En una conferencia ofrecida en el local de la Asociación Rural del Uruguay el 2 de marzo de 1918, el Director e Inspector Nacional de la Enseñanza Primaria y Normal de Uruguay – doctor Abel J. Pérez– fue presentado como el "gran *leader* de la causa rural". La conferencia se publicó en la revista *Anales de Instrucción Primaria* con el título "La enseñanza rural" y constituye un antecedente ineludible en cualquier estudio sobre la materia en nuestro país. Aparecen mencionadas allí características del medio rural, las potencialidades que

conlleva para el progreso nacional, los obstáculos que lo impiden, las características de su población y de la infancia rural y sobre todo el rol de la escuela y el magisterio en ese medio. Sin embargo no es el único texto relevante sobre el tema. Durante el tiempo que duró su gestión –entre los años 1900 y 1918–, Pérez escribió una prolífera lista de textos que ofrecen el espectro de una mentalidad republicana y laicista.

Abogado de formación, periodista y político,² desarrolló un discurso que es parte de una corriente de pensamiento que se podría caracterizar como progresista para su época y constitutiva del “primer modelo de configuración nacional” (Caetano, 2000, p. 15). Entre los elementos definidores de la “dimensión de nación” aparecen mencionados en la literatura la integración del “adentro”, asociado simbólicamente con la experiencia histórica del primer gobierno de Batlle y Ordóñez (1903–1907), y las políticas públicas aplicadas de corte reformista; la integración del territorio y la población mediante las comunicaciones y la política educativa. Vinculado con otras narraciones colectivas, su pensamiento se erige entre las ideas que predominaban.³

Específicamente para el medio rural, se convocaba a poblar la campaña, a cultivar las tierras vírgenes y la materia prima prometedora de riquezas, y, más que a civilizar habitantes, a cultivar sus espíritus por la instrucción para hacerlos ciudadanos y amantes del suelo (Caetano, 2000). La educación que desde la reforma varelina se procuró obligatoria, laica, gratuita, mixta y gradual (Espiga, 2015, p. 34) encontró en el medio rural diversos obstáculos que fueron para Pérez uno de los contenidos centrales de atención en su desempeño pedagógico, político e intelectual.

Además de los aportes individuales del reformador –José Pedro Varela–, la dimensión jurídico-institucional estuvo marcada por la sanción y aplicación de la Ley de Educación Común del 24 de agosto de 1877 a partir de la cual se transitó hacia la formación continua y centralizada de la escuela moderna (Espiga, 2015). Entre otras cosas, se creó la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP), órgano colegiado y jerarca de los servicios de enseñanza Primaria y Normal, dándole facultades para ejercer un amplio

² Abel J. Pérez (1857–1945) se había graduado Doctor en Jurisprudencia en 1882 con una tesis titulada “La libertad de Comercio”. Miembro del Partido Colorado, integrante del grupo que apoyó la candidatura del doctor Julio Herrera y Obes, inició su actuación política en 1889 cuando ocupó un cargo de representante. Al poco tiempo comenzó a participar en el ámbito educacional integrando la Comisión Departamental de Instrucción en el año 1894. Desempeñó actividades periodísticas en 1887 fundando *El Tribuno* en el departamento de Salto y *El Espíritu Nuevo* junto con José Batlle y Ordóñez en 1878. También fue miembro integrante de la redacción de *El Día* junto con Campisteguy y Mateo Magariños Veira (Delio, 2014, p. 76).

³ “...cierta estatización de la idea de lo público” y el establecimiento de una relación de primacía de “lo público” sobre “lo privado”; una matriz democrático-pluralista, de base estatista y partidocéntrica; una reivindicación del camino reformista, que se sobreponía simbólicamente ante la antinomia conservación–revolución; la primacía del “mundo urbano” con toda sus múltiples implicaciones; el cosmopolitismo de perfil eurocéntrico, el culto de la “excepcionalidad uruguaya” en el concierto internacional y fundamentalmente dentro de América Latina; la exaltación del legalismo, entendido como el respeto irrestricto a las reglas de juego (contenido y forma del consenso ciudadano); el tono optimista de la convivencia; el destaque de los valores de la seguridad y la integración social, cimentados en una fuerte propensión a la idea de “fusión de culturas y sentimientos”, entre otros (Caetano, 2000, p. 13).

nivel de autonomía técnica en todo el Uruguay (Palomeque, 2012, p. 46).⁴ José Pedro Varela fue el primero en ocupar el cargo de Inspector Nacional adoptando importantes decisiones muy resistidas por los círculos más conservadores. "Entre ellas", afirma la historiadora Sandra Carreras, "cabe destacar su firme apoyo a la profesionalización de la carrera docente como perspectiva laboral para las mujeres, su preferencia por cubrir los cargos vacantes con maestras jóvenes tituladas y su decidida defensa de la coeducación" (Carreras, 2001, p. 93).

Luego de su fallecimiento fue sucedido por su hermano Jacobo Varela (1879-1889),⁵ quien materializó la creación de las instituciones para la formación del magisterio de varones y señoritas. Asimismo, es destacable la conferencia ofrecida en el Congreso Pedagógico Internacional de 1882 celebrado en Buenos Aires, donde aconsejó "dar en la escuela primaria a las niñas la misma educación y cultura que se dan al varón"; estimular y favorecer "la especialización y el predominio que adquiere naturalmente y por esfuerzo propio la mujer, como educacionista primaria" (J. Varela, 1882, en Delio, 2009, pp. 203-204; Cantarelli y Sosa, 2013).

En el año 1900, cuando Pérez fue designado Director Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, estuvo acompañado por un equipo integrado con los doctores José T. Piaggio, Mariano Pereira Núñez, Juan Paullier y Carlos Vaz Ferreira. Agapo Palomeque (2012) sostiene que este equipo asumió la difícil tarea de revertir los problemas que presentaba la enseñanza estatal y reconstruir la excelencia que José Pedro Varela había anhelado.

Entre los principales objetivos de la Dirección, la tarea estuvo orientada a mejorar la capacidad del personal docente, las relaciones entre el magisterio y la infancia; consolidar a la escuela como lugar de intercambio social y cultural; confirmar el carácter laico de la educación, y controlar e inspeccionar los establecimientos de enseñanza (Greising, 2013, p. 313). Fue de sumo interés extender el magisterio titulado al medio rural, con especial énfasis en agentes femeninos porque entendía que las mujeres en la instrucción primaria relacionaban "más íntima y felizmente la instrucción con la educación" (Pérez, 1907, p. 18). La educación aparece con rasgos civilizatorios y homogenizantes, razón por la cual la población rural implicó desde la óptica de Pérez, una atención especial.

Otro elemento a considerar es la consolidación de la tendencia secularizadora que hundía sus raíces en las últimas décadas del siglo XIX. Entendida como el proceso de autonomía e independencia de la sociedad frente a lo religioso (Dabezies, 2009, p. 55),

⁴ Además disponía la creación de Comisiones Departamentales de Instrucción Pública y el cargo de Inspector Departamental, que debía ser un maestro titulado de tercer grado. El mismo decreto había determinado la obligatoriedad para los padres, tutores o encargados de educar a los niños y niñas a su cargo, estableciendo sanciones graduales para los casos de incumplimiento.

⁵ Posteriormente se desempeñaron como inspectores nacionales José Piaggio (1889-1890), Urbano Chucarro (1890-1898) y José Pedro Massera (1889-1900) (Palomeque, 2012, pp. 33-39).

supuso un enfrentamiento entre clericales y anticlericales por el dominio del espacio público y en particular por el control de la formación de la ciudadanía (Greising, 2013, p. 229). En casi dos décadas de la gestión de Pérez se materializó la laicidad en la enseñanza oficial a partir de la ley de 1909 que suprimió la religión en los institutos públicos. Por otro lado, se afianzó la estructura del marco institucional regulatorio de la educación pública y la privada (Greising, 2013, p. 230). El 30 de agosto de 1917, la Asamblea Constituyente aprobó la enmienda constitucional del artículo 5 de la Constitución de 1830 donde se declaraba que “todos los cultos religiosos son libres en Uruguay. El Estado no sostiene religión alguna”, lo que significaba la separación definitiva de Iglesia y Estado (Dabezies, 2009, p. 56). Las reflexiones de Pérez dialogan con ese proceso e incluso lo colocan como un actor decisivo en la consolidación del sistema educativo nacional de corte laicista (Greising, 2013).

En el aspecto socio-económico Delio (2014) destaca la radicalización del proceso de modernización que incluye como elemento esencial formas de relacionamiento capitalista, dentro de las cuales, la inserción de las mujeres al mercado laboral remunerado es una de las características. A esto también se vinculan ciertas transformaciones significativas en el crecimiento y dinámica de las sociedades provocadas por la Revolución Industrial, aspecto que se presenta de forma temprana en Uruguay con respecto a otros países no industrializados (Pellegrino, 2003, pp. 4-9). En las décadas en que Pérez ejerció su gestión, se asiste al pasaje de un “modelo tradicional”⁶ a la llamada “transición demográfica” que –entre varios factores– se manifiesta con claridad en la vida y el cuerpo de las mujeres, por ejemplo con la postergación en la edad del matrimonio, la concepción de menor cantidad de hijos por mujer, entre otros (Pellegrino, 2003). La discusión acerca de los espacios y las actividades en las que las mujeres podían, debían y/o querían participar articuló discursos de resistencia y otros de promoción, incluyendo dimensiones relativas a las normas jurídicas, las costumbres, el rol de las políticas sociales, educativas y las prácticas en general (Rodríguez y Sapriza, 1984; Osta, 2008; Cuadro, 2018). En estas discusiones, Pérez se ubica como un gran defensor de la educación de las mujeres, reafirmando las opiniones que ya habían manifestado los inspectores precedentes.

Como se señaló al principio del artículo, con la reforma vareliana la profesionalización femenina había recibido un gran impulso. Cabe mencionar que un antecedente importante a la reforma fue la creación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP) en 1868, la cual se proponía establecer el modelo para la organización de todas las escuelas

⁶ Millot y Bertino llaman “modelo tradicional” del comportamiento demográfico caracterizado por la alta fertilidad consecuencia de la extrema juventud de la edad nupcial de las mujeres (promedio 20 años). “Nosotros creemos que ese el modelo vigente en la época en gran parte del mundo aun no transformado por la Revolución Industrial, tuviera mucha o poca población” (Millot y Bertino, 1996, pp. 28-29).

primarias, entre lo que se destaca la importancia otorgada a la titulación del magisterio nacional.⁷ Posteriormente la profesionalización de las mujeres se robusteció con los argumentos y las decisiones de José Pedro Varela desde su cargo de primer Inspector Nacional; más tarde con la creación del Internato Normal de Señoritas en 1882. Aunque su apertura constituía un adelanto indudable en el desarrollo de la educación nacional, no quedó exento de críticas. Se destaca la oposición de mujeres católicas que arremetían en contra de la “formación irreligiosa”, crítica que cobró materialidad cuando Francisco Bauzá fundó el Instituto Pedagógico en 1884 (Delio, 2009, pp. 77-80). Cuando en el año 1900 asumió Abel Pérez, revisó con todo el equipo directivo las condiciones contractuales del ingreso, estableciéndose exclusivamente la condición externa de los estudios normales, ahora bajo la forma de institutos y no de internados (Delio, 2009). Una de las principales preocupaciones fue mejorar la formación docente y el número de graduadas. Pérez se colocó en oposición a quienes defendían la inferioridad esencial de las mujeres porque consideraba que ese juicio no reposaba en un análisis científico “fundado en un absoluto paralelismo de circunstancias y de medio ambiente que el hombre” (Pérez, 1907, p. 324). Señalaba que si las mujeres ocupaban un lugar de inferioridad se debía a la falta de una herencia cultural en su desarrollo.

En el período seleccionado es bastante generalizada la concepción de una misión específica para las mujeres: el desempeño en el hogar y la responsabilidad por los cuidados. Resulta difícil, incluso dentro de los grupos de mujeres que se consideraron feministas, encontrar expresiones subversivas de esa creencia. Al contrario, defendían –como también lo hace Pérez– más educación y derechos políticos pero sin abandonar la identificación con el espacio doméstico como parte de la “misión natural de la mujer”. Sin embargo, la novedad residía en desatar los vínculos con el poder clerical y el fomento de una misión social con perfil más laico. Aunque es imposible pensar en una sociedad no sexista e igualitaria en términos formales y sustantivos, comenzó a gestarse un proyecto político que las colocaba en un lugar protagónico pero en función de un proyecto gestado desde los poderes políticos predominantemente masculinos. Como señala Lourdes Peruchena (2020, p. 72), la exclusión de la agencia femenina en el Estado se identifica al revisar que

⁷ De acuerdo con Bralich (2011), la SAEP estuvo integrada por jóvenes intelectuales uruguayos entre los que se encontraban José Pedro Varela y otros que posteriormente también adquirieron notoriedad pública por sus actividades. Tal es el caso de Jacobo Varela, Alfredo Vásquez Acevedo, Carlos Ma. Ramírez, Francisco A. Berra, Emilio Romero, entre otros. Desde 1868 la SAEP desarrolló “una intensa obra educacional: fundación de escuelas, bibliotecas populares, publicación de obras pedagógicas, cursos para maestros, etc.”. Todos estos emprendimientos tuvieron como respaldo pedagógico el aporte personal de quienes integraban la sociedad y el rico bagaje de información que Varela había traído de EE.UU. Cabe señalar también que muchos de los que participaron en las actividades de esta sociedad integraron luego la Asociación Rural del Uruguay, creada en 1871. “lo que muestra que este movimiento no era producto del simple entusiasmo de un grupo de jóvenes, sino que respondía a las inquietudes de varios sectores de la sociedad” (Bralich, 2011, p. 52).

el área legislativa y de diseño de políticas y programas, así como la administración de los servicios y beneficios, permanecían en manos de varones.

Por último, desde lo axiológico-ideológico-filosófico –afirma Delio (2014)–, se trata de una época marcada por la “modernidad positivista”. En este sentido, Pérez despliega una visión optimista respecto a las desigualdades sociales y la incidencia que los “progresos científico” pueden tener sobre ellas. La enseñanza de la mujer, concebida como disciplina científica, no solo venía a resolver la disyuntiva sobre la educación de la mujer, sino que ella se convertiría en el eslabón indispensable del progreso y, como mencionamos anteriormente, de la consolidación del Uruguay como Estado moderno. Como sostiene Caetano (2000, p. 141), esa consolidación se reforzaba particularmente con la conformación de un imaginario nacionalista que otorgara legitimidad y sustento simbólico, orientando hacia un horizonte de futuro compartido.

El ideario de Abel J. Pérez

a) Educación laica para las mujeres

En la *Memoria correspondiente a los años 1904-1905*, Pérez afirmaba que la misión de la mujer dentro del hogar en nada se oponía al ejercicio amplio o restringido de una profesión o industria; por el contrario, se complementaban y armonizaban entre sí (Pérez, 1907a, p. 324). Como defensor de la laicidad en todas sus expresiones, entendía que el matrimonio no podía fundarse solamente en el dogma religioso que obliga, sino en el afecto y el respeto mutuo. En ese sentido, opinaba que la educación en general era beneficiosa porque preparaba mejor a los miembros del matrimonio, los mantenía en comunidad de propósitos, de ideales y de criterios morales. La potencia de sus afirmaciones es comprensible a la luz del lugar que habían tenido las mujeres en la sociedad uruguaya y que comenzó a transformarse desde finales del siglo XIX. Pérez describe sintéticamente ese lugar:

Ayer era ésta la desgraciada esclava, sin ideas, sin propósitos, sin intervención en la discusión de los problemas que constituyen su destino, convertida simplemente en instrumento de placer y ejerciendo á lo sumo una influencia clandestina por caminos tortuosos y oscuros [Pérez, 1907a, p. 326].

Reafirmando su contraposición al ideal de inferioridad que circulaba, consideraba que ellas habían sido un “fruto legítimo de una instrucción extraviada” porque:

...nuestras democracias ofrecen al hombre inteligente y audaz, en el uso de su amplia libertad, el ejercicio de todas las profesiones, de todas las industrias, de todos

los negocios y de todas las posiciones, que la mujer en la relativa subordinación social actual, no aborda ni conquista sino por excepción [Pérez, 1903a, p. 254].

Pérez hacía referencia a las democracias sud-americanas en donde la educación de las mujeres constituía “una dificultad para sociólogos y pedagogos” (Pérez, 1903a, p. 254). En la *Memoria correspondiente* a los años 1902-1903 reflexionaba sobre los “Nuevos rumbos de la enseñanza en el país”.⁸ La aspiración tenía para Pérez todavía cierta vaguedad en sus términos y resultaba aún confusa en Uruguay, motivo por el que, investido del poder que supuso su cargo, propone una interpretación (Pérez, 1904, p. 231). Con el propósito final de conseguir aquel “ambiente de afecto sincero” entre los miembros de un matrimonio, juzgaba la tarea difícil pero la consideró indispensable, porque si se conseguía una “cooperación análoga o equivalente entre los esposos para el sostenimiento del hogar” se trascendía hacia la “generación de una nacionalidad poderosa” (Pérez, 1904, p. 327). La manera de garantizar ese proceso era para Pérez la educación de la mujer, que si se la consideraba en sus relaciones más fundamentales con la vida, se llegaba siempre al hogar como “punto inicial de su carrera”.⁹ Y es por eso que argumentó una y otra vez a favor de la instrucción profesional elemental que ya se desarrollaba en naciones europeas, sudamericanas y en Norteamérica, donde el informe que Cecilia Grierson había editado en 1902 en Buenos Aires –*Educación técnica de la mujer*– resultó una pieza clave para su fundamentación. Entendía que el informe de Grierson presentaba una oportunidad porque enseñaba y sugería ideas y ejemplos dignos de imitarse, inmensamente influyente en las jóvenes democracias (Pérez, 1903a, pp. 251-252; Clavero, 2022).

b) Acerca de la organización del territorio, los espacios y las funciones magisteriales

En los artículos de Pérez aparecen reiteradas expresiones que dan cuenta de una preocupación bastante extendida entre los gobernantes del período, que se trata de la miseria de la campaña en términos materiales y morales. Por un lado, porque el latifundio ganadero

⁸ Hacía referencia a destinos “más prácticos, más positivos á la enseñanza”, en los cuales “dejar de lado el intelectualismo científico excesivo, que pesaba como una capa de plomo sobre los cerebros infantiles”, y que impedían “derivar de ellas aplicaciones inmediatas á la vida”. Entendía que la instrucción primaria común que recibía la infancia en una franja etaria determinada, debía ser *absolutamente igual para todos, consignada en programas especiales formulados* en atención a las características de cada pueblo. Debía ser el punto de enlace con la enseñanza secundaria como esta lo es con la enseñanza superior. Sin embargo detectaba que, terminada la instrucción primaria, hay una serie enorme de alumnos que “no siguen ni deben seguir las gradas sucesivas de la escala”, pero a los cuales falta una instrucción de índole aplicada a las necesidades ulteriores de la vida, que gira dentro de lo elemental, es decir que no invade las fronteras de la instrucción académica, ni es la instrucción primaria común, pero que al formar un ciclo completo debe estar en el dominio de la instrucción primaria (Pérez, 1904).

⁹ En ese texto proponía que esa enseñanza estuviera conformada por: a) una educación física racional; b) la práctica de una moral basada en principios permanentes; c) la economía doméstica; d) el conocimiento de fisiología e higiene (“ciencia de la salud”); e) la pedagogía; f) literatura metódica; g) el dibujo, la música y la pintura (Pérez, 1904).

o lanar como modelo de producción predominante a principios del siglo XX repercutía en la conformación de un territorio rural con escasa densidad poblacional impidiendo el aprovechamiento de la riqueza natural. En oposición, favorecía el empleo de varones solos, la presencia de ranchos y características morales no civilizadas (Martínez, 1996[1930]; Rivero, 2015). Por otro lado, el rancho –típica vivienda del medio rural– aparece como negación de toda forma de hogar. Así lo afirmó Pérez en la conferencia frente a la Asociación Nacional de Fomento Rural: “El rancho no es un hogar, es, a lo sumo el abrigo rudimentario de un pueblo nómada [...] pero no es hoy, no puede serlo al presente, la mansión estable del campesino civilizado” (Pérez, 1918, p. 11). Y más adelante agregaba:

La mansión nueva es la fórmula precisa de un bienestar familiar que ata al suelo esa cabaña feliz, que le da su permanencia definitiva, que hace de ella el núcleo primero de una agrupación nueva que abre otras sendas a la actividad y otras perspectivas al progreso” [Pérez, 1918, p. 12].

Esa forma de pensar el hogar tuvo que ver con la instalación de una nueva visión de la vida, una nueva sensibilidad orientada al disciplinamiento de las conductas, en la cual los cuerpos médicos, sacerdotales y magisteriales fueron asignados para llevar adelante ese proceso a través de discursos persuasivos (Barrán, 2012[1993]; Espiga, 2015).

Para Pérez una de las principales desigualdades sociales se conformaba entre quienes habitaban la capital y aquellos individuos del medio rural, producto de las condiciones materiales mencionadas con anterioridad. En un artículo titulado “La escuela primaria. Modo de cumplir sus fines”, Pérez (1905, pp. 5-8) expresaba que “la misión del maestro es distinta en una escuela urbana de la del mismo maestro en una escuela rural”. Las razones son las características que presentan los habitantes de uno y otro espacio. Mientras que el estudiantado de la escuela urbana proviene de “hogares más cultos” y poseen hábitos y mayor preparación gracias al “auxilio que prestan otros medios de instrucción, que irradian ilustración, que provocan estímulos útiles, que el buen maestro sabe explorar”, la escuela rural es una “promesa de salud moral” (Pérez, 1905, pp. 5-8). Los hogares rurales son menos cultos y la infancia carece de hábitos. El aislamiento social es un factor desafiante para el magisterio, que tendría que “preparar primero a los estudiantes para recibir la formación que se les va a dar en la escuela”, esto es, civilizarlos. Pero en ese trabajo colocaba a las maestras mujeres, por las características que brindaba su sexo, como agentes de “mayor influencia que el hombre en la escuela en general”. Así lo expresaba en otro artículo:

Las mujeres combinan y relacionan más íntima y felizmente la instrucción con la educación, de manera que un niño que sale de una escuela dirigida por una buena maestra, sale, no solo preparado como en la del hombre para la continuación in-

mediata de sus estudios superiores, sino también para su actuación en la sociedad, como miembro útil y eficaz que lleva un caudal precioso de preceptos y hábitos de indiscutible cultura, aliado poderoso para el triunfo en las batallas de la vida [Pérez, 1907b, p. 18].

Sin embargo, consideraba que esa influencia propia de las maestras era aún “más acentuada y más poderosa en la escuela rural de secciones agrícolas o ganaderas, no solo por la naturaleza misma de la mujer, sino también por la forma en que funcionan dichas escuelas” (Pérez, 1907b, p. 5).

Diferenciaba a las escuelas rurales por ser mixtas y contener estudiantes que superaban los límites de la infancia. Sin embargo, esa tolerancia brindada por la institución no ofrecía el peligro que sí presentaban las escuelas capitalinas, las que por las características del medio hacen que los niños sean “en general más precoces en cierto orden de ideas esencialmente graves para la vida en común de niños de uno y otro sexo, pertenecientes a una raza apasionada, imaginativa y audaz” (Pérez, 1907b, p. 5). Los alumnos del campo son ingenuos, rudamente ingenuos, pero en general respetuosos, humildes y disciplinados, agregaba.

A su vez, Pérez entendía que dentro de la escuela rural “no puede equipararse la tarea de los maestros de una zona ganadera con los que trabajan en una zona agrícola” (Pérez, 1905, p. 5). Por las características de la actividad que realizan, cada zona imprime un carácter especial a sus habitantes. Según la interpretación de Pérez, la falta de cooperación de las zonas ganaderas se debía a que la “pradera nativa entre un hogar y otro, desune hombre con hombre y familia con familia”; es una zona que se caracteriza por fomentar una “vida primitiva y selvática”, donde prevalece el egoísmo, el aislamiento y el peligro agudiza el sentimiento de defensa propia.

Sin embargo, Pérez deja ver su preferencia por el modelo agrícola porque “entraña progreso económico y educacional”. Se trata de un estilo de trabajo donde “hay más civilización, más cultura” y un “ambiente suave que dulcifica las costumbres [...] El hombre se halla un paso más adelante en el camino de la civilización” (Pérez, 1905, p. 5-8).

La presencia de las maestras frente a una escuela rural podría duplicar o triplicar la asistencia de las niñas que, según Pérez, debía “ser por numerosas razones, uno de los fines primordiales de la instrucción rural”. Por un lado, porque “es la única que tranquiliza y satisface los temores de los padres”; por otro, porque su educación repercute directamente sobre el hogar (Pérez, 1907b, p. 6).

En una cita larga, pero que vale la pena presentarla completamente, Pérez lo explicaba de la siguiente manera:

El hombre completa o no su instrucción primera, y especialmente en los distritos rurales, busca generalmente fuera de su casa, el empleo remunerador de su actividad; su aparición en el hogar, es distante, rápida, casi fugitiva; sus ideas, sean cuales fueren, poca influencia tienen en él, y las que haya podido adquirir, han sido evocadas en sus primeros años, solo por rara excepción en la virilidad. La mujer entretanto, representa el reverso de la medalla: [...] los conocimientos adquiridos en ella reciben allí su consagración práctica, sus ideas son predicadas en él, su ambiente es transportado entusiastamente, y si ha adquirido sólidos principios de una instrucción completa y verdadera, ellos serán transmitidos al hogar paterno, en medio de sus caricias de hija o de hermana, y al suyo propio, cuando por el matrimonio corra a formar un nuevo nido [Pérez, 1907b, p. 6].

Como se puede apreciar, Pérez adjudica a las mujeres la capacidad de consagrar el proyecto político de un estado nacional consolidado en su identidad a partir de las relaciones sociales sobre las que las mujeres tenían incidencia. Mujeres y escuela primaria son concebidas como reproductoras de los valores y conductas promovidas y reglamentadas por las autoridades políticas.

La superioridad de las mujeres maestras radicaba en ciertas características que Pérez menciona en varios pasajes: juventud, abnegación, suavidad en el trato, firmeza en las decisiones, cultas, capaces de dar consejos, corregir defectos sin enojo; dispuestas naturalmente para la enseñanza de la primera infancia; limpias y atentas a los detalles (Pérez, 1907b).

Esta múltiple acción –decía Pérez– constituye la verdadera superioridad de la mujer en la escuela primaria, que no se abate ante los obstáculos, y encuentra en su imaginación inagotable, recursos siempre eficaces para vincular a sus alumnos a la escuela, para impresionarlos o, para educarlos, arrancándoles su natural rudeza, transformándolos en elementos conscientes de una democracia activa y progresista [Pérez, 1907b, p. 8].

Encontramos en su discurso ideas de género que se reiteran y reafirman: la existencia de un estado natural de cada sexo que, por un lado, legitima la promoción de mayor educación para las mujeres, reforzando el lugar que ocupan en el espacio doméstico, pero al mismo tiempo promueve su función como educadoras superiores para la escuela primaria y rural, lo que habilita la participación en el espacio público y político. Si bien aparecen señales en el discurso que permitirían pensar que hay cierta construcción en las identidades por las actividades que se realizan, el medio en el que se vive y la educación recibida, prevalece la convicción de un modo de ser natural y universal fundamentado en la diferencia sexual.

Materialización de un ideario: la necesaria consagración del pueblo

Durante la gestión de Pérez, se promulgó el Programa de Educación Rural de 1917. La comisión encargada de su elaboración estuvo integrada por el Inspector y las maestras Nilda Castellucci, Ana Armand Ugon, María Espínola Espínola, C. Sáenz de Zumarán y los maestros José Pedro Varela, Emilio Fournié, José Tomás Portela, Teófilo Gratwohl y Roberto Abadie Soriano (DGIP, 1917). La participación de las cuatro maestras en el equipo permite mostrar cierto desplazamiento del orden del género señalado en el discurso de Pérez, pero ahora, en la dimensión de las prácticas sociales.

En primer lugar porque la responsabilidad que se les asigna en la elaboración del currículo deviene del acceso a la formación y a la posterior profesionalización. Armand Ugon, Castellucci y Espínola eran mujeres nacidas en el interior del país que habían accedido al magisterio en los últimos años del siglo XIX. Por *sus tendencias y aptitudes*, fueron seleccionadas junto a otras seis maestras y un maestro para formarse en Europa y Norteamérica durante 1911 y 1913, en el marco de un programa de becas otorgado por la DGIP y con el objeto de prepararse para organizar, a su regreso, escuelas técnicas del hogar, escuelas técnicas industriales de mujeres, escuelas agrícolas de varones o mixtas y cursos industriales nocturnos para obreros (Diario Oficial N° 1127, 1909, p. 178). En esa misión oficial y como representantes del Estado uruguayo recorrieron diversos establecimientos públicos y privados en varios países, asistieron a ferias, congresos y conferencias; hicieron prácticas, accedieron a materiales, programas y bibliografía. Elevaron actas y enviaron informes oficiales dando a conocer sus aprendizajes y las múltiples relaciones con autoridades políticas y educativas. El nivel de formación adquirido redundó a su retorno en la publicación de artículos, el dictado de conferencias y la participación en cursos para la transferencia de sus saberes. El acontecimiento más relevante ocurrió en 1915, cuando Abel Pérez llamó a la capital del país a las tres maestras antes mencionadas para programar el Curso Normal Agrícola del Hogar, de un mes y medio de duración para ocho directores de escuelas rurales de los departamentos de San José, Canelones y Colonia. La iniciativa se llevó adelante con éxito y el apoyo de las comunidades de origen (Clavero, 2021).

Por otra parte, es posible observar la transferencia educativa de esa formación en la propia redacción del proyecto, al identificar contenidos que habían sido recogidos y sistematizados a partir de la experiencia en los países del norte y que suponían cierto grado de innovación. Por ejemplo, la crítica hacia los programas que hasta entonces permanecían vigentes por "la exagerada amplitud y el carácter esencialmente teórico de los mismos" y la propuesta de otorgarle a las asignaturas "un carácter esencialmente experimental" (DGIP, 1917). Se propuso reducir el perfil teórico "a su más simple expresión, es decir, a aquello que es absolutamente indispensable para el acertado y legítimo aprovechamiento de la vida" y

dividir las asignaturas en “principales y accesorias, dándole a las primeras el máximo de tiempo e intensidad posibles, y el mínimo a las segundas”. Entre las primeras aparecen Lenguaje, Aritmética y Dibujo asociados a la Agricultura y la Economía Doméstica, estas últimas consideradas como “las únicas verdaderamente trascendentales en la instrucción primaria rural” (DGIP, 1917). La finalidad o “misión” de esos saberes concebidos como disciplinas escolares de carácter científico refuerza y cristaliza la persistente representación que se tenía sobre el medio rural, así como la intención civilizatoria. En el siguiente pasaje aparece la máxima expresión de esa intencionalidad política del currículo rural:

Nuestra emancipación política es reciente, nuestra organización nacional, si bien ha realizado prodigios de progreso en su constitución urbana, debido en parte a la faz favorable del cosmopolitismo que constituye la base principal de nuestra población, y que ocasiona la constante movilidad de sus elementos y la perpetua renovación de sus ideas, en cambio, tiene aún en nuestras zonas rurales, los caracteres acentuados de una organización primaria, en que predomina el elemento nómada, característico de los pueblos pastores, sin arraigo a la tierra, y cuya evolución primera, la más importante y urgente, es fijarlos al suelo, con raíces profundas, inalterables, que determinen por múltiples lazos, su consolidación nacional definitiva [DGIP, 1917].

En la conferencia ofrecida en 1918 y con la que dábamos inicio al presente artículo, Pérez consideraba que el nuevo programa de educación rural obedecía a necesidades “universalmente reconocidas” y que era “la condensación de la instrucción que el pueblo en su eterno buen sentido, pide y llama: instrucción práctica”, es decir, desde su visión, la enseñanza que reposa en el principio científico.

Entendía que el desarrollo de esa propuesta representaba la transformación de la campaña: “labor consciente y eficaz, hogares regulares y felices, higiene privada y pública difundida, bienestar general conquistado, incremento de la población y de la riqueza pública, posesión efectiva de un régimen de libertad ampliamente interpretado y cumplido” (Pérez, 1918, p. 18). Para lograr el máximo de eficacia posible, imploraba “la protección del pueblo que es verdaderamente la que realiza las grandes y definitivas consagraciones” (Pérez, 1918, p. 22). Lo que les pedía concretamente eran recursos y apoyo para la lucha “contra la ignorancia, el prejuicio, la rutina y la mala fe”. Ante ellos legitimaba la función del magisterio femenino, primero colocando la actividad educativa en términos de obra patriótica; luego, testificando la capacidad que durante los años de su gestión habían desarrollado las maestras en la educación pública:

Tengo fe, tengo confianza absoluta en nuestras maestras rurales para la alta misión que se les confía [...] sé lo que han dado y lo que aún es posible esperar de ellas; pero por lo mismo que lo conozco, creo que no podemos, que no debemos por

más tiempo dilatar la prestación efectiva del concurso que se pide a todos, para realizar la obra de inmenso, de impostergable progreso nacional [Pérez, 1918, p. 22].

Sin embargo los recursos concedidos desde el Estado para la creación de escuelas rurales y la implementación de nuevas estrategias pedagógicas fueron exiguos, y Pérez lo declaró al finalizar su gestión en una obra que tituló *Mi defensa* (Espiga, 2015).

Reflexiones finales

A través de las fuentes analizadas se puede destacar la intención civilizatoria, reguladora y normalizadora de la acción social contenida en el discurso de Pérez; se trata de una tendencia que otros/as analistas ya han señalado sobre la escuela pública del período en los estudios sobre educación. Amén de eso, nos resulta interesante mostrar que, apoyado en ideas que se pretenden universales y dadas por la naturaleza humana, Abel J. Pérez difunde y fomenta representaciones androcéntricas sobre la población nacional y sus instituciones. Esta pretensión —que se condensa en la necesidad de proporcionar un tipo de escuela, hogar y mujer moderna— constituye el carácter opaco del androcentrismo al ocultar su propio sesgo sexista (Campagnoli, 2015). Se trataba de un proyecto político del cual las mujeres no fueron gestoras pero al que se fueron incorporando. La nacionalidad imaginada no se impuso por la vía de la violencia sino que se legitimó apelando a la ciencia, el progreso y la libertad que “el pueblo” reclamaba. Desde ese proyecto político androcéntrico, Pérez defendió que la subordinación social de las mujeres era producto de las condiciones de trato que el Estado les daba, factor que repercutía en una de las principales células de la nacionalidad y el progreso, como lo era el hogar. En ese sentido, se observan desplazamientos desde una feminidad ignorante y sumisa a las costumbres y tradiciones religiosas del país, hacia una feminidad culta, capaz de ejercer un rol protagónico en el proyecto modernizador.

Sin embargo al mismo tiempo que se desplazan los límites institucionales escolares —simbólica y materialmente con la promoción de la educación de las mujeres y su profesionalización—, lo femenino se ve limitado por la concepción de ciudadanía. Por la situación jurídica, las mujeres siguieron subordinadas al varón (ya sea padre, hermano o marido), conservando la posición de “menor de edad” o “incapaz” en cuestiones como la patria potestad, la administración de bienes, el sufragio, entre otros derechos civiles y políticos conquistados recién a partir de la década de 1930. Esto hizo que la finalidad de la educación obligatoria, laica, gratuita, mixta y gradual estuviera destinada exclusivamente para el desempeño en el hogar y para el ejercicio de los roles de hijas, hermanas y futuras esposas, para la mayoría de las niñas del territorio nacional.

Para nuestro trabajo elegimos pensar a esas mujeres y niñas como sujetas lúcidas y activas, que dentro de los límites que imponía su posición, supieron aprovechar la oportunidad que emergió a través de la extensión de la educación. Nuestra tesis radica en mostrar que el desplazamiento en el orden de género que se produjo por múltiples variables –reforma educativa, secularización, modernización económica y social– promovió una conciencia de las posibilidades políticas al interior de las colectivas mujeres que operaron como precedente fundamental para la conquista de los derechos políticos; proceso que las llevaría a experimentar el espacio público más allá de los límites de la escuela.

Si observamos el período con enfoque interseccional entre el sexo y la ubicación territorial de la población, es necesario indicar que las maestras normalistas que procedían del interior del país se apropiaron y desarrollaron grandes contribuciones al proyecto de la educación rural. Solo a modo de ejemplo y tomando como referencia a las maestras que habían sido becadas con estos fines al exterior, podemos mencionar a Nilda Castelucci, María Espínola¹⁰ y Ana Armand Ugon.¹¹ Aunque excede los límites del artículo el desarrollo de sus contribuciones, no es menor señalar que el enfoque de género en la historia de la educación rural puede abrir nuevas preguntas y develar nuevas fuentes de investigación para evitar la invisibilidad de las mujeres y transformar el currículo de la propia disciplina.

Fuentes

- Diario Oficial N° 1127 (1909, 23 jul.), p. 178. <https://www.impo.com.uy/diariooficial>.
- DGIP [Dirección General de Instrucción Primaria] (1917). *Programa de enseñanza primaria para las escuelas rurales aprobado por resolución gubernamental en 1917*. Imprenta Siglo Ilustrado.
- Martínez Lamas, Julio (1996[1930]). *Riqueza y pobreza en el Uruguay. Estudio de las causas que retardan el progreso nacional*. Cámara de Representantes, 1996 (Montevideo).
- Pérez, Abel (1903a). Educación técnica de la mujer. En *Anales de Instrucción Primaria* (t. I), 1(3), 251-260. Talleres de A. Barreiro y Ramos.
- Pérez, Abel (1903b). La escuela primaria. Sus proyecciones doméstica y económicas. En *Anales de Instrucción Primaria* (t. I), 1(5), 508-511. Talleres de A. Barreiro y Ramos.
- Pérez, Abel (1904). *Memoria correspondiente a los años 1902-1903 presentada a la Dirección General de Instrucción Primaria y al Ministerio de Fomento*. Talleres de A. Barreiro y Ramos.
- Pérez, Abel (1905). La escuela primaria. Modo de cumplir sus fines. Los maestros. En *Anales de Instrucción Primaria* (t. III), 3, 5-8. Talleres de A. Barreiro y Ramos.
- Pérez, Abel (1907a). *Memoria correspondiente a los años 1904-1905 presentada a la Dirección General de Instrucción Primaria y al Ministerio de Fomento*. Talleres de A. Barreiro y Ramos.
- Pérez, Abel (1907b). La escuela primaria. Los maestros (continuación). En *Anales de Instrucción Primaria* (t. III), 3(16-20), 18-20. Talleres de A. Barreiro y Ramos.

¹⁰ Para conocer más sobre María Espínola sugerimos la lectura de Robaina, 2012.

¹¹ Para conocer más sobre Armand Ugon sugerimos la lectura de Clavero, 2018.

Pérez, Abel (1918). La enseñanza rural [conferencia]. En *Anales de Instrucción Primaria* (t. XV), 15-16(1-12), 5-26. Talleres de A. Barreiro y Ramos.

Referencias bibliográficas

- Batista, Pía (2019). Los maestros uruguayos en el Centro Interamericano de Educación Rural (1958-1960): un aporte para pensar la historia de la escuela rural uruguaya en clave internacional. En C. Villalba Clavijo (comp.), *Experiencias educativas en territorios rurales del Uruguay: las voces de sus protagonistas*. OEA-MEC-ANEP/Codicen.
- Barrán, J. Pedro (2012[1993]). *Historia de la sensibilidad en Uruguay*. Ediciones Banda Oriental.
- Bralich, Jorge (2011). José Pedro Varela y la gestación de la escuela uruguaya. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 43-70. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382011000200003&lng=en&tlng=es
- Butler, Judith (2006). *Deshacer el género*. Paidós Studio. <https://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/butler-judith-deshacer-el-genero-2004-ed-paidos-2006.pdf>
- Caetano, Gerardo (2000). Lo privado desde lo público. Ciudadanía, nación y vida privada en el Centenario. *Sociohistórica. Cuadernos del CISH*, (7), 11-51. <https://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar>
- Caetano, Gerardo, Geymonat, Roger, Greising, Carolina, y Sánchez, Alejandro (2013). *El "Uruguay laico". Matrices y revisiones*. Santillana.
- Campagnoli, Mabel Alicia (2015). "¡Andá a lavar los platos!". Androcentrismo y sexismo en el lenguaje. En A. Bach (coord), *Para una didáctica con perspectiva de género*. USAM/Miño y Dávila.
- Cantarelli, Andrea, y Sosa, Fernanda (2013). La educación de la mujer en el Uruguay. Discurso de Jacobo Varela en el Congreso Pedagógico de 1882. En J. Bralich y M. Southwell, (coords.), *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico internacional de 1882. Cuadernos de Historia de la educación. Año 1, N. 1* (pp. 121-137. Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE).
- Carreras, Sandra (2001). La reforma educativa de José Pedro Varela: ¿una política de fomento a la mujer en el Uruguay de 1877?. En B. Potthast y E. Scarzanella (eds.), *Mujeres y naciones en América Latina. Problemas de inclusión y exclusión* (pp. 93-113). Iberoamericana. https://publications.iai.spk-berlin.de/receive/riai_mods_00002416
- Clavero, Carolina (2021). "Domesticidad y hogar en la política educativa de Uruguay (1900-1918). La inclusión de las mujeres como solución y consecuencias problemáticas" (inédito).
- Clavero, Carolina (2022). Educación técnica de la mujer: el informe de Cecilia Grierson para Argentina y su recepción en Uruguay (1900-1918). *Revista Descentrada*.
- Clavero, C. (2018). Ana Armand Ugon y la formación del sujeto "niñas" en las Escuelas del Hogar. *Humanidades: Revista de la Universidad de Montevideo*, (4), 177-197. <http://revistas.um.edu.uy/index.php/revistahumanidades/article/view/233>
- Cuadro, Inés (2018). *Feminismos y política en el Uruguay del novecientos. Internacionalismo, culturas políticas e identidad de género (1906-1932)*. Asociación Uruguaya de Historiadores/Ed. Banda Oriental.
- Dabezies, Pablo (2009). *No se amolden al tiempo presente. Las relaciones Iglesia-Sociedad en los documentos de la Conferencia Episcopal del Uruguay (1965-1985)*. Facultad de Teología del Uruguay, Obsur/Doble Clic Editoras.

- De Barbieri, Teresita (1996). Certeza y malos entendidos sobre la categoría de género. En L. Guzmán y G. Pacheco (comps.), *Estudios básicos de derechos humanos IV* (47-84). IIDH.
- Delio Machado, Luis (2009). *Historia de la formación docente. La enseñanza Normal nacional* (t. 1). Ediciones Cruz del Sur.
- Delio Machado, Luis (2014). El aporte de la incorporación de juristas en la constitución, gestión y orientación de las políticas educativas nacionales (1830-1930). *Revista de la Facultad de Derecho*, (22), 29-62. <https://revista.fder.edu.uy/index.php/rfd/article/view/197>
- Espiga, Silvana (2015). *La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Antítesis.
- Garay, Gerardo (2021). *La ilustración perdida. Magisterio y vida cotidiana. La labor de Otto Niemann en la Escuela Experimental de Progreso*. s.e. <http://www.acratie.eu/FTP/UTOP/ANAR-URU-NIEMANN-GARAY2021.PDF>
- Greising, Carolina (2013). Los pleitos por la educación (parte III). En G. Caetano, R. Geymonat, C. Greising y A. Sánchez, *El "Uruguay laico". Matrices y revisiones* (pp. 159-364). Santillana.
- Millot, Julio, y Bertino, Magdalena (1996). *Historia económica del Uruguay. Tomo II, 1860-1910*. Facultad de Ciencias Económicas y Administración UDELAR/Instituto de Economía/Fundación de Cultura Universitaria.
- Osta, Laura (2008). *El sufragio, una conquista femenina*. Obsur.
- Palomeque, A. Luis (coord.) (2012). *Historia de la educación uruguaya. Tomo 3: La educación uruguaya 1886-1930*. Ediciones de la Plaza.
- Palomeque, A. Luis (2019). *La emancipación femenina en el Uruguay. El desprendimiento del régimen colonial*. s.e.
- Pellegrino, Adela (2003). *Caracterización demográfica del Uruguay*. Programa de Población/Facultad de Ciencias Sociales/Universidad de la República. http://www.anep.edu.uy/historia/clases/clase20/cuadros/15_Pellegrino-Demo.pdf (consulta: 29 mar. 2020).
- Peruchena, Lourdes (2020). *La madre de nosotros. Maternidad, maternalismo y Estado en el Uruguay del novecientos* [Tesis de Doctorado]. UDELAR-FHCE. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/>
- Rivero, Sebastián (2015). *La modernización en Colonia. Apogeo y declive de la clase comerciante*. Torre del Vigía ediciones.
- Robaina, M. Cristina (2012). Los albores de la educación pública rural: maestra María Espínola Espínola. *Revista Quehacer Educativo*, 22(113), 12-18.
- Rodríguez Villamil, Silvia, y Sapriza, Graciela (1984). *Mujer, Estado y política en el Uruguay del siglo XX*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Santos, Limber (2013). La educación rural como objeto de estudio: investigación académica, formación y prácticas. *Quehacer Educativo*, (117), 84-96. <https://www.fumtep.edu.uy/didactica/item/929-la-educacion-rural-como-objeto-de-estudio-investigacion-academica-formacion-y-practicas>

El campo y la ciudad como lugares de la nación: una mirada desde la educación alimentaria escolar (Argentina, 1936–1961)

The countryside and the city as places of the nation:
A view from school food education (Argentina, 1936–1961)

Angela Marcela Aisenstein¹
Cecilia Elena Almada Zárate²

Resumen

Este artículo aborda la historia de la educación alimentaria en la escuela primaria argentina como parte de la estrategia estatal para la educación intelectual, moral y física de la niñez y sus familias. Pone el foco en sus continuidades y cambios entre fines de la década del '30 hasta la década del '60, etapa en que los planes y programas para las escuelas primarias se reestructuraron a partir de nuevas ideas pedagógicas y mandatos provenientes del contexto político, económico y social. El estudio de la educación alimentaria escolar constituyó la puerta de entrada para comprender la multiplicidad de sentidos atribuidos a los espacios geográficos y a sus representaciones simbólicas con la finalidad de sustentar a la nación material e imaginaria. Del análisis de las fuentes (programas escolares, publicaciones oficiales y manuales y textos escolares) fue posible reconocer matices en el discurso pedagógico oficial en función de sus múltiples destinatarios.

Palabras clave: Discurso pedagógico, escuela, alimentación, nación.

¹ Universidad de San Andrés, Argentina. Correo electrónico: aaisenstein@gmail.com.ar. ID: <https://orcid.org/0000-0002-1102-4257>

² Universidad de San Andrés, Argentina/ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Correo electrónico: almadacecilia@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5948-0289>

Como citar este artículo:

Aisenstein, A. M., y Almada Zárate, C. E. (2022). El campo y la ciudad como lugares de la nación: una mirada desde la educación alimentaria escolar (Argentina, 1936–1961). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10(20), 21–41. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v10i20.388>



Abstract

This article deals with the history of food education in the Argentine primary school as part of the State strategy for the intellectual, moral and physical education of children and their families. It focuses on its continuities and changes between the end of the '30s and the '60s, a period in which the plans and programs for primary schools were restructured based on new pedagogical ideas and mandates from the political, economic and social context. The study of school food education constituted the gateway to understand the multiplicity of meanings attributed to geographical spaces and their symbolic representations in order to support the material and imaginary nation. From the analysis of the sources (school programs, official publications and manuals and school texts) it was possible to recognize nuances in the official pedagogical discourse depending on its multiple recipients.

Keywords: *Pedagogical discourse, school, feeding, nation.*

Introducción

La escuela ha sido, desde su invención, una de las instituciones clave del proyecto modernizador, cumpliendo un rol estratégico en la construcción de sentido común (Romero, 2004). En la Argentina, el sistema educativo también nació de la mano de la conformación del Estado nacional y se constituyó en un dispositivo privilegiado para la educación de los cuerpos.³ Así, la educación corporal escolar fue, al mismo tiempo, un requerimiento *a priori* para la formación de la escuela como tecnología de gobierno de la infancia y un punto de llegada de su trabajo formativo, y la educación alimentaria fue parte de ella (Aisenstein y Almada, 2016).

Tras la idea de que la alimentación integra el problema más amplio de la higiene y la salud, desde la creación de los sistemas educativos nacionales y con mayor énfasis en el siglo XX, la búsqueda de respuestas a la cuestión dio lugar a que los estados nacionales consideraran relevante alimentar a los alumnos, y enseñar a las niñas y los niños a producir alimentos y a comer, dando origen a la educación alimentaria. Este trabajo define a la educación alimentaria como el conjunto de los modos, medios y relaciones sociales de producción, transmisión y distribución de saberes (Cucuzza, 2011) para regular el régimen de ingesta de la población, construir hábitos y gustos alimentarios, producir alimentos suficientes (condiciones, técnicas y tecnologías para obtenerlos) y conocer los derechos y

³ Michel Foucault (2004) afirma que el cuerpo fue descubierto como objeto y blanco de poder en la edad clásica, definido como cuerpo que se manipula, se educa, se forma y responde, se vuelve hábil. Con el surgimiento de las disciplinas, nace un arte acerca del cuerpo que, cuanto más obediente, se lo concebía como más útil. La escuela, junto al hospicio, la fábrica y la prisión fueron las instituciones encargadas de domesticar a través de las técnicas los cuerpos, para tornarlos eficaces.

las obligaciones de las personas con relación al tema (acceso y roles del Estado, las comunidades, la familia y el mercado) (Aisenstein y Almada, 2016).⁴ El asunto cobra relevancia en un país que, al momento de su organización política, se integró al mercado internacional desde el modelo agroexportador dependiente de las naciones europeas industrializadas.

Este afán de la escuela –que desde las primeras décadas del siglo XX se ocupó de alimentar a las niñas y niños con déficit alimentario y de educar a través de la alimentación– debe entenderse en el marco de emergencia de la alimentación como problema científico y objeto de políticas públicas, cuestiones que se hacen eco de definiciones y problematizaciones que circulaban en el ámbito internacional, vinculadas con tres instituciones: la Liga de las Naciones, la Organización Internacional del Trabajo y el Instituto de Agricultura creado en Roma en 1905 (Buschini, 2016).

En el periodo de entreguerras, la alimentación humana se convirtió en objeto de un discurso experto asentado en conocimientos elaborados por diferentes disciplinas científicas y –a la vez y de manera relacionada– en objeto de políticas públicas. Si bien hay antecedentes previos a la Primera Guerra, es luego de esta que distintos países impulsaron con mayor fuerza el estudio científico de cuestiones concernientes a la alimentación y llevaron adelante acciones para introducir modificaciones en la producción, la comercialización y el consumo de los alimentos.

La tarea de la escuela respecto de la alimentación y su enseñanza cobra interés puesta en diálogo con las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales del contexto histórico en que se sitúan; pero también con las relaciones sociales que definen grupos y sectores sociales a ser educados en la escuela común.

El estudio de la educación alimentaria se constituyó, así, en la puerta de entrada para indagar sobre la multiplicidad de sentidos atribuidos a los espacios geográficos en la escuela primaria argentina desde fines de la década del '30 hasta la década del '60 del siglo XX.

Conceptualmente, el inicio y cierre del periodo responden a la definición del objeto de estudio que es el discurso pedagógico. Discurso especializado que se conforma tras sucesivas descolocaciones y recolocaciones de saberes –conocimientos, valores, habilidades, gustos– provenientes de ámbitos externos al sistema educativo,⁵ que son ordenados, desde el sistema, según un principio selectivo que define lo posible (o no) de ser transmitido o distribuido en las escuelas. Por esta dinámica, es posible reconocer

⁴ En definitiva, para la reproducción económica, biológica y cultural de la sociedad (Cucuzza, 2011).

⁵ Bernstein (2001) define esos ámbitos como *campos* e identifica principalmente dos: el campo de control simbólico y el campo de producción. El primero refiere al ámbito político cuyos agentes no tienen –necesariamente– posiciones homogéneas. El segundo, refiere –centralmente– al ámbito económico. El autor entiende al discurso pedagógico como un elemento fundamental para el control y el gobierno de una sociedad en formación, porque la educación funciona como transmisora de las relaciones de poder externas a ella. De allí que la comunicación pedagógica es entendida como un transmisor de pautas de dominación.

continuidades (y cambios) en el discurso pedagógico que no covarían estrictamente con las discontinuidades en el nivel de las políticas.⁶

A partir del año 1936 se implementó a nivel nacional un cambio en la organización y secuenciación de los saberes a ser enseñados, reorientado en los principios del movimiento escolanovista. Los planes y programas oficiales para la escuela primaria incorporaron un "Programa por Asuntos"⁷ cuyas novedades se fueron plasmando paulatinamente en las publicaciones oficiales y textos de uso escolar. Esta organización de los saberes se mantuvo, a pesar de las discontinuidades en el contexto político, económico y social, hasta el año 1961. Entonces, tuvo lugar un nuevo cambio ajustado a los principios de la tecnología curricular que queda fuera del alcance de este trabajo.

Desde otra perspectiva, la variedad de sentidos atribuidos a los espacios geográficos en la escuela posibilita considerarlos desde la mirada de la geohistoria, que enfatiza la inseparabilidad de la historia y la geografía en una relación con frecuencia problemática, y alienta a analizar de manera articulada las dimensiones espacial, social e histórica. Las relaciones entre espacialidad, sociedad e historia permiten considerar una dinámica y un marco espacial en el que se despliegan tensiones y conflictos (Soja, 2008). La escuela estableció, con éxito, en el imaginario nacional ideas, nociones, valores y prácticas que pasaron a formar parte del sentido común acerca del significado de ser argentino; la geografía descriptiva que formó parte de los programas educativos, a partir de una selección singular de elementos, aportó a la construcción de un relato que constituyó un modo de concebir la nación⁸ (Romero, 2004). Inicialmente, expresó la centralidad imaginaria del campo en la construcción de la identidad nacional que posibilitó que fuera percibido a partir de categorías científicas y evaluado por su riqueza (Rodríguez, 2010). Simultáneamente, dio lugar a la utopía ruralista que, en momentos de crisis económica, se tornó un argumento para retener a los sectores populares en el campo (Gutiérrez, 2007). Para mediados del

⁶ A lo largo del periodo que abarca este trabajo se sucedieron circunstancias internacionales que se conjugaron con las acontecidas en la Argentina. El resultado fue una transformación del modelo agroexportador dependiente vigente desde fines del siglo XIX y la crisis del modelo de Estado liberal. En el año 1930, un golpe de Estado dio paso a un modelo conservador desde el punto de vista político- ideológico e interventor en la economía. La llegada del peronismo al gobierno a mediados de los '40 marcó el ingreso del Estado de bienestar y dio impulso a la industria nacional, acelerando el proceso de sustitución de importaciones iniciado durante la Primera Guerra mundial. En 1955 se produjo un nuevo golpe de Estado que derrocó y proscribió al peronismo. Fue sucedido por una etapa de alta inestabilidad política en la que alternaron gobiernos elegidos democráticamente y golpes militares, al tiempo que desde la economía se intentaban implementar políticas desarrollistas.

⁷ En el periodo de estudio se implementaron seis Programas por Asuntos para la escuela primaria (1) Programas para las escuelas comunes de la Capital Federal (1936), 2) Programa de agricultura y ganadería para escuelas de provincias y territorios (1940), 3) Programas de Instrucción Primaria (1949), 4) Programa de Educación Primaria (1954), 5) Programa de Educación Primaria (1956) y 6) Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria para la Capital Federal.

⁸ El espacio curricular de la geografía se nutrió de diversos discursos sobre el territorio argentino, ya que en la Argentina su conformación como campo disciplinar es bastante reciente: los primeros institutos de investigación se crearon a fines de 1940 (Romero, 2004).

periodo, esa centralidad de lo rural fue perdiendo vigor al ritmo del impulso dado al desarrollo industrial y el consecuente crecimiento de centros urbanos. Algunos de ellos, concebidos como “grandes ciudades”, también alojarían la utopía del progreso argentino.

Estos imaginarios, con sus vaivenes, ingresaron al discurso pedagógico reordenando bajo sus lógicas los saberes a enseñar. El análisis de las fuentes históricas⁹ permitió reconocer el modo en que los ramos o asignaturas escolares se hicieron eco de esas configuraciones. En la educación alimentaria los saberes sobre las actividades productivas nacionales y prácticas alimentarias sociales e individuales de quienes habitaban el territorio se presentaron como parte de los saberes vinculados a las regiones geográficas y, también, expresaron riquezas y pobreza de la ciudad y del campo. Al mismo tiempo, el discurso pedagógico aportó una voz propia a la construcción del imaginario nacional escolar, sin alcanzar a resolver las ambigüedades condensadas en la nación imaginada.

En los apartados que siguen se presentan algunos de los elementos que fueron base de la construcción del imaginario nacional; luego se ubica la centralidad de la educación en la difusión de ese imaginario. A continuación, de la mano de la educación alimentaria, se muestra de qué modo el discurso pedagógico recontextualizó esas ideas eligiendo dos lugares paradigmáticos para esta construcción: el campo y la ciudad. Para concluir se señalan los alcances y limitaciones del discurso pedagógico para homogeneizar lo heterogéneo, hecho que se expresa con diversa claridad según las fuentes. En aquellas producciones destinadas a los alumnos del sistema (manuales y textos escolares¹⁰) y a los maestros (los planes y programas escolares) las utopías –del campo como fuente de riqueza e identidad nacional y la ciudad como lugar de progreso– se expresan con mayor contundencia; en cambio, en la publicación oficial del Consejo Nacional de Educación, por la pluralidad de voces que en ella se expresan (funcionarios, inspectores, directores y maestros), emergen con más claridad las miradas contrapuestas.

La construcción de nacionalidad en un país agroexportador: la potencia del “desierto”

La consolidación del Estado nacional argentino fue el resultado de un proceso complejo que llevó varios años, del que puede considerarse como hito inaugural la sanción de la

⁹ Este artículo toma como fuentes históricas: 1) la publicación oficial del Consejo Nacional de Educación (*El Monitor de la Educación Común*), 2) planes y programas vigentes para la escuela primaria entre los años 1936 y 1961, 3) textos escolares del mismo periodo. Respecto del uso de los textos y manuales escolares como fuentes para el estudio de la historia de la educación puede consultarse, entre otros: Choppin (1993), Escolano (1997-1998), Guereña et al. (2005), y para una sistematización de abordajes sobre el tema VV.AA., “Dossiê Manuais escolares: Múltiplas Facetas de um objeto cultural” (2012).

¹⁰ Los textos escolares eran escritos por diversos autores, muchos de ellos actores del sistema, pero todos eran sometidos a la aprobación de la Comisión Didáctica compuesta por funcionarios e intelectuales prestigiosos (Ascolani, 2010).

Constitución Nacional en 1853. La carta magna proporcionó al país una entidad jurídica estable que, entre otros aspectos, le permitió una inserción económica internacional favorable a la oligarquía terrateniente. La incorporación a la economía mundial de las regiones productoras de bienes primarios se efectuó por medio de la inversión de capitales y de las migraciones internacionales, desde el centro a la periferia (Torrado, 2007).

Desde fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del XX, Argentina se fue ubicando como productora de materias primas de alimentos, en el marco de la división del trabajo a nivel mundial. Esto implicó que el sector agropecuario fuera pieza clave en el desarrollo económico y social del país. Esta posición acompañó la organización y estabilización del Estado nacional, alentadas por la dinámica de desarrollo de los países industriales europeos, que requería y orientaba la creación de regiones dedicadas exclusivamente a la producción de insumos primarios (Prieto, 1988).

La demanda de más tierras para la explotación agropecuaria se satisfizo desplazando a sus ocupantes originarios.¹¹ La incorporación de nuevas tierras, luego de que las expediciones militares dispersaron y aniquilaron a los pueblos indígenas que las habitaban, sumada a las características geográficas del territorio, dieron también lugar a la consolidación de una enunciación discursiva inaugurada por los viajeros europeos. A partir de la configuración de los territorios autónomos de la Pampa central y la Patagonia como desierto, entendido a su vez como un espacio vacío, se efectuaron operaciones materiales y simbólicas que cimentaron la identidad nacional (Escolar et al., 2015; Almada, 2021). La potencia del desierto sirvió para representar lo inconmensurable del territorio de la Argentina y cumplió la función de incitar a la imaginación "al evocar, en negativo, la plenitud ausente de un estado-nación porvenir" (Rodríguez, 2010, p. 15), y operó como contrapartida de las ciudades emparentadas al progreso y la civilización.

La idea de nación que concibió la narrativa oficial se erigió sobre la noción del territorio como un espacio que contenía dentro de sí fuerzas, regularidades, discontinuidades, narrativas y configuraciones que abrían la posibilidad de crear nuevos espacios con sus propias lógicas (Foucault, 1967). En la narrativa oficial el desierto implicó "una territorialidad artificial y vacía (...) donde la naturaleza en el sentido de los elementos físicos está imbricada con la naturaleza de una población nómada que había que disciplinar espacialmente" (Rodríguez, 2010, p. 16).

La distribución de la inmensidad del territorio, entre aquellos que habían financiado la campaña y los militares que habían participado en ella, trajo aparejada la aparición de terratenientes que en sus inicios no estaban interesados en desempeñar un papel relevante

¹¹ Estas acciones de conquista, que avanzaron sobre el territorio norpatagónico hasta la margen norte del Río Negro y luego continuaron en un ciclo de ofensivas sobre el territorio indígena, han sido profundizadas en el estudio de Escolar et al. (2015).

en la vida social. Además, el desarrollo del ferrocarril –apoyado por el Estado– jugó un rol crucial en el Litoral, al posibilitar la explotación de la Pampa húmeda. El formidable crecimiento de la producción agroceleara situó a la región pampeana en el centro del proceso de expansión, lo que dio lugar al surgimiento de una élite terrateniente con una base económica eminentemente rural, pero que generalmente vivía en la ciudad (Hora, 2005).

La resultante anexión de un extenso territorio al que se consideraba despoblado generó la necesidad de organizar el vacío para integrarlo a la civilización (occidental). En 1884 se sancionó la Ley N° 1532 que estableció la creación de estados intermedios denominados por la Constitución Nacional como “territorios” dependientes de la jurisdicción nacional (Oszlak, 2012) para impulsar un paulatino poblamiento. Se esperaba poblar el territorio fomentando la inmigración europea,¹² para promover el movimiento civilizatorio, y estimular el desarrollo económico y social mediante el incremento de la producción agrícola y ganadera. La tarea sería ardua ya que, en su mayoría, la población local descendía de los pueblos indígenas y de los criollos.

La crisis económica internacional y la crisis política argentina –que acompañaron al golpe de Estado de 1930 y dieron paso a gobiernos conservadores– desdibujaron la hegemonía del modelo agroexportador; este se vio afectado por los cambios en los términos de intercambio, la consecuente desocupación en el campo y el inicio de movimientos poblacionales hacia los centros urbanos atraídos por la inercia del proceso de sustitución de importaciones.

El sistema educativo: puntal de la consolidación nacional

En 1884 se sancionó la Ley N° 1.420 de Educación Común que dio impulso a la organización del sistema de escolarización de masas a través de la escuela moderna. La construcción del espacio público de la educación fue el resultado de procesos y relaciones entre actores con ideas no homogéneas. El componente ideológico resultante consistió en la creación y difusión de símbolos, conocimientos y valores orientados a consolidar el sentimiento de nacionalidad, en la que la educación era un medio primordial (Oszlak, 2012). El modelo escolar adoptado se organizó a través de una regulación centralizada que daba premi-

¹² El proyecto político incluía constituir una población con hábitos de disciplina y trabajo acordes a las necesidades ciudadanas de una república democrática. Ese ideario se expresaba en la Constitución Nacional de 1853 y en la primera ley nacional sobre Inmigración y Colonización (ley N° 817 de 1876), y posibilitó el ingreso al país de grandes flujos de ultramar, entre 1880 y 1930. Con sus aportes se modificaron radicalmente las características económicas, sociales, políticas y demográficas de la Argentina de aquel tiempo (Pacecca y Courtis, 2008). Según los censos, la población total de la Argentina era, para el año 1869, de 1.897.000 habitantes, y para el año 1947 de 15.893.800 habitantes. Respecto de los extranjeros –entre los censos de 1869 y 1947–, el porcentaje promedio de extranjeros sobre la población total fue de 20,67 % (porcentajes por censo 12,1; 25,4; 29,9, y 15,3 respectivamente) (Rechini y Lattes, 1975).

nencia al Estado por sobre la Iglesia católica y las diferentes comunidades nacionales y religiosas en la selección de contenidos y las orientaciones. De este modo, el discurso oficial buscó sustituir al discurso pedagógico eclesiástico y familiar (Oszlak, 2012; Pineau, 2013). La escolarización obligatoria formó parte del dispositivo modernizador con foco en la infancia y la familia y, en ese sentido, la educación pasó de ser un aspecto del orden de lo privado, posible de ser resuelto en el recinto de las decisiones particulares, a constituirse en un tema de la agenda pública y de responsabilidad estatal.

La ley definía a la educación primaria como un bien que debía estar al alcance de toda la infancia y, en términos generales, sin distinción de sexos, clases sociales, nacionalidades de origen, ni religión. Indicaba el *mínimum* de instrucción obligatoria a impartirse y definía una serie de ramos escolares como organizadores de los saberes.¹³ Para garantizar su alcance a todo el territorio nacional la ley consignaba la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, y para asegurar la organización burocrática preveía la creación de un Consejo Nacional de Educación y un sistema de financiamiento que daba autonomía al presupuesto del sector.

El papel integrador de la escuela primaria se plasmó a través de la transmisión de valores seculares y pautas universalistas, una de cuyas manifestaciones fue el laicismo, junto a la difusión de valores nacionales tradicionales. A través del dispositivo escolar se propuso transformar una población dispersa y heterogénea (en orígenes, creencias y hábitos), caracterizada como ignorante, poco industrial y falta de civilización, en la base material de la nación. Al mismo tiempo, en las regiones rurales del centro del país se impulsó la necesidad de capacitar a la población con la finalidad de modernizar los métodos de trabajo y lograr el control social en la campaña (Gutiérrez, 2007). Las escuelas rurales quedaron bajo la égida del Ministerio de Agricultura, a cargo de la conformación del sistema educativo agrario.¹⁴

La concepción secular que sustentaba la ley de educación fue perdiendo vigor gradualmente. En la década de 1930, a partir de la interrupción del sistema democrático seguida de gobiernos conservadores y golpes militares, fue puesta en duda la hegemonía

¹³ El *mínimum* de instrucción obligatoria, comprende las siguientes materias: Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma nacional, moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional, para las niñas será obligatorio, además, los conocimientos de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería (Ley 1420, cap. 1, art. 6).

¹⁴ En 1898, por influencia del ministro estadounidense William Buchanan se incluyó en la reforma constitucional la creación del Ministerio de Agricultura de la Nación; se ocuparía de la administración de tierras públicas, la relación con las asociaciones agropecuarias privadas, el control del riego y las plagas, la inmigración y colonización, legislación rural y la enseñanza agrícola (Gutiérrez, 2007).

liberal y laica en la educación nacional. Esta nueva etapa fortaleció a la Iglesia católica, en especial en el campo educativo. Los intelectuales antiliberales y nacionalistas dieron lugar a que sectores católicos y simpatizantes del fascismo controlaran la educación. Dicho afianzamiento se vio legitimado por la elección de la Argentina como sede del XXXII Congreso Eucarístico Internacional, que se celebró en Buenos Aires en 1934; ese mismo año el Consejo Nacional de Educación emprendió una reforma de los programas de enseñanza primaria.

Tal como fue señalado, entre 1936 y 1961, los programas para las escuelas primarias sufrieron un profundo reajuste. La definición de aquello que debía ser enseñado y su secuencia de instrucción ya habían sido revisados a lo largo de los diferentes programas y planes entre 1884 y 1910. Dos décadas después, a partir de la crítica a la "vieja escuela primaria" centrada en su incapacidad para movilizar las energías infantiles, capturar su interés y promover ocupaciones que estimularan su vigor físico y moral, se aprobaron, con carácter experimental en 1936 y de modo definitivo en 1937, los "Programas para las escuelas comunes de la Capital Federal", que incluían el denominado "Programa de Asuntos".¹⁵ A pesar de los avatares políticos que atravesó la Argentina, esta organización de la enseñanza primaria se mantuvo hasta principios de la década de 1960.

En este contexto, el estudio de la educación alimentaria a través de una publicación oficial, de los programas y de los manuales y textos escolares permitió apreciar cómo la geografía y las condiciones productivas (o no) de las distintas regiones del país eran puestas al servicio de la construcción de una idea de nación. En esta producción simbólica, de la que la escuela fue parte, pueden identificarse las tensiones y contradicciones que el discurso de la nación intentaba suturar expresadas diferencialmente por los actores del sistema: inspectores, directores y maestros.

La educación alimentaria en la estrategia civilizatoria

La transmisión y distribución de saberes sobre alimentación formó parte del bagaje de conocimientos requeridos para favorecer y orientar el desarrollo integral de los niños y las niñas de seis a catorce años. La educación alimentaria, tal como fuera concebida en el discurso pedagógico oficial (Bernstein, 2001), expresó una multiplicidad de sentidos atribuidos a los espacios en la escuela primaria argentina desde fines de la década del '30 hasta la década del '60 del siglo XX.

¹⁵ Los planes y programas se reestructuraron respondiendo a una doble lógica: por un lado, los Programas de Conocimientos enunciaban los contenidos de cada ramo de la educación primaria; por otro, los Programas de Asuntos comprendían tanto las unidades temáticas en que se organizaban los contenidos como sugerencias didácticas para los maestros y prácticas para los alumnos.

La transformación curricular acontecida en este periodo tuvo lugar en el marco de circunstancias políticas y económicas internacionales singulares que influyeron en los procesos políticos locales, de por sí turbulentos.¹⁶

La crisis económica mundial de 1930 y, años más tarde, la Segunda Guerra Mundial, impactaron en la Argentina provocando una transformación en su modelo económico inicial, basado en las exportaciones de insumos primarios agrícola-ganaderos e importación de productos manufacturados. El cierre de los mercados internacionales dio un nuevo impulso a la incipiente industrialización de la primera posguerra. Sin embargo, el lugar de la Argentina en el escenario económico mundial mantendría su definición como productora de alimentos que provenían de diferentes regiones del país; posición compartida con otras naciones también proveedoras de materias primas. De ese modo, por un lado, se sostenía la centralidad asignada al campo como fuente natural de riqueza en contrapartida a los escenarios urbanos que iban cobrando protagonismo.

La sustitución de importaciones que tuvo lugar durante los años que contempla este trabajo, el proceso político convulsionado por el golpe de Estado del '30, la irrupción del orden conservador y la llegada posterior del peronismo fueron expresándose en el discurso pedagógico sobre alimentación.

Siguiendo a Bernstein, para comprender la construcción del discurso pedagógico en el sistema educativo argentino, ha sido necesario identificar las voces recontextualizadas por el campo escolar. En el periodo de estudio y dadas las fuentes utilizadas fue posible reconocer voces e ideas provenientes del campo científico-médico y religioso, y voces provenientes del campo de la producción. A partir de ellas también fue posible identificar las contradicciones que el discurso pedagógico albergaba.

La riqueza productiva de las regiones y la laboriosidad en el trabajo agrícola

En el Programa para la escuela primaria de 1936 la enseñanza se asentaba en el nacionalismo, el patriotismo y la moral. El fomento de los sentimientos de amor a la patria y el respeto a sus tradiciones podía llevarse a cabo a través de enseñanzas sobre la alimentación tradicional. El interés por el fomento de los sentimientos de nacionalidad se reforzaba, también, desde la revista *El Monitor de la Educación Común*, órgano del Consejo

¹⁶ Como consecuencia de la crisis económica de 1930, se produjo un nuevo proceso migratorio que sacó a los jóvenes del campo y los llevó a la ciudad, siendo el fenómeno demográfico más importante de la Argentina en ese tiempo: 1,1 millón de migrantes llegaron a la ciudad de Buenos Aires entre 1935 y 1937 (Hora, 2005). El fenómeno migratorio funcionó como válvula de escape a las tensiones que se acumulaban en las chacras, donde más impactaba la crisis. A pesar de las condiciones, la producción pampeana mantuvo su volumen (de hecho, en 1936-1937 registró el mayor volumen de exportación de toda su historia).

Nacional de Educación,¹⁷ a partir de las narraciones románticas de los inspectores de los territorios nacionales que hacían referencia a los espacios en los que se emplazaban las escuelas visitadas. Esas descripciones de escenarios, idealizados por el relato, eran puestas a disposición de los maestros de toda la nación. Leídas en conjunto, creaban un espacio geográfico perfecto sobre el cual construir la identidad nacional, al referirse a la diversidad geográfica que componía la nación y albergaba a las escuelas: de las sierras, de las llanuras, de las islas y de los montes. Esta mirada bucólica se reiteraba en los textos escolares, especialmente en la descripción del campo que se lo describía como un lugar agradable, por el paisaje, sus aromas, inmensidad, colores, pájaros, tranquilidad y belleza de lo cotidiano (Ascolani, 2000). La referencia a la alimentación aparecía regularmente junto a la tarea de educar y a la misión de los maestros que

no pueden faltar, ni llegar tarde. Deben atender a los niños que a distinta hora van llegando. En el patio hay juegos para los menores; los más grandes esperan la iniciación de las clases regando las plantas de la huerta o en el jardín o sacando los yuyos de los canteros: Otros encienden el horno en donde ha de cocerse el sabroso pan familiar, o la torta de almidón o de maíz, o las empanadas que preparan las niñas hacendosas; o también acondicionan los ingredientes del locro que ha de ir sazónándose en la gran olla común mientras en las aulas se canta el himno redentor del a, b, c [Olivier, 1937, p. 6].

En esos parajes, a través de la elaboración de platos considerados nacionales, los maestros también efectuaban una obra de educación nacionalista. De este modo, la escuela contribuía en la educación del gusto: "Restaura el locro tradicional, enseña a prepararlo y a comerlo y sin hacer guerra ostensible, destierra los platos exóticos que se incorporan a nuestra lista gastronómica sin que llenen estos necesarios principios: baratura y valor nutritivo" (Olivier, 1937, p. 11).

La inseparabilidad de la historia y la geografía quedaba expresada en los textos escolares, en los que se manifestaban de manera articulada las dimensiones espacial, social e histórica en el tratamiento de las actividades para producir o conseguir los alimentos. Se ponía énfasis en la laboriosidad y el trabajo que expresaban actividades como la caza, la

¹⁷ En sus orígenes la publicación tuvo dos objetivos: difundir las resoluciones de las autoridades nacionales destinadas a la organización del sistema educativo y contribuir a la formación del personal docente. Estaba organizada en dos secciones. La primera, orientada a la temática cultural y educativa (artículos de opinión, reseñas bibliográficas, traducciones de libros y artículos extranjeros, notas literarias e históricas y reflexiones sobre la educación en la Argentina). La segunda, destinada a la transcripción de las actas del Consejo Nacional de Educación, estadísticas e informes de autoridades y funcionarios (escritos de inspectores nacionales, discursos de directores y maestros, entre otros). Contenía información sobre la normativa y novedades sobre actos administrativos (Almada, 2017).

pesca, la agricultura y la ganadería, desarrolladas en distintas regiones del país, en diversos momentos históricos y por diferentes culturas.¹⁸

El labrador abre el seno de la tierra con la reja del arado. Este es su trabajo de todo el año; con él sostiene a su patria y a sus pequeños hijos, y a sus ganados y a sus yuntas, que bien lo merecen. No sosiega hasta que el año rebosa en frutos, o en gavillas de trigo; no sosiega hasta que ve los suelos abrumados bajo el peso de la mies e insuficiente para ellas sus trojes. Cuando viene el invierno, muele en los lagares la aceituna siconia, los cebones vuelven a la pira hatos de bellota, las selvas dan madroños, el otoño cubre el suelo de variados frutos, y la dulce vendimia madura en las laderas que calienta el ardiente sol. Entretanto sus queridos hijos colgados al cuello del labrador se disputan sus caricias y su casta morada guarda leyes del pudor [Domínguez, 1940, pp. 172-173].

El trabajo era visto como una tarea bella, noble y productiva (Berrutti, 1918) que realizaba con honor y esfuerzo el hombre de la familia, y se integraba al discurso pedagógico como una actividad sumamente valiosa, que condensaba también un principio moral (Ascolani, 2010). Si bien la producción de alimentos era valorada en sí misma, en tanto fruto de la laboriosidad y el trabajo, las actividades que los hombres realizaban para proveerse de alimentos eran jerarquizadas a partir de la complejidad tecnológica que suponían, y se asociaban a la noción de progreso. En varios textos escolares, las formas de producción y la manera de conseguir los alimentos eran vinculadas con el grado de civilización de los distintos grupos humanos. Utilizaban para ello el término "razas humanas", entendidas como grupos distintos y jerárquicamente pensados, y como expresión de grado de civilización.

Resulta también notorio que algunas de las actividades eran presentadas de manera ambigua y en ocasiones contradictoria. La caza, la pesca y la recolección eran puestas en relación con los tiempos prehistóricos y con las poblaciones originarias; "los indígenas de nuestro territorio se alimentaron cazando animales, pescando, o aprovechando los frutos vegetales de su región" (Carbia, 1917, p. 23). Al mismo tiempo, la pesca que se presentaba como una actividad propia de los grupos recolectores, era considerada superior y propia de pueblos más civilizados "que lejos de oponerse a los progresos de la agricultura, del comercio y de las artes, multiplica sus felices resultados" (Sastre, 1900, pp. 109-110).

Las principales actividades laborales nombradas en los textos escolares eran la agricultura y la ganadería. En ellos se mencionaba que la mejora de las herramientas y las formas

¹⁸ La caza y la pesca eran actividades vinculadas a las culturas precolombinas de la región litoral, mientras que la agricultura se asociaba con el aporte de la cultura europea.

de trabajar la tierra habían permitido, a las sociedades consideradas más evolucionadas, incrementar su capacidad para obtener sus alimentos. La frecuencia con que se nombraban la ganadería y la agricultura como fuentes de riqueza del país da cuenta de la valoración positiva que se hacía de estas actividades económicas. Eran las dos grandes industrias y constituían la riqueza más sólida de la nación (Passadori, 1933).

Nuestra Patria, la República Argentina es el país más rico y productivo de la América del Sur. La Geografía nos enseña que posee todos los climas y las más nobles y variadas producciones de los tres reinos de la naturaleza. País de grandes llanuras, amplios ríos y tierras fértiles, sus principales industrias son la Agricultura y la Ganadería (Molins, 1930, p. 11).

Para completar el lugar del trabajo rural en la construcción de la nación, los textos escolares reafirmaban su aporte en la definición de la Argentina como país agroexportador. La variedad de frutos y cereales que se cosechaban y de animales que se criaban, en cada uno de los climas y regiones del país, le permitían a la Argentina ubicarse en un lugar de destaque en la división mundial del trabajo.

A Francia, Inglaterra, Alemania, Bélgica, Italia y otros países de Europa y de América mandamos alimentos, como la carne, el azúcar y el trigo, el cual se transforma en harina, en pan, en fideos; les remitimos maíz, lino, cebada, forrajes para los animales; lana y cueros que se transforman en prendas de vestir; madera y muchos otros productos derivados de la agricultura y de la ganadería, que son nuestras dos grandes industrias (Pizzurno, 1931, pp. 113-115).

En los programas escolares, las regiones geográficas del país también se abordaban desde la perspectiva productiva, que en gran medida era la producción de materias primas: de cereales y oleaginosas, de la caña de azúcar, de la yerba mate, de la vid y otros frutales; ganaderas, granjeras y hortícolas, pesqueras. Los contenidos sobre producción de alimentos estaban incluidos en la unidad de trabajo llamada "El trabajo en la zona agropecuaria", e incluía los siguientes temas: 1) la chacra, el viñedo y la huerta (zona de producción, principales productos, factores que determinan la producción); 2) la estancia y la granja (zonas ganaderas y granjeras del país; distribución de los ganados, factores que determinan la producción); 3) industrias derivadas de la producción agropecuaria (molinos, aceiteras, bodegas, cervecerías, cremerías, frigoríficos, centros fabriles, pequeñas industrias regionales); 4) la actividad en los centros agropecuarios de producción y elaboración (comercialización de los productos, recuperación económica nacional, vías de comunicación y medios de transporte, principales centros de población); 5) la alimentación (importancia de la producción alimentaria argentina).

La miseria del jornalero y el bajo rendimiento escolar de sus hijos

Las diversas formas de concebir el espacio que podían leerse en el discurso pedagógico oficial dejaban en claro las tensiones que lo atravesaban. Junto a la construcción romántica del campo, en *El Monitor de la Educación Común* se publicaban artículos que ponían el foco en la incidencia de la experiencia rural cotidiana en el rendimiento escolar de los hijos de los “juntadores de maíz” durante los meses de cosecha. La maestra autora del relato afirmaba que las causas de la mala condición de vida eran “los periodos de desocupación rural, la falta de industrias, el mal reparto de las tierras”, que contribuían a la justificación de “la existencia mísera del jornalero cargado de hijos” que los hacía trabajar “en su compañía, en la dura tarea de robar la mazorca a la más americana de las plantas”. Detallaba que, durante el periodo de recolección, las familias de “juntadores” habitaban chozas de chapas, chala y lona improvisadas, “húmedas e infectas (...) donde comen, duermen y conviven en promiscuidad los adultos y los pequeños, los padres, hijos y parientes en número de 8, 9, 10 y hasta 12 –cuando la familia es numerosa– en confuso hacinamiento de utensilios, herramientas, etc.” (Alfonso, 1942, p. 129).

Estas visiones contrapuestas sobre el campo, expresadas por el discurso pedagógico, que por un lado destacaba su aporte a la construcción simbólica de la identidad nacional sustentada en el territorio y, por otro, describía la pobreza extrema que padecían quienes poblaban ese mismo espacio, dan cuenta de la preocupación de algunas voces por las malas condiciones de vida de los trabajadores rurales, incluso en la rica zona de la producción pampeana.

En 1940, *El Monitor de la Educación Común* publicó normativas y artículos sobre las condiciones de la producción agrícola argentina, afectada por el contexto político y económico mundial. A la vez transcribió el texto de un boletín elaborado por el Ministerio de Agricultura cuyo título era “140 maneras de aprovechar el maíz en la alimentación”. Con la finalidad de difundir recetas de origen “argentino, norteamericano y europeo” basadas en el maíz, el artículo comenzaba reconociendo que este cereal había perdido importancia en la dieta de los argentinos:

...constituyó el alimento principal de las fuertes y viriles razas aborígenes de América; digamos tan sólo que su empleo, que fue tan general en todos los hogares argentinos, ha ido restringiéndose cada vez más, hasta el punto de ser únicamente las provincias andinas y las del norte las que con más constancia han mantenido la tradición. En Buenos Aires y gran parte del Litoral el maíz se come en cantidad muy reducida lo que no tiene justificación dada la creciente abundancia en su producción y baratura (*El Monitor de la Educación Común*, N° 809, mayo de 1940, p. 66).

Para la década de 1950, esta centralidad de lo rural fue perdiendo vigor al ritmo del ímpetu de las políticas industrialistas del peronismo que impulsaron, también, el crecimiento de los centros urbanos.

De la “gran aldea” a la ciudad moderna: Buenos Aires como símbolo del progreso y la civilización

La ciudad por antonomasia, alrededor de la cual se construiría la nación argentina, fue Buenos Aires; “desde larga data capital de una república y centro de su vida económica (...) su política es tanto local como nacional” (Korn y Romero, 2006, p. 9). Para fin del siglo XIX la “gran aldea” había quedado atrás y dado lugar a la ciudad moderna que se mostraría en sociedad con los festejos del centenario en 1910. Ciudad “inmensa e impersonal y quizás por eso, un poco más grata y comfortable”, así la describen Korn y Romero (2006, p. 10), sintetizando con rasgos ambivalentes la dirección del cambio de la ciudad familiar, concentrada en las cercanías del puerto, al conglomerado de barrios que empujaban los límites del perímetro urbano para recibir a gente de distinta procedencia, variados orígenes étnicos e innumerables oficios. Para mediados de la década del '50 esta fisonomía estaba cambiando

El puerto

Antiguamente, los barcos no podían acercarse a tierra; las mercaderías se desembarcaban en lanchas y en carretas que penetraban en el río.

Ahora, como ves, ya pueden atracar los mayores buques [...] Ahora, los productos de nuestra tierra son llevados a otros países por buques argentinos [Hermanos Maristas Educadores, 1955, p. 84].

Desde principios del siglo XX, la ciudad ofrecía posibilidades habitacionales muy distintas: casas sencillas, casonas —que eran en muchos casos las residencias urbanas de los dueños del campo— y conventillos que alojaban en cada pieza a familias enteras de inmigrantes.

El campo

Don Eulogio llevó a su hijo a pasar unos meses en la estancia. En esos días, el niño vio una doma de potros [...] Con frecuencia iba al gallinero y se entretenía en dar maíz molido a los pollitos [...] Todas las tardes iba a tambo y bebía un rico y sabroso vaso de leche. Al principio le asustaban los toros de raza, pero pronto se hizo amigo de ellos, especialmente desde que su papá le hizo tocar la cabeza de un mocho negro [Hermanos Maristas Educadores, 1955, p. 122].

En el periodo de entreguerras, con el aluvión poblacional producido por la migración interna, se elevó el precio de la tierra urbana y su uso se modificó; las quintas de la periferia

fueron loteadas y puestas en venta a crédito accesible para quienes tuvieran un trabajo estable. De ese modo, a partir de la compra de un lote y la ayuda de familiares algunos hicieron su primera casa –habitación, baño y cocina– que a veces contaba con un jardín o una huerta donde plantar verduras o árboles frutales (Korn y Romero, 2006). Los textos escolares de la década del '50 se hacían eco de las políticas sociales del peronismo

Construyendo.

En el baldío de la esquina están construyendo. Primero voltearon dos corpulentos árboles y luego nivelaron el terreno [...] Durante varios días, carros y camiones trajeron ladrillos, arena, cal, cemento, hierro y maderas. Ahora los albañiles han empezado a levantar paredes [...] Delante de la casa en construcción han dejado un pedazo de terreno. Allí trazarán el jardín [Hermanos Maristas Educadores, 1955, p. 16].

El discurso pedagógico contenido en los manuales y textos escolares encontró en mil detalles la oportunidad para marcar la bonanza que avanzaba en la ciudad. En ellos, la construcción del imaginario de la identidad nacional sustentada en la noción “desierto”, traducida en “campo a poblar, ordenar y civilizar”, sirvió para destacar la potencia del imaginario construido en torno a las grandes ciudades consideradas como espacios del progreso y futuro.

Pero en la publicación oficial del CNE el discurso pedagógico no eludió la referencia a las condiciones de pobreza de las poblaciones rurales para contraponerlas a la prosperidad de la gran ciudad. Varios artículos publicados en *El Monitor de la Educación Común* señalaron las malas condiciones de vida de los niños que acudían a las escuelas rurales, y las ventajas que tenían quienes lo hacían en las ciudades. En uno de ellos se relata “las innumerables penurias por las que atraviesa el escolar del interior y el grave problema de desamparo” en que se encontraba la población infantil rural, en contraposición a “la de los bien atendidos niños de las cómodas escuelas de las urbes opulentas” (Guzmán, 1938, p. 32).

Sin embargo, otros interpretaban que la crisis económica atravesaba a los sectores más desaventajados en todas las regiones, incluyendo las grandes ciudades. Afirmaban que la pobreza se encontraba en todas las regiones del país, “en las ciudades, en esta misma urbe inmersa¹⁹ que, al lado mismo de los palacios de los millonarios, a los propios ojos de las autoridades, allí donde llega el auxilio de las sociedades de beneficencia”²⁰ (Olivier, 1939, p. 15).

¹⁹ Con referencia a Buenos Aires, Capital Federal.

²⁰ En los años 1937 y 1938, *El Monitor de la Educación Común* publicó informes sobre el resultado de las investigaciones realizadas para conocer el estado físico de los escolares de la Capital Federal. Ellas arrojaban que más del 20% de los alumnos estaban retrasados en su desarrollo físico, vinculado con carencias alimentarias (Padilla y Pianta, 1937).

En los textos escolares, hacia finales de la década de 1940 se observaban alusiones al crecimiento y la modernidad de las grandes ciudades. Las imágenes mostraban el desarrollo urbano de la mano del crecimiento del país, gracias a las políticas de estatización de empresas (FFCC, gas, etc.), y ponían de relieve el carácter nacional de esos avances.

Gracias al gasoducto muchas ciudades y pueblos gozan de los beneficios del gas. Es muy largo [...] mide 1770 kilómetros.

Une las ciudades de Buenos Aires y Comodoro Rivadavia. Ha sido construido por obreros y técnicos argentinos [...] Esta obra es una de las tantas glorias de la ingeniería argentina [Hermanos Maristas Educadores, 1955, p. 44].

Asimismo, en momentos de detención del crecimiento económico e incremento de la inflación, se impulsaron diferentes estrategias para mantener el consumo interno. En el ámbito escolar, se promovió la creación de huertas familiares como solución a la malnutrición. El retorno a la producción familiar de insumos alimenticios incentivado en las escuelas primarias se contraponía al imaginario de la ciudad pujante, industriosa y tecnificada que intentaba delinearse.

En 1948, la preocupación por la nutrición del escolar llevó al Ministerio de Educación a organizar en la Capital Federal, en conjunto con el Instituto Nacional de Nutrición, una serie de conferencias sobre el problema de la alimentación del escolar. Estaban destinadas a directores de escuelas primarias y secundarias y fueron publicadas en 1949 para su difusión. En el programa de capacitación se abordaban problemas, individuales y colectivos, referidos a la alimentación de la infancia argentina. Los temas tratados incluían el hambre proteica, la desnutrición y el raquitismo junto a la mejora de la infraestructura escolar, la ayuda alimentaria, la huerta escolar y familiar. Estos contenidos enunciados en el programa parecían responder a un diagnóstico o una radiografía de la situación alimentaria de los niños y niñas del país, imagen que distaba del imaginario de la nación productora de alimentos para sí y para el mundo.

Conclusiones

Este trabajo se propuso ahondar el lugar de la escuela y del discurso pedagógico en la construcción de la nación y de la nacionalidad en Argentina.

Lo hizo enmarcado conceptualmente en la perspectiva de Bernstein (2001) respecto de la construcción social del discurso pedagógico. Este enfoque entiende que los campos que intervienen en la construcción del discurso están jerárquicamente organizados, ya que solo se recontextualiza el conocimiento originado en el campo de la producción del discurso, y, asimismo, solo se reproducen los conocimientos que fueron previamente

recontextualizados. Con estas ideas como guía, se han seguido las huellas que trazó el problema alimentario en Argentina (agudizado tras la crisis económica mundial de 1930) como contenido o saber escolar en los sucesivos contextos y campos de producción y reproducción del discurso pedagógico.

Para ello se relevaron tres tipos de fuentes históricas, enfatizando sus lugares en el proceso de construcción del discurso pedagógico, y, específicamente, el modo en que las utopías o imaginarios de la nación quedaban expresados en cada tipo de superficie textual. Asimismo, fue posible reconocer a los diferentes destinatarios, que cada tipo de texto delineaba, por el contexto específico en y para el cual se producía.

A modo de síntesis es posible señalar que *El Monitor de la Educación Común* estaba producido por –y destinado a– los funcionarios y demás actores del sistema educativo: maestros, preceptores, directores e inspectores. Cumplía la función de difundir las políticas del Estado en educación, a la vez que intentaba construir consenso sobre ellas. Hasta mediados del siglo XX, dio lugar a pluralidad de voces, por lo cual en sus páginas pueden leerse posiciones heterogéneas sobre las distintas cuestiones que se intentaban regular.

En segundo término, en el periodo que abarca este estudio, los planes y programas que indicaban qué debía enseñarse reordenaron los saberes para incidir también el cómo de la enseñanza. Sus destinatarios eran los maestros, directores e inspectores, responsables de llevar adelante la enseñanza los primeros, y del contralor de la tarea los segundos.

Los manuales y textos escolares estaban pensados como un apoyo para la enseñanza y el aprendizaje, pero también como un elemento de control respecto de la selección de ideas, valores, conceptos que contenían (Spregelburd, 2002), para “imprimir en el niño, por medio de la observación de los hechos reales y un método científico y claro, lo que es y debe ser la conducta del hombre, en el hogar, en la sociedad, en la patria” (*El Monitor de la Educación Común*, 1900, p. 365). En estos textos, escritos especialmente para ser usados por los maestros en la enseñanza y leídos por los alumnos y alumnas, la construcción de lo nacional y la utopía de la nación que presentan –arraigada al contrapunto entre el campo y a la ciudad– reflejan la armonía entre imaginarios.

Algo similar puede decirse respecto de los programas, resaltando además que, en tanto sucesión de propuestas oficiales para orientar la enseñanza a las finalidades que se asignaban a la educación elemental, fueron reformulados conforme a sucesivas directivas que intentarían evitar ambigüedades a quienes debían ponerlos en práctica.

Por el contrario, en las páginas de *El Monitor*, que funcionaban como espacio de difusión de las políticas de Estado en educación, pero también de construcción de consenso sobre ellas, los contrapuntos daban cuenta de la dificultad para hacer cuajar los diversos imaginarios con los aportes y los límites de las distintas regiones y sus habitantes.

En él, el discurso pedagógico se hizo eco de las condiciones objetivas que dejaban expuesto que las utopías en torno a la relación proyectada, entre el espacio geográfico y la identidad nacional, eran construcciones simbólicas muchas veces alejadas de la realidad.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, A., y Almada, C. (2016). Estrategias y destinatarios para la educación de los cuerpos: el discurso pedagógico oficial sobre alimentación para las escuelas primarias argentinas. Argentina 1936-1961. En *Memorias XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Cultura, cotidianeidad y saberes escolares* (pp. 1152-1167). <https://drive.google.com/drive/folders/0BwkQnYtIvKzJOEPhUzNJVDFFa1E?resourcekey=0-UHSDDb6z22tdbE85sooZxQ>
- Almada, C. (2017). *El discurso pedagógico oficial sobre alimentación en la escuela primaria argentina. Período de Programas de Asuntos (1936-1961)* [Tesis de Doctorado]. Universidad de San Andrés Escuela de Educación. Victoria, Argentina.
- Almada, C. (2021). Prólogo. En *Desandando pasados. Escuelas, cuerpos, museos y narrativas en diálogo (Norpatagonia, siglo XX)*. Buenos Aires, Prometeo.
- Ascolani, A. (2000). La pampa pródiga. Una imagen del mundo rural para escolares (1920/1945). *Mundo Agrario*, 1(1). <https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAv01n01a05/1563>
- Ascolani, A. (2010). Libros de lectura en la escuela primaria argentina: civilizando al niño urbano y urbanizando al niño campesino (1900-1946). *Educação em Revista*, 26(1), 303-326.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Buschini, J. (2016). La alimentación como problema científico y objeto de políticas públicas en la Argentina: Pedro Escudero y el Instituto Nacional de la Nutrición, 1928-1946. *Apuntes*, 63(79), 129-156. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10938/pr.10938.pdf
- Choppin, A. (1993). *Manuels scolaires, États et sociétés, XIXe siècle: introduction. Histoire de l'Education*, (58), 5-7.
- Cucuzza, R. (2011). El Proyecto Histelea: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 45-66.
- Escolano, A. (dir). (1997-1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Fundación G.S. Ruiperez.
- Escolar, D., Salomón Tarquini, C., y Vezub, J. (2015). La "campana del desierto" (1870-1890): notas para una crítica historiográfica. En F. Lorenz (comp.), *Las guerras de la historia argentina*. Ariel.
- Foucault, M. (1967). *De los espacios otros ["Des espaces autres"]*. Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales, 14 de marzo de 1967, publicada en *Architecture, Mouvement, Continuité*, (5), oct. 1984 (trad. Pablo Blitstein y Tadeo Lima).
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Guereña, J., Ossenbach, G., y Pozo, M. (2005). *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. UNED.
- Gutiérrez, T. (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana. 1897-1955*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Hora, R. (2005). *La burguesía terrateniente. Argentina 1810-1945*. Capital Intelectual.
- Korn, F., y Romero, L. (comps.) (2006). *Buenos Aires/Entreguerras. La llamada transformación, 1914-1945*. Alianza Editorial.

- Oszlak, O. (2012). *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Ariel.
- Pacecca, M., y Courtis, C. (2008). *Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas*. Naciones Unidas.
- Pineau, P. (2013). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (5a. reimp.). Paidós.
- Prieto, A. (1988). *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Sudamericana.
- Rechini de Lattes, Z., y Lattes, A. (comps.) (1975). *La población argentina*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [serie Investigaciones Demográficas].
- Rodríguez, F. (2010). *Un desierto para la nación. La escritura del vacío*. Eterna Cadencia Editora.
- Romero, L. (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Siglo XXI.
- Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's Theory of the Pedagogic Device. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 571-582.
- Sprengelburd, P. (2002). ¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916). En R. Cucuzza y P. Pineau, P. (dirs.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina*. Miño y Dávila.
- Torrado, S. (2007). *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario. Una historia social del siglo XX* (Vol. I). Edhasa.
- Soja, E. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Traficantes de Sueños.
- VV.AA. (2012). Dossiê Manuais escolares: Múltiplas Facetas de um objeto cultural. *Proposições. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação - Unicamp*, 23(3[69]).

Fuentes

- Alfonso de Marini, E. (1942). Refugio escolar para hijos de jornaleros rurales. *El Monitor de la Educación Común*, (838-839-840), 127-133.
- Berrutti, J. (1918). *Estudio. Libro de lectura para tercer grado* (14a. ed.). Ángel Estrada y Cía.
- Carbia, R. (1917). *Lecciones de historia Argentina* (2a. ed.). Kapelusz y Cía.
- Consejo Nacional de Educación (1900). Informe de la comisión didáctica. *El Monitor de la Educación Común*, (327), 365.
- Consejo Nacional de Educación (1940). *Programas de agricultura y ganadería para escuelas de provincias y territorios*.
- Consejo Nacional de Educación (1950). *Programa de instrucción primaria de 1949*.
- Consejo Nacional de Educación (1961). *Plan de estudios y programa de educación primaria*.
- Domínguez, M. (1940). *Orientación*. Moly y Laserre.
- Easter, L. (1947). Clubes juveniles agrícolas. *El Monitor de la Educación Común*, (889), 47-51.
- Guzmán, F. (1938). La escuela rural vivida. *El Monitor de la Educación Común*, (782), 32-43.
- Hermanos Maristas Educadores (1955). *Ya sé leer. Libro de lectura para primer grado superior* (6a. ed.). Peuser.
- Musacchio, P. (1947, nov. 3). Circular N°94, emitiendo ejemplares del Mapa de la República Argentina, preparado por la Subsecretaría de Informaciones, con indicación de las "zonas de reactivación económica". Inspección General de Enseñanza. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Dirección General de Informaciones, Biblioteca y Estadística.

- Ministerio de Agricultura de la Nación (1940). 140 maneras de aprovechar el maíz en la alimentación. *El Monitor de la Educación Común*, (809), 66-89.
- Ministerio de Educación de la Nación (1949). *La escuela y el problema de la nutrición del escolar*. Ciclo de conferencias destinadas al personal directivo de las escuelas secundarias y primarias.
- Ministerio de Educación, Dirección General de Enseñanza Primaria (1954). *Programa de educación primaria*.
- Ministerio de Educación, Dirección General de Enseñanza Primaria (1956). *Programa de educación primaria*.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina (1937). *Programas para las escuelas Comunes de la Capital Federal*.
- Molins, J. (1930). *Elementos de geoponofilia argentina*. Talleres Gráficos Argentinos L. J. Rosso.
- Olivier, F. (1937). Aspectos de la escuela rural. *El Monitor de la Educación Común*, (780), 3-12.
- Olivier, F. (1939). Aspectos de la escuela rural. Conferencia en la Escuela Nicolás Avellaneda. *El Monitor de la Educación Común*, (802), 13-19.
- Padilla, E., y Pianta, S. (1937). Investigación sobre el estado físico de los niños. *El Monitor de la Educación Común*, (770), 58-62.
- Passadori, J. (1933). *El universo y los países*. Kapelusz y Cía.
- Pizzurno, P. (1931). *El libro del escolar* (3er. libro). Cabaut y Cía., Librería del Colegio.
- República Argentina (1884). *Ley N° 1420*. Biblioteca Nacional de Maestros. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>
- Sastre, M. (1900). *El temple argentino* (11a. ed.). Ivaldi y Checchi.
- Vigil, C. (1945). *Compañero* (8a. ed.). Atlántida.

Transiciones del imperialismo al autoritarismo en la educación rural dominicana, 1918-1946

Transitions from Imperialism to Authoritarianism on Dominican rural education, 1918-1946

Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos¹

Resumen

En el artículo se estudia la Escuela Rudimentaria, modalidad escolar establecida en la República Dominicana por la Ocupación militar norteamericana (1916-1924) y recuperada como principal modelo de escolarización para el campesinado por la dictadura de Rafael L. Trujillo (1930-1961). Pretende abonar a la discusión de las rupturas y las continuidades entre las políticas educativas del Trujillismo y las del gobierno militar de Ocupación, en tanto suele asumirse que la acción gubernativa del dictador prolongó dispositivos y políticas implantadas por las fuerzas de intervención. El análisis establece contrapuntos entre el rudimentarismo escolar rural de ambos regímenes políticos para valorar continuidades y rupturas, basado en el análisis de los procesos de implementación de la política a partir de fuentes del Servicio Nacional de Instrucción Pública. En esencia, el estudio destaca la capacidad de la dictadura para operar una profunda ruptura a partir de la rearticulación del diseño sentado por la Ocupación.

Palabras clave: Imperialismo, autoritarismo, educación rural, enseñanza agrícola, sustitución de importaciones.

¹ Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Correo electrónico: j_alfonseca@yahoo.es. ID: <https://orcid.org/0000-0002-6525-8139>.

Como citar este artículo:

Alfonseca Giner de los Ríos, J. B. (2022). Transiciones del imperialismo al autoritarismo en la educación rural dominicana, 1918-1946. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10(20), 43-62. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v10i20.391>



Abstract

This article studies the Rudimentary School, a school modality established in the Dominican Republic by the U.S. military Occupation (1916–1924) and recovered as the main model of schooling for the peasantry by the dictatorship of Rafael L. Trujillo (1930–1961). It intends to contribute to the discussion of the ruptures and continuities between the educational policies of Trujillismo and those of the Occupation military government, as it is usually assumed that the dictator's governmental action prolonged devices and policies implemented by the intervention forces. The analysis establishes counterpoints between the rudimentary rural schooling of both political regimes to assess continuities and ruptures, based on the analysis of the processes of implementation of the policy from sources of the National Service of Public Instruction. In essence, the study highlights the capacity of the dictatorship to operate a deep rupture from the rearticulation of the design established by the Occupation.

Keywords: *Imperialism, authoritarianism, rural education, agricultural education, import substitution.*

Introducción

En este escrito me propongo desarrollar reflexiones sobre la historia de la Escuela Rudimentaria rural dominicana entre 1918 y 1946, lapso que comprende su diseño e implantación por el gobierno de Ocupación militar norteamericano (1916–1924) y su posterior profundización como modalidad escolar rural dominante durante la dictadura de Rafael L. Trujillo (1930–1961), quien se valió muy fundamentalmente de ella para apuntalar su hegemonía política y para hacerla formar parte —en el marco de la crisis de la economía internacional de 1929— de la rearticulación del patrón de acumulación capitalista en el sentido de un modelo de sustitución de importaciones y de ampliación del mercado interno. Centraré mi análisis en los vínculos entre el proyecto escolar rudimentario, el campesinado y la economía rural, señalando aspectos del uso político-simbólico y de las realizaciones prácticas que alcanzó la enseñanza rural pública en el marco de dos regímenes políticos que marcaron hondamente la vida social dominicana moderna y entre los que merece aún escudriñarse algo en torno a las relaciones que sostuvieron como proyectos de organización de la sociedad nacional.

Una cierta interpretación entiende que la llegada del general Trujillo al poder en 1930 no fue otra cosa que la consecuencia de designios del poder militar estadounidense, que lo llevó a la cúspide del poder militar durante la creación e implantación de la Guardia Nacional (o ejército constabulario), que la propia Ocupación legó como parte de sus estrategias de dominio presente y futuro de la vida dominicana (Goldwert, 1962; Tillman, 2010) y este hecho modela también corrientes de sentido común ciudadano que asume continuidades entre las políticas imaginadas entonces y las asumidas por el futuro régimen dictatorial a partir de 1930.

En los hechos, la vigencia de amplios segmentos del marco legal establecido por el gobierno de Ocupación militar durante los años 1916-1924 como parte de los acuerdos de desocupación de 1922 condicionó las políticas del nuevo régimen trujillista durante cierto tiempo, realidad que abona los argumentos que establecen soluciones de continuidad en el marco de las políticas del Estado nacional. Empero, al menos en el caso de la política educacional, ningún estudio ha abordado comparativamente el diseño de la Ocupación con el de la dictadura, manteniéndose en suspenso las preguntas sobre si entre una y otra se produjeron continuidades o rupturas, materia a la que se dedicará este escrito mediante la comparación diacrónica de los elementos que revistió originalmente el proyecto rudimentario y los que asumió bajo el modelo autoritario nacional.

Aunque fijo el año 1946 como punto de llegada de estas reflexiones, gran parte de las observaciones con que ilustro la transición del proyecto rudimentario de la Ocupación al de la dictadura derivan de procesos fundamentalmente acaecidos en los años 1930-1934, lapso en el que el régimen trujillista implantó los rasgos esenciales del sistema de dominio en que insertaría a la escuela hasta su derrocamiento en 1961. Sin embargo, la promulgación de la Ley Orgánica de Enseñanza Agrícola en aquel año representa el corolario principal de la política de enseñanza mediante la que el Trujillismo se propuso estimular la modernización de la producción agrícola y la transformación del otrora campesinado libre en campesinado agricultor, proceso al que se asoció estrechamente la Escuela Rudimentaria de los campos.

Las ocupaciones militares norteamericanas en las Antillas y sus políticas hacia la enseñanza rural: el caso de la Escuela Rudimentaria dominicana

Más allá de las particularidades que entrañó en cada sociedad nacional, tanto en Cuba como en Puerto Rico —ocupadas en 1898—, como en Haití (1915) y la República Dominicana (1916), la política educacional seguida por los gobiernos militares norteamericanos comportó ciertas regularidades. La primera es que se la fundó en el axioma que vinculaba alfabetización y auto-gobierno (o *self government*), erigido este como fin esencial de su intervención en ellas y como acto de benevolente transmisión de las superiores instituciones de la democracia norteamericana.² Como he señalado en otra parte, este axioma impulsó la decidida ampliación de la escuela pública, que expandió muy importantemente sus

² "En la actualidad el porcentaje de analfabetismo es enorme y tomará varios años educar a la masa del pueblo hasta el punto en que pueda comprender sus propios ideales y el modo de llevarlos a efecto a través del voto", opinaba el contraalmirante Snowden, gobernador militar en Santo Domingo (United States Department of State, 1920, p. 130). Sobre Haití, el Mayor General John A. Lejeune expresaba: "La ocupación habrá sido en vano, a menos que se los eduque al grado en que sean capaces de conducir sus asuntos internos sin la ayuda de una fuerza ocupante" (United States Senate, 1921, p. 87). Traducciones propias.

fronteras sociales, incorporando nueva población al mundo de la escuela (Alfonseca, 2022).

La segunda regularidad en la historia de los proyectos educacionales de los gobiernos de ocupación lo fue el diseño de currículos que impulsasen formas de racionalidad que permitiesen superar el arcaico legado cultural latino, como el utilitarismo, el productivismo, el vocacionalismo, entre otras. En opinión del general John H. Russell, Alto Comisionado en Haití:

Hasta la intervención americana la totalidad del sistema escolar haitiano [...] hacía énfasis en los estudios clásicos, excluyendo la educación industrial [...] Éste énfasis en los estudios clásicos y la práctica exclusión de la educación agrícola e industrial condujo necesariamente a la formación de una juventud deseosa de seguir profesiones relacionadas con las leyes, la medicina o los cargos comerciales y eclesiásticos, interesados, en gran medida, en acceder a cargos gubernamentales [...] Como resultado de esto existe una crónica escasez de agricultores y obreros especializados. Es esa clase la que nutre las revoluciones [...] Es esencial que el sistema educativo de Haití [...] sea diseñado para proporcionar educación agrícola a las clases rurales y educación industrial a la población urbana [citado en Pamphile, 1985, p. 101].

En el caso de la escuela dirigida a la población rural, tales premisas tuvieron un dispositivo invariante: la enseñanza agrícola y el jardín o huerto escolar.

Tales aspectos pueden hallarse en el diseño que estableció la Escuela Rudimentaria dominicana. Según la Orden Departamental N° 86, emitida en el mes de octubre de 1918 por el coronel Rufus H. Lane, responsable del ramo de justicia e instrucción pública, "las escuelas rudimentarias tienen por objeto principal combatir el analfabetismo [...] Responderán, además, al objeto de las escuelas graduadas en cuanto lo permita lo reducido de su plan de estudios". El objeto que perseguían estas últimas hundía sus raíces en el utilitarismo y el vocacionalismo: "favorecer y dirigir simultánea y gradualmente el desarrollo moral, intelectual y físico del educando para crear en él buenos hábitos que le pongan en aptitud de desempeñar sus funciones sociales, y además suministrarle cierta suma de conocimientos para el acertado cumplimiento de las referidas funciones" (Servicio Nacional de Instrucción Pública, 1918, pp. 17-18).

La "cierta suma" de conocimiento escolar que ofrecerían al mundo rural las Escuelas Rudimentarias estaba programada para desarrollarse en tres años lectivos (la mitad de los previstos para la escuela graduada), en derredor de la retícula que se muestra en el Cuadro 1.

Rudimentos de letras y números era lo que, en esencia, proponía formar el programa en los menores de los campos, en una jornada de solo 18 horas semanales dado el exiguo salario que pagaban, dedicándole solo una fracción al trabajo con las llamadas *Lecciones generales*, que trataban asuntos genéricos del entorno a partir del hogar, avanzando en

Cuadro 1.
Programa de estudios de la Escuela Rudimentaria rural 1918

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Lectura y escritura simultáneas	Lectura	Lectura
Lenguaje	Escritura	Escritura
Aritmética	Lenguaje	Lenguaje
Lecciones generales	Aritmética	Aritmética
	Lecciones generales	Agricultura
		Lecciones generales

Fuente: Servicio Nacional de Instrucción Pública (1918).

los círculos concéntricos que proponía la *Geografía evolutiva* de cuño hostosiano. La enseñanza de la agricultura era una innovación destacada del nuevo plan, pues postulaba la participación de todos los niños y niñas inscritos en el laboreo y cuidado del jardín o huerto escolar, si bien solo los de tercer grado la aprendían formalmente. Fue con la Escuela Rudimentaria de 1918 que se estrenó en la historia de la educación dominicana la enseñanza práctica de la agricultura en la escuela primaria.

Las prácticas del maestro con el alumnado en el jardín o huerto escolar parecen haber sido bastante difusas en la característicamente unitaria Escuela Rudimentaria. La huella que dejaron sus procesos en la documentación del Servicio Nacional de Instrucción Pública (el organismo que centralizó por vez primera la educación pública) permiten apreciar sentidos asociados tanto al *garden based learning* como al productivismo mercantil o al idealismo. Un proyecto definidamente orientado al productivismo agrícola de corte utilitario (como muy claramente sucedía en Puerto Rico y en Haití) no resulta claro, pues jardines y huertos son espacios donde se siembra tanto flores como árboles de ornato, como café, tabaco y cacao, como nuevos géneros alimentarios. De hecho, la misma voz *jardín* —que deja palpar esos otros sentidos menos utilitaristas en el caso dominicano— se vería silenciada con el tránsito al Trujillismo.

Las escuelas recibieron algún conocimiento agrícola, tanto por parte de la secretaría del ramo (a través de sus contados inspectores, o de la Revista de Agricultura) como de los 25 inspectores hechos venir desde Puerto Rico por el capitán Harry S. Knapp, primer gobernador militar de la Ocupación.

En el lanzamiento del programa rudimentario rural se imbrican distintas tradiciones y coyunturas. El hecho de que, en Santo Domingo, el gobierno militar delegase en una comisión nacional de notables el diseño de la política educacional, empaña lo que es

nativo de lo que es extranjero. El ideario vocacionalista (entendido como el aprendizaje para la *función social*), por ejemplo, parece traído por el ocupante; no así los conceptos sobre aprendizaje para la vida práctica, como el de la agricultura, que era algo envisionsado de antaño por colaboradores del coronel Lane, como José R. López, autor del primer *Manual de agricultura* para uso de los maestros rudimentarios, o Luis A. Weber, miembro de la generación intelectual que dio vida al Código de Educación Común en 1915, que fue derogado por el gobierno militar para dar paso a una reforma orgánica.³

Más allá de esto, el interés por el despliegue de una campaña de escolarización en el interior rural dominicano, que virtualmente triplicó las escuelas en el campo en el lapso 1918-1921, obedeció a distintas posibles racionalidades en mente de los nuevos decisores de la acción del Estado que, en esencia y por mandato, fueron estrictamente norteamericanos. Por un lado, obedeció al propósito de fijar la movilidad de jóvenes y familias del entorno rural de la escuela en días en que, entre *marines*, *provost marshalls* y recién estrenados guardias nacionales, se desarmaba al campesinado y se libraba una guerra de guerrillas llamada a ultimar a los mal llamados "gavilleros". Fijarlo a la tierra y obligarlo a construir las vías para su inclusión al mercado que tramaba integrarse. Leyes como las de Instrucción Obligatoria, o la de Caminos; nuevos impuestos, etc., acompañaron el esfuerzo por agregar fuerza al Estado en vías de centralización y, en la filosofía de los *essentials* del diseño norteamericano, serían esas comunidades de deliberación en torno a la institución escolar las que, junto con la letra, habrían de conducir naturalmente al *self-government*. La acción civilizatoria de la escolarización rural estaba llamada a abonar a "la domesticación de Calibán", como define el historiador Pedro San Miguel al desarme militarizado forzoso del tradicional campesino levantisco que preludió las políticas orientadas a su conversión al nuevo rol de *agricultor* y al abandono de sus hábitos de trashumancia, elusión del mercado e insubordinación. Desarmar al Calibán, neutralizar la leva que nutría los persistentes alzamientos regionales que bloqueaban la centralización del Estado (San Miguel, 1999).

Arraigar, encuadrar a la población rural a través de la Escuela Rudimentaria también representaba para el ocupante la legitimación de sus actos de política ante la mirada de las clases urbanas y la prensa internacional. Angulo ha señalado la escisión del campo

³ Aunque algo se había propuesto por los intelectuales pedagogos durante el primer decenio del siglo XX, la propuesta por un currículo destinado a la vida rural nació en el país en 1912, con el proyecto del senador José Ramón López de que las escuelas de las secciones rurales impartiesen nociones de Economía Política y Agricultura, que fue aprobado (Ley N° 5059) sin mayor resultado práctico por el inestable clima político que siguió al asesinato del presidente Cáceres. El Código de Educación Común redactado por Aristides Fiallo Cabral, puesto en vigor en 1915, recuperaba aspectos del proyecto de López, pero apenas pudo concretarse por sobrevenir la Ocupación militar. Propiamente, la pedagogía ruralista se implantó durante el gobierno militar de Ocupación, al establecerse la Escuela Rudimentaria, que indica que las escuelas rurales deberían contar con un jardín escolar en el que los alumnos recibirían nociones prácticas de agricultura. El diseño del plan de estudios de dichas escuelas fue desarrollado por el profesor normalista Luis A. Weber.

institucional y humano de las ocupaciones distinguiendo en dos grandes tendencias: el *progresivismo humanitarista* y el *progresivismo eficientista* (Angulo, 2012). Posiblemente Rufus H. Lane, el oficial impulsor de la campaña escolarizadora de 1918-1921, se contase entre los primeros y librase su cruzada convencido de que la difusión de la letra conduciría al autogobierno. Sin embargo, de manos de los responsables de otras ramas del Estado, como el fisco, o la gobernación interior, la implantación rural de la escuela brindó ocasión para rearticular los vínculos entre política y administración, emergiendo un diseño centralizador que tendió a escindir los asuntos de la escuela de las micropolíticas locales, al tiempo que puso empeño en el perfeccionamiento del aparato burocrático, autonomizándolo del concurso de decisiones no propiamente nacidas del interés técnico-pedagógico.

Al menos en el texto, las órdenes ejecutivas (medio típico de producir los actos de gobierno durante la ocupación) relativas al fomento escolar trataron de desarticular jurisdiccionalmente el influjo del poder y los agentes locales en la gestión del fomento escolar, poniendo en manos de la burocracia educacional centralizada el pleno poder decisorio, algo que he analizado en otro lugar y que es importante mencionar por las transformaciones que formularía al respecto el futuro régimen dictatorial (Alfonseca, 2019).

La innovadora aparición del jardín o huerto como espacio escolar pareció impulsarla el ocupante en conexión con intereses de expansión comercial, aunque debe señalarse el corto alcance de sus medidas comparado con el que practicaron en Haití o Puerto Rico, país desde el que se hicieron llegar cuerpos de asesoría en el terreno, que tendieron a introducir mejoras técnicas en los cultivos propulsándolas desde la escuela. Sin embargo, en la vistosa aparición de los huertos en 1918, más pudo pesar la crisis internacional del abasto alimentario que indujo el ingreso de los Estados Unidos a la Primera Guerra Mundial y la perspectiva de que la producción agrícola dominicana abasteciese al mercado puertorriqueño, que ocupaba sus brazos en el esfuerzo guerrero. En la coyuntura de 1917-1918, el huerto escolar figuró como dispositivo de modernización del vínculo productivo con el mercado que reclamaba de modo general al campesinado el gobierno militar que, a la sazón, implantaba medidas como las “diez tareas”, las ferias y concursos agrícolas, etc., muchas de las cuales transitarían y serían reeditadas por el Trujillismo.⁴

Mas, en suma, el huerto escolar de la escuelas rudimentarias no tuvo un despegue importante durante el gobierno de Ocupación. Diseminado por la república durante los años 1918-1920, la crisis fiscal que condujo al cierre total del sistema escolar en

⁴ Como bien señala Turits (2003, p. 92), las famosas “Diez tareas” de días de la dictadura trujillista (la obligación para todo poblador rural adulto de mantener diez tareas de terreno cultivadas) cuentan con antecedente en la Ocupación. Aunque el autor cita una orden ejecutiva de 1920 relativa a la vagancia, existe evidencia de que la Secretaría de Interior y Policía dispuso desde mayo de 1918 transmitir a los agricultores el deber de ampliar su producción cinco tareas de tierra (Gobernador Civil de Samaná a Secretario de lo Interior y Policía, Samaná, 9 de mayo de 1918, AGN [Archivo General de la Nación], Fondo Gobierno Militar.2.1.L63-Exp13).

1921-1922 pareció hundirlo como proyecto. A pesar de que la Escuela Rudimentaria subsistió como programa a la desocupación en 1924, asumiéndola el gobierno dominicano como parte de los convenios relativos, hacia 1927, desde la común de Santiago se informaba:

Actualmente ninguna escuela tiene un Huerto Escolar debidamente organizado [...] Varias veces ha desplegado su actividad el que suscribe en el sentido de que se cumpla esta parte del programa de las escuelas rudimentarias, pero los continuos fracasos [...] han hecho inútil el empeño en el fomento de los huertos escolares [...] Aquí como en las demás escuelas padres y alumnos se muestran refractarios al aprendizaje formal de la agricultura, porque una especie de urbanismo nocivo ha desviado la natural inclinación [...] La aspiración casi general es abandonar el campo y trasladarse a la ciudad [...] para hacerse choferes, policías, etc.⁵

La transición del rudimentarismo imperial al rudimentarismo trujillista: continuidades y rupturas

Como acaba de señalarse, el programa rudimentario de la Ocupación fue trasladado al gobierno provisional que reasumió el control de los dominicanos sobre el Estado nacional en 1922 y, se sobreentiende, formó parte de los ordenamientos jurídicos que continuarían vigentes en el país tras la desocupación final en 1924 (United States Senate, 1926). Tanto el plan de estudios como los espacios y huertos que habían cedido las Sociedades Populares de Educación (asociación deliberativa, de cuño liberal, semi-autónoma en sus decisiones, implantada en 1919 para sostener el esfuerzo educacional de los planteles) transitaron sin cambios por los gobiernos de Vicini Burgos y Horacio Vázquez hasta 1930.

En 1930, a la hora del ascenso al poder del general Rafael L. Trujillo (algo previsto en los círculos de poder norteamericanos, pues la Ocupación lo había promovido meteóricamente hasta hacerlo jefe de la *Guardia Nacional*, establecida por ella), el diseño escolar rudimentario no solo subsistía sino que la coyuntura que lo había hecho emerger –la crisis alimentaria de 1917– parecía también reeditarse con el impacto simultáneo de la crisis económica mundial (1929) y la destrucción de la ciudad capital, Santo Domingo de Guzmán, por el ciclón San Zenón que tocó la isla en el mes de septiembre.

Como en días de la guerra mundial, cuando el gobernador militar Knapp instalaba oficinas de *Control de Alimentos* por todo el país, la nueva coyuntura que enmarcó el ascenso de Trujillo al poder también concitó políticas de emergencia. El historiador Orlando Inoa (1994) ha descrito con detalle la dinámica que comenzó a gestarse en la República en torno a la urgente campaña de fomento agrícola llamada “La Espiga es la

⁵ Inspector de I.P. del 38 Dist. Escolar a Intendente de Enseñanza del Dep. Norte, Santiago, abril 20 de 1927, AGN, Justicia e Instrucción Pública.2.1.LC346.

Bandera”, lema que resonó por todos los rincones del país en actos de movilización rural que urdieron la nueva alianza entre el campesinado y el caudillo, proceso con el que el Trujillismo proseguiría “la domesticación de Calibán”, además de convertirlo en una de sus más importantes bases sociales.

Antes de analizar el papel y las transformaciones que sufrió bajo el nuevo régimen el programa escolar rudimentario debe señalarse un aspecto –más profundo y menos contingente– de la coyuntura que parecía reiterarse en 1930: se producía una nueva fractura y cesación del vínculo de la sociedad dominicana con el mercado mundial, condición que facilitó la rearticulación del patrón de acumulación capitalista, como lo pensó la Teoría de la Dependencia. En esta profunda significación de la coyuntura que comentamos, resulta clara la ruptura que marcó el nuevo régimen, que, más que administrar el abasto (como lo había hecho la Ocupación, que incluso drenó segmentos de la producción alimentaria al mercado externo), optó por el impulso de un modelo de sustitución de importaciones y de estímulo a los rubros de agroexportación como forma de paliar los déficits de balanza de pagos.

En coherencia con esa ruptura en la gestión económica general emergieron otras tantas rupturas entre el programa rudimentario rural trujillista y el establecido en 1918. Estas se debieron tanto al interés por vincular productivamente al aparato escolar con la reorientación del modelo de crecimiento hacia la sustitución de importaciones, como al de convertir a la escuela en un destacamento político e ideológico al servicio del relampagueante ascenso autoritario del nuevo régimen.

Aunque la distinción entre ambos usos de la escuela es artificial, en tanto el Trujillismo fraguó su alianza con el campesinado bajo la idea “Mis mejores amigos son los hombres de trabajo [...] sembrar la tierra de arroz, tabaco, café, cacao y otros frutos [...] es deber de cada ciudadano [...] y obligación moral de todos mis amigos”, proferida en la famosa alocución “A los trabajadores del campo” de 1932, centraré mi análisis en el vínculo entre el aparato escolar rudimentario y el nuevo modelo económico. Los aspectos de ideología, política y propaganda en la reestructuración trujillista de la escuela de los campos los he tratado en otra parte (Alfonseca, 2011).

La rearticulación productivista del programa rudimentario rural

No deja de asombrar el poco interés puesto por los estudios dominicanos respecto de la historia de la educación, particularmente por la historia de la institución escolar en sus vínculos con el poder estudiándolos, preferiblemente, a partir de sus procesos cotidianos, que son el espacio donde definitivamente toma lugar la formación del Estado. Un autor como Richard L. Turits, que se cuenta entre los pocos que han tratado de explicar las bases consensuales de la dictadura, no asigna gran importancia a la acción del aparato

escolar rural en la producción del consentimiento campesino, algo que, esencialmente, imputa al reparto agrario y a la construcción de una noción de identidad como sujeto social en el orden imaginario de la nación. Tratando la memoria de la escuela en la voz de sus entrevistados, Turits afirma:

Algunos campesinos confirmaron que muchos aprendieron o retuvieron solo las habilidades más básicas (firmar sus nombres, leer letreros, etc.), debido a que algunos de los maestros eran semianalfabetos o porque el régimen asignó recursos limitados a la educación y privilegió la cantidad de los estudiantes sobre la calidad de la instrucción. Sin embargo, el testimonio de los campesinos sugiere que Trujillo ganó capital político incluso de estas modestas medidas educativas, en tanto evidenciaron preocupación oficial tras una larga historia de negligencia estatal y desdén urbano por el campesinado [2003, p. 228].

En nada creería que la política escolar rural constituyese una política modesta para la dictadura y menos aún que, "incluso" de ella, obtuviese la tiranía capital político. Muy por el contrario, creo que la política escolar rural estuvo en el centro de la política-política del régimen hacia las masas campesinas y que, mucho antes de la célebre alocución de noviembre de 1932, ya se habían puesto en marcha hondos procesos de reforma en la enseñanza rural que plenamente anticipaban la discursiva de fomento agrario que, más tarde, comenzaría a propalar la campaña "La Espiga es la Bandera".

Resultan cardinalmente interesantes las transformaciones que comenzó a implantar en el servicio escolar rural el Superintendente General de Enseñanza Ramón E. Jiménez desde fecha tan temprana como julio de 1930, al solicitar directamente al presidente el concurso de las autoridades rurales para que los inspectores de Instrucción Pública celebrasen reuniones con campesinos a fin de interesarlos en el "plan de estudios a base (sic) de agricultura que prepara esta oficina" y pedirles apoyo en la construcción de local para la escuela, "debiendo uno de los propietarios ceder el terreno para casa y huerto, los cuales serán donados al Estado mediante acto notarial".⁶

El nuevo plan para las escuelas rudimentarias rurales fue decretado por el Consejo Nacional de Educación el 16 de octubre de 1930. Frente a sus pares del ruralismo pedagógico latinoamericano de los años treinta –Cuba, Bolivia, Perú, México, Guatemala, por no decir las estrategias *farmer* del cono sur–, el plan dominicano se centró muy radicalmente en la enseñanza agrícola y en el establecimiento de huertos escolares aptos para convertirse tanto en espacios de introducción y demostración de cultivos de consumo doméstico como para la expansión y mejora de los productos tradicionales de exportación.

⁶ Superintendente General de Enseñanza a Honorable Presidente de la República, Santo Domingo, 18 de julio de 1930, AGN, Justicia e Instrucción Pública, expediente.2.1.113.

El plan del superintendente Jiménez se desarrollaba en tres años, teniendo a la materia de Agricultura como enseñanza básica, como permite apreciarlo la retícula curricular (Cuadro 2).

Cuadro 2.
Nuevo plan de estudios para la Escuela Rudimentaria rural 1930

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Lectura y escritura simultáneas	Lectura y escritura	Lectura y escritura
Agricultura	Agricultura	Agricultura
Aritmética	Aritmética	Aritmética
Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje
Economía doméstica	Economía doméstica	Economía doméstica

Fuente: *Revista de Educación* (1930), vol. 1, n. 5, pp. 22-23, 50-59.

En ruptura con las ideas del plan legado por la Ocupación, el concebido por Jiménez ponía a la agricultura en el centro del esfuerzo escolar, al tiempo que daba un giro pragmático a la asignatura de Lecciones generales al convertirla en espacio para la enseñanza de la Economía Doméstica. También puede notarse una mayor importancia de la aritmética sobre el lenguaje, en las instrucciones temáticas consignadas por la Ordenanza N° 186'30, que "derogaba toda otra disposición que le sea contraria", esto es, que dejaba sin efecto la Orden N° 86 emitida en 1918 por el coronel Lane.

En la materia de agricultura, el huerto escolar aparecía también en el centro del aprendizaje, modificando el carácter subsidiario que tuvo como espacio de demostración para convertirlo en espacio de práctica asociado a los contenidos de un currículo que, en pocas palabras, postulaba un primer año dedicado a los productos de consumo familiar; uno segundo abocado a nuevos rubros para el mercado interno, y uno tercero dedicado a los rubros de exportación.

La presentación que hizo del plan la *Revista de Educación* delinea las ideas de la futura discursiva que proferiría el dictador respecto del campesino, el trabajo y la vida rural:

Hay un profundo desamor al campo. Por eso se venden tan fácilmente las propiedades rurales y el latifundio tiende a generalizarse en el país. Por eso, debiendo ser este un país rico, es un país pobre [...] Al prepararse este plan se han tenido en cuenta modalidades, costumbres y prejuicios de nuestros campesinos [...] para que la enseñanza tenga un acabado fin práctico. Pocas materias, las indispensables, figuran en él: pero dentro de la Lectura y el Lenguaje se pueden enseñar a los alumnos nociones de moral, de administración pública, de historia, de geografía,

de higiene, etc. No basta combatir el analfabetismo. Hay que saber trazar, a las masas que han de ser alfabetizadas, la orientación que reclaman las necesidades de su vida. [...] Para ese fin hemos preparado, a más del programa especial de agricultura, un himno llamado a ser [...] una especie de oración del campesino a la tierra de la cual recibe, a todas horas, alimento, protección y abrigo [Jiménez, 1930].

“Pocas materias, las indispensables”, explicaba Jiménez en su inserto en la revista. Lectura y lenguaje como espacio para tratar la moral, la historia y la geografía, la higiene y la administración pública o, mejor dicho, el sistema político dominicano. Como hipótesis en desarrollo, estimo que la reforma al plan rudimentario impulsada por el superintendente anudaba estrategias de corto y mediano plazo en mente del dictador y sus funcionarios.

Por un lado, la necesidad de sustituir importaciones alimentarias e impulsar la ampliación y mejora de los cultivos tradicionales de exportación, política en la que el régimen obtuvo éxito notable en la cuenca del Caribe a la vuelta de pocos años. El aporte del aparato escolar rural a esa política económica no devino, desde luego, de la producción de los huertos escolares ni del cambio cultural en el cultivo que los alumnos habrían trasladado a sus padres. La primera era exigua en relación al *quantum* global del crecimiento agrícola dominicano de esos años; al segundo podría asignársele una contribución también modesta.

En realidad, el aporte principal que la reforma al plan rudimentario hizo a la reorientación del patrón de acumulación interno devino del poder consagrar la infraestructura y los recursos humanos del sistema escolar rural directamente, en primer y esencialísimo término, a la labor de conversión del Calibán trashumante en agricultor, algo que desarrollaremos más adelante, pero que debe directamente concebirse como la creación de una fuerza productiva.

En segundo término, la reducción curricular y su especialización en la enseñanza agrícola permitió abocar a la tarea fomentalista el recurso humano más importante que poseía el Estado dominicano. Sería de auténtico interés valorar cuánto podía representar el extensionismo agrícola que realizaban, separadamente, el cuerpo de inspectores e instructores de la Secretaría de Agricultura (alrededor de 60 sujetos) y los agentes de campo del comercio agroexportador, versus el aportado por los casi 400 maestros rurales y los inspectores del Servicio Nacional de Instrucción Pública, con su sistema de escuelas y huertos aptos para fungir como centros de distribución de simiente, producción de plántulas, introducción de cultivos y distribución de implementos. El único cuerpo burocrático de que disponía el gobierno como para abocarlo a sus planes y proyectos futuros eran los maestros rudimentarios. El ejército contaba con más hombres, pero se hallaba ocupado en mostrar el poderío del nuevo régimen y en eliminar a sus opositores y, además, no era

seguramente tan apto como el que emplearía en Cuba en esas tareas Fulgencio Batista a partir de 1934 (Alfonseca, 2011).

Quizá con esa visión de largo plazo sobre el papel que se pretendía asignar al campesinado fue por lo que Jiménez restituyó la jurisdicción de inspectores de Agricultura y Alcaldes pedáneos sobre el sistema escolar –un asunto que significó otra ruptura con la Ocupación, que había taxativamente anulado la intervención de actores ajenos a la escuela–, hecho que unificó sobre el terreno la acción de los responsables locales del fomento agrícola. Los primeros conduciendo técnicamente el concurso de la escuela con las medidas de fomento; los segundos estrechando la trama del panóptico de vigilancia local que se ejercía en torno al cumplimiento de “las diez tareas” por parte de los campesinos que eran también, ocasionalmente, padres de niñas y niños inscritos en el plantel.

Y quizás también por esto fue por lo que el superintendente Jiménez anticipó ideas de transformación de las viejas Sociedades Populares de Educación en unas nuevas Asociaciones de Amigos de la Escuela que tocaría establecer en 1931 al nuevo superintendente Max Henríquez Ureña, dado que Jiménez fue llamado a ocupar el trascendente cargo de secretario particular del presidente.

Tanto el huerto escolar como las asociaciones locales de padres en apoyo de la escuela fueron innovaciones educativas introducidas por la Ocupación, y resulta claro el relanzamiento que el proyecto trujillista hizo de ellas durante la coyuntura crítica del sector externo. Sin embargo, en el caso de las segundas, es interesante tomar nota de ciertos cambios. En el diseño de 1919, el asociacionismo local debía inspirar procesos de deliberación pública en torno al fomento escolar. Las Sociedades Populares de Educación se integraban preponderantemente con guardianes de niños inscritos en el plantel, condicionando el ingreso de no-guardianes a vista pública en Asamblea. Sobre las decisiones de las juntas directivas de las Sociedades, inspectores y maestros del Servicio Nacional de Instrucción Pública tenían un poder que subordinaba al de síndicos y alcaldes pedáneos (representantes del poder político local), a quienes solo se daba voto en caso de ausencia del representante del Servicio. Las Sociedades debían proporcionar terrenos y edificios para el establecimiento de las escuelas, encargándose de su erección y mantenimiento empleando recursos dinerarios propios, pero incapacitadas de “solicitar para el efecto fondos fiscales o municipales”.

Frente a sus pares de 1919, las Asociaciones de Amigos de las Escuelas establecidas en 1931 por el superintendente Max Henríquez Ureña exhiben diferencias de diseño que es interesante destacar. Por un lado, frente al derecho de libre asociación local que consignaba la orden de 1919 (“los guardianes de niños inscritos en la escuela pueden crear”), el ordenamiento de 1931 las hacía compulsivas, en tanto indicaba la necesidad de

establecerlas en todos los planteles de la república por considerarlas de "utilidad social". Por otro, frente a la centralidad directiva que establecía para el cuerpo enseñante en las deliberaciones de las Sociedades creadas por el ordenamiento de 1919, las Asociaciones de 1931 aparentemente depositaban en padres y amigos de la escuela el supremo poder de decisión, pues el personal enseñante solo podía ocupar cargo de vocal, con voz, pero sin voto, salvo el director del plantel. Finalmente, a diferencia de sus antecesoras –que debían proporcionar el terreno y los locales para la escuela, gestionando su mantenimiento a través de recursos entregados principalmente por el gobierno central–, a las Asociaciones no se les exigía explícitamente hacer esas donaciones, aunque sí se sugería que estableciesen una cuota de un peso anual por cada asociado.

El corolario principal de esas diferencias permite señalar que las Asociaciones de 1931 resultaban constituirse por un acto debido al Estado, que reconocía nuevamente jurisdicción a instancias locales externas a la escuela (los "amigos", que podían ser tanto civiles como funcionarios de la administración municipal y que, aparentemente, no exigía el empleo de recursos locales, aunque llamaba al estímulo del aporte privado al fomento de la escuela, al señalar: "Desechemos la tradicional falacia [...] de que el Estado lo debe hacer todo. Ningún Estado hace más de lo que puede, y además hay muchas iniciativas que deben ser exclusivas del orden privado".⁷

La transformación operada en el asociacionismo escolar aparentemente facilitó el concurso de actores que antes quedaban excluidos de las decisiones de fomento por considerárselos "no guardianes". Una corriente de donaciones altruistas de terrenos para plantel y huerto por parte de mecenas locales (terratenientes, comerciantes, campesinos medios) siguió al establecimiento de las nuevas Asociaciones de Amigos de las Escuelas en los campos.

La campaña de fomento a los huertos escolares constituye un buen ejemplo del modo en que las reformas mencionadas permitieron al régimen articular a la escuela rural con la política de sustitución de importaciones e incremento de la agroexportación. Fue principalmente coordinada por la Secretaría de Agricultura, Industria y Comercio, si bien sus principales operadores fueron maestros e inspectores del Servicio Nacional de Instrucción Pública, que multiplicaban la labor de extensión agrícola que desarrollaba el cuerpo de Inspectores Agrícolas. La secretaría utilizó la red escolar rural como espacio para la distribución de semillas a los agricultores en general y para la divulgación de métodos de cultivo.

⁷ "Orden General N° 1", Listín Diario, Santo Domingo, 4 de abril de 1919; "Asociaciones de Amigos", *Revista de Educación* (1931), vol. 3, n. 11, pp. 50-53.

Iniciada en la primavera de 1932, para mediados de 1934 la campaña asumía que la mayoría de las escuelas contaban con un huerto en producción y realizó varios concursos provinciales que culminaron con la celebración de la Semana del Huerto Escolar a lo largo y ancho de la república. Puede señalarse que en torno a la campaña de los huertos escolares se tejió un auténtico ruralismo pedagógico, no solo como discurso de carácter curricular sino sobre la vida social misma, esto es, como discurso en torno a la bondad espiritual de la vida rural orientado a la contención migratoria, el arraigo al suelo protector y a la crítica de la falsa realización del individuo en la urbe. Un discurso que engarzaba muy bien con las intenciones del régimen de arraigar y sedentarizar al campesinado nacional.

Así, en 1934, sus dirigentes afirmaban haber logrado homogeneizar la semilla de tabaco a nivel nacional, elevando la calidad del producto dominicano en el mercado internacional. También tomaron una participación destacada las cámaras de Comercio, Industria y Agricultura provinciales, que por medio del sistema escolar lograron incidir en el añejo problema de la calidad de los productos tradicionales de exportación (tabaco, café y cacao, básicamente) e introducir los rubros que demandaba el proceso de sustitución de importaciones y ampliación del mercado interno en curso, además de proyectar un liderazgo como voceros de la modernización productiva y asumir la dirección de la emblemática Escuela Agrícola de Moca.

Particularmente en las comunes de Cotuí, Moca y Salcedo, las escuelas estuvieron asociadas a la distribución de semilla y plántulas de tabaco y café. También fueron los huertos escolares del Cibao los que con mayor frecuencia reportaron tener sembrado el maní, cultivo de reciente introducción asociado a empresas con las que posteriormente se asociaría el tirano, que erigiría un monopolio agroindustrial dedicado a la siembra, producción y comercialización de aceite comestible fomentado con métodos de naturaleza claramente despótica. Así, tras el interés nacional de fomento al cultivo del café y del tabaco bien pudieron operar consideraciones estratégicas de futura apropiación patrimonialista, como ocurriría con el primero, cuya comercialización fue monopolizada años más tarde por la firma Café Dominicano, al tiempo que al segundo eventualmente lo controlaría la Compañía Anónima Tabacalera, ambas del emporio del dictador.

En esta lógica hallan sentido los reportes del sistema escolar referidos a tareas de fomento a la cafecultura en el interior de la república. En 1934 se informaba al superintendente que "anexo a cada huerto estamos preparando parcelas de terreno de tres tareas para la siembra del café, fruto que se da en estas regiones de una manera sorprendente; pero que los moradores de esta común apenas siembran".⁸

⁸ Inspector de I. P. del 28° Distrito Escolar a Superintendente General de Enseñanza, Cotuí, 1° de mayo de 1934, AGN, Justicia e Instrucción Pública.2.1.LC346.

La transformación política del programa rudimentario rural

“Pocas materias, las indispensables” había señalado Jiménez, considerando que Lectura y Lenguaje podían dar espacio a la enseñanza de otros órdenes del conocimiento escolar, antes de pasar a ocupar el cargo de Secretario de la Presidencia y legar al doctor Max Henríquez Ureña la adopción de las medidas que, meses más tarde, le tocaría continuar a su prestigioso hermano Pedro, que fue llamado para ocupar la Superintendencia General de Enseñanza a fines de 1931.

La salida de Jiménez parece inscribirse en una estrategia tendiente a anudar políticamente el plan rudimentario hasta convertirlo en elemento de primer orden dentro del modelo de dominación futuro y en pieza importante de la “domesticación de Calibán”, pues pudo liberar parte de su energía para abocarse a la edición y distribución del nuevo gran libro de texto de las escuelas rurales: la *Cartilla Cívica para el Pueblo Dominicano* (Trujillo, 1932), breviario de pensamientos sobre el orden político y sobre el deber ciudadano de respetarlo, sumando el concurso de su trabajo al engrandecimiento de la república.

Dada a conocer por la prensa a fines de 1931, la *Cartilla* se presentó como obra del propio Trujillo, aunque muchos la imputaban, en realidad, al superintendente Ramón E. Jiménez, que en lo sucesivo se abocó a coordinar con la editorial Seix Barral de Barcelona la edición de 20 mil ejemplares de un volumen que la integraba junto con una versión adaptada al país del *Método científico de enseñar simultáneamente a leer y escribir a los niños*, del catalán Eladio Homs, junto con el Himno Nacional, el Himno Agrícola, una lección de historia patria, además de ilustraciones de la bandera, el escudo nacional y el retrato del jefe del Estado.

La obra comenzó a entregarse en junio de 1933, primordialmente a alumnos de las escuelas rudimentarias rurales (“no urbanas” indicaba el superintendente Pedro Henríquez Ureña en circular de ese mes en la que instruía al respecto), tras haber sido recomendada como libro de texto para la enseñanza primaria por el Consejo Nacional de Educación. A poco de esto, Pedro Henríquez Ureña abandonó el cargo y salió del país, reasumiendo Jiménez como Superintendente General de Enseñanza.

Según explicó respecto de los cambios el propio Trujillo:

...resolví llamar al país al Dr. Pedro Henríquez Ureña [...] suponiéndolo capaz de afrontar los problemas pedagógicos del pueblo dominicano [...] he resuelto desprenderme de uno de los mejores colaboradores de mi despacho, el Sr. Ramón E. Jiménez, para confiarle la dirección de la enseñanza pública [...] y al hacerlo es con la esperanza de que, conocedor, como es, de ese importante ramo y de mis ideas [...] podrá trazarle la organización que reclama urgentemente.⁹

⁹ Diario *La Opinión*, Santo Domingo, 8 de agosto de 1933.

¿Se habría opuesto el autor de las "Observaciones sobre el Español en América" a que, por único alfabeto y por única lectura, se diese al niño rural la Cartilla Cívica? ¿Habría secretamente resistido el plan de volver a segregar sexualmente los planteles que le había encargado impulsar el dictador? ¿Formarían parte esos asuntos de su decisión de abandonar el país y permanecer en Francia?

Posiblemente, pero el hecho es que Ramón E. Jiménez, en efecto, conocía bien el sistema de escuelas rurales que se había levantado durante la Ocupación, por haber sido Inspector del distrito que comprendía las comunes de Moca y Salcedo. Sabía cómo había resentido la sociedad rural medidas escolares del gobierno militar como la escuela mixta, la coeducación, la escisión de los asuntos de la escuela de la jurisdicción del municipio y la política local. Según pienso, fue Jiménez quien supo introducir las reformas necesarias para convertir a la Escuela Rudimentaria rural en el espacio de prácticas que requería el régimen en la coyuntura electoral que se avecinaba y en los planes de fomento agrícola con que pretendía combatir la crisis.

Los contenidos de la Cartilla Cívica para el Pueblo Dominicano apuntaban a introyectar en el campesinado las nociones de orden, autoridad y legitimidad que el régimen postulaba para la vida rural. En una coyuntura de crisis económica, social y política como la que se vivía en los campos dominicanos de los años treinta del siglo pasado, en el marco de políticas de fomento a la producción agrícola y pecuaria que implicaron distintas formas de violencia sobre las masas campesinas –como la Ley de Caminos, la de las Diez Tareas, las relativas a la vagancia, etc.– que creaban condiciones para el descontento social, la Cartilla proponía una serie de contenidos cívicos tendientes a encuadrar el comportamiento de los campesinos frente a la crisis, orientándolos hacia soluciones sistémicas de proletarización activa (trabajar, no migrar, no robar, acatar las leyes, no insubordinarse). Impulsando una ciudadanía imaginaria basada en el trabajo productivo, la Cartilla propagaba ideas adecuadas a los propósitos productivos del régimen y a contener el apoyo campesino al caudillismo regional: "La República Dominicana fue hecha para la paz y el trabajo", "Trabaja todos los días, para que nada te falte. Aliméntate y alimenta a tu familia", "Cuida los caminos y ayuda a abrirlos y conservarlos". "Si por tu casa pasa un hombre que quiere alterar el orden, hazlo preso; ese es el peor de los malhechores", "El revolucionario quiere matar todos los que pueda y cogerse todo lo que encuentre", "Por eso a un soldado lo verás como a un hermano", "Ayúdalo. Guíalo, señálale el camino y acompáñalo para restablecer el orden", "Las autoridades y los hombres de trabajo deben estar unidos" (Trujillo, 1932, pp. 7-13).

En suma, convertida en el libro de texto principal de las escuelas rurales gracias al criterio y la opción curricular por las "pocas materias", la Cartilla Cívica se constituyó en uno de los componentes centrales de la interpelación que el Estado trujillista dirigió

al campesinado para dejar atrás la tradicional trashumancia levantisca y convertirse en agricultor presto a rendir su trabajo a las iniciativas del caudillo, en uso de una *ciudadanía inesperada*, que por vez primera en la historia le asignaba un papel activo en el progreso del país.¹⁰

Reflexiones finales

De modo necesariamente breve, plantearé aquí algunas reflexiones respecto de las continuidades y rupturas en la historia de la Escuela Rudimentaria rural durante la Ocupación y durante el Trujillismo, así como en torno a los vínculos del programa rudimentario rural y las políticas de desarrollo agrícola de cada período.

Como quedó señalado, la Ocupación postuló una escuela que no tendiese solo a la alfabetización sino que se convirtiese en una institución sostenida localmente por las Sociedades Populares de Educación y que, en torno a ese sostén, los asociados desarrollasen procesos de participación cuyo sentido –al menos formalmente– sería el ejercicio de deliberaciones democráticas.¹¹ Por otro, estableció un currículo de corte vocacionalista, parcialmente orientado a la enseñanza agrícola en el jardín o huerto escolar, espacio cuyo vínculo con la política agrícola del momento fue difuso y que seguramente no afloró por la crisis del sistema escolar de 1921.

Aunque una suerte de sentido común respecto del Trujillismo ha tendido a familiarizar sus primeros actos de gobierno con las experiencias y aprendizajes que el futuro dictador tuvo de parte de los oficiales norteamericanos durante su creciente carrera como militar adscrito a la Guardia Nacional Dominicana, es preciso reconocer las hondas diferencias que supuso la reestructuración del programa rudimentario en los inicios de su mandato. Estas se centraron tanto en la profundización de la enseñanza agrícola, en la acentuación

¹⁰ Empleo el interesante concepto de *ciudadanías inesperadas* que proponen López y Acevedo (2012) para calificar procesos en que la extensión de la ciudadanía inviste a sectores o sujetos sociales sin que estos activamente la persigan. Creo importante destacar el hecho de que, a los 20 mil ejemplares de la Cartilla, impresa (con cierto lujo) por Seix Barral en Barcelona, se les diese prevalentemente un destino rural. Pedro Henríquez Ureña lo deja ver al especificar que la distribución debía ser en escuelas rudimentarias “no urbanas”. Cuando Ramón E. Jiménez reasumió el cargo tras la salida de aquel, señaló que los alumnos rurales la recibirían dedicada de puño y letra por el presidente, y dejó instrucciones para que los alumnos las retornasen al finalizar el año para uso de los de nuevo ingreso. Dónde y cómo circularon los veinte mil ejemplares es aspecto por conocerse. Nadie parece haberle dado importancia, pero los testimonios campesinos posteriores a la dictadura hablan de que, para vivir tranquilo en los campos, debía poder presentarse a la autoridad los famosos “Tres golpes” (la cédula de identidad, el servicio militar y una afiliación emblemática al Partido Dominicano –de Estado) y “el librito” (la Cartilla).

¹¹ En la descripción de Lane: “In the rural districts an experiment was made of forming parents’ societies which had in a certain measure control of details in connection with the school of the locality. For instance, the society in any community had the power of determining whether the school teacher should be a man or a woman, the hours of sessions of the school and the seasons of the vacations. These societies erected the school building, certain materials of which, such as concrete for the floor and the necessary furniture, being supplied by the government. These societies worked enthusiastically and well, and might have been considered as beginnings of the propagation of democratic government of the country” (Lane, 1922, p. 145).

del carácter rudimentario del plan de estudios y en la rearticulación de los vínculos que sostenían las nuevas Asociaciones de Amigos de la Escuela con el entorno micropolítico local. De modo expreso, la Escuela Rudimentaria se convirtió en un actor central del modelo de fomento agrícola orientado a la sustitución de importaciones y al incremento de los productos de agroexportación, al tiempo que se tornó en un espacio de producción de consenso en torno al nuevo rol del campesinado como productor agrícola.

En 1946, la promulgación de la Ley Orgánica de Enseñanza Agrícola representó el colapso de los tres lustros de desarrollo del rudimentarismo escolar rural previos, al proponer una serie de especializaciones curriculares que podrían seguir los egresados de las Escuelas Rudimentarias. Según un comentarista, la enseñanza agrícola que diseñaba la ley prepararía:

- a) personal competente para dirigir [...] pequeñas explotaciones [...] b) especialistas de tipo modesto [...] en industrias afines o derivadas de la agropecuaria [...]
- c) trabajadores agrícolas con técnica perfeccionada. Es la enseñanza que pudiera denominarse popular, porque abarcará, en su día, el país entero con su red de Granjas-Escuelas [...] Conviene resaltar que los maestros rurales recibirán, en grupos de a 50, cursillos de capacitación agrícola.¹²

Paradójicamente, por sensibles que fueron las rupturas que introdujo el Trujillismo con el rudimentarismo escolar de la Ocupación, el espíritu de la ley se situaba todavía en el vocacionalismo que el general Russell había propuesto para la enseñanza haitiana, algo que exige profundizar aún más en la transición del imperialismo al autoritarismo en la historia de la enseñanza rural dominicana.

Referencias

- Acevedo, A., y López, P. (coords.) (2012). *Ciudadanos inesperados: espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. El Colegio de México/Instituto Politécnico Nacional.
- Alfonseca, J. (2019). La Ocupación militar norteamericana, 1916-1924. En J. Chez Checo (coord.), *Historia general del pueblo dominicano* (t. IV, pp. 235-305). Academia Dominicana de la Historia.
- Alfonseca, J. (2022). A Public School System. Ensayo sobre un concepto en la representación imperial norteamericana sobre la escuela popular en las Antillas, 1898-1934. En J. Alfonseca, *De la Escuela aposento a la escuela "Presidente Trujillo". Estudios sobre la historia de la escolarización rural dominicana*. Editora Universitaria Bonó.
- Alfonseca, J. (2011). Imperialismo, autoritarismo y modernización agrícola en las vías antillanas a la escolarización rural, 1898-1940. En A. Civera, J. Alfonseca y C. Escalante (coords.), *Campesinos*

¹² "Previsión y realismo. Enseñanza agrícola elemental", *La Nación*, Ciudad Trujillo, 22 de abril de 1946.

- y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX) (pp. 263-301). El Colegio Mexiquense/ Miguel Ángel Porrúa.
- Alfonseca, J. (2011). Escolarización y dictadura. La escuela rural y el encuadramiento social del campesinado en la República Dominicana, 1930-1940. *Boletín del Archivo General de la Nación*, 73(130), 375-405.
- Angulo, A. J. (2012). *Empire and education. A history of greed and goodwill from the War of 1898 to the War on Terror*. Palgrave Macmillan.
- Consejo Nacional de Educación (1930). Ordenanza N° 186' 30. *Revista de Educación*, 2(6), 50-59.
- Goldwert, M. (1962). *The constabulary in the Dominican Republic and Nicaragua: Progeny and legacy of United States intervention*. University of Florida Press.
- Inoa, O. (1994). *Estado y campesinos al inicio de la era de Trujillo*. Ediciones Librería La Trinitaria.
- Jiménez, R. E. (1930). Nuevo plan de estudios para la Escuela Rudimentaria rural. *Revista de Educación*, 2(6), 22-26.
- Lane, R. (1922). Civil government in Santo Domingo in the early days of military occupation. *The Marine Corps Gazette*, 7(2), 127-146.
- Pamphile, L. (1985). America's policy-making in Haitian education, 1915-1934. *The Journal of Negro Education*, 54(1), 99-108.
- San Miguel, P. (1999). La ciudadanía de Calibán: poder y discursiva campesinista en la era de Trujillo. En R. González (ed.), *Política, identidad y pensamiento social en la República Dominicana (siglos XIX y XX)* (pp. 269-289). Ediciones Doce Calles.
- Servicio Nacional de Instrucción Pública (1918). *La Escuela Rudimentaria. Reglamento, programas e instrucciones*. Imp. y Linotipo J. R. Vda. García.
- Tillman, E. D. (2010). *Imperialism revised: Military, society, and US occupation in the Dominican Republic, 1880-1924* [Tesis de Doctorado]. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Turits, R. L. (2003). *Foundations of despotism. Peasants, the Trujillo regime and modernity in Dominican History*. Stanford University Press.
- Trujillo, R. L. (1932). *Cartilla cívica para el pueblo dominicano*. Imprenta Listín Diario.
- United States Department of State (1920). *Papers relating to the foreign relations of the United States with the adress of the President to Congress*. Government Printing Office.
- United States Senate (1921). *Inquiry into the occupation and administration of Haiti and Santo Domingo*. Government Printing Office.
- United States Senate (1926). Convention of ratification between the United States and the Dominican Republic as contained in the Agreement of Evacuation of June 30, 1922. *The American Journal of International Law*, 20(2), 53-64.

“Menos cóndor y más huemul”: el ejercicio de pensar *con* Gabriela Mistral

“Menos cóndor y más huemul”:
The task of thinking along *with* Gabriela Mistral

Carola Gabriela Sepúlveda Vásquez¹

Resumen

Durante su vida como extranjera, Gabriela Mistral (1889–1957), profesora, escritora e intelectual chilena, se definió a sí misma como “una chilena ausente, pero no una ausentista”, y por medio de su escritura, se comunicó con su comunidad imaginada de chilenos(as), especialmente durante su autoexilio (1922–1957), para hacer un llamado y aconsejar sobre el uso de la fuerza en el país, refiriéndose también a su presencia en la educación chilena, pues como ella decía, la pedagogía fue siempre su primer oficio. El presente trabajo presenta en primer lugar un análisis sobre la influencia de los viajes y el autoexilio en la vida y escritura de Mistral para, posteriormente, proponer una lectura de “Menos cóndor y más huemul”, texto mistraliano publicado el día 11 de junio de 1926 en el periódico chileno *El Mercurio* y que corresponde al género de *Recados*, en el cual la autora recogió a los dos animales presentes en el escudo de armas chileno analizándolos como símbolos de la identidad chilena construida oficialmente y que circulaba de forma hegemónica. Finalmente, se presentan algunas reflexiones para pensar *con* Gabriela Mistral la educación, la enseñanza de la historia y la formación ciudadana en el Chile reciente.

Palabras clave: Gabriela Mistral, Chile reciente, enseñanza de la historia, formación ciudadana.

¹ Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Brazil. Correo electrónico: carolasepulvedavasquez@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-4772-3719>

Como citar este artículo:

Sepúlveda Vásquez, C. G. (2022). “Menos cóndor y más huemul”: el ejercicio de pensar *con* Gabriela Mistral. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10(20), 63–84. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v10i20.389>



Abstract

During her life as a foreigner, Gabriela Mistral (1889–1957), a Chilean teacher, writer and intellectual, defined herself as "an absent Chilean, but not an absentee", and, through her writing, she communicated with her imagined community of Chileans, especially during her self-exile (1922–1957), to make a call and advise on the use of force in that country, referring also to her presence in Chilean education, since, as she used to say, pedagogy was always her first job. This work presents, first of all, an analysis of the influence of travel and self-exile on the life and writing of Mistral, to then propose a reading of "Menos cóndor y más huemul", a Mistralian text published on June 11, 1926 in the Chilean newspaper named El Mercurio, which corresponds to the genre of Notes, in which the author collected both the animals present on the Chilean coat-of-arms by analyzing them as symbols of the Chilean identity that was officially constructed and circulated in a hegemonic manner. Finally, some reflections are presented to think along with Gabriela Mistral about education, the teaching of history and also citizen formation in recent Chile.

Keywords: *Gabriela Mistral, recent Chile, teaching History, citizenship education.*

1. Gabriela Mistral y su escritura recadera

Yo soy una chilena ausente, pero no una ausentista
(Mistral, 2009b[1954], p. 141)

Gabriela Mistral (1889–1957), profesora, escritora e intelectual chilena, vivió gran parte de su vida como extranjera. En 1922, dejó Chile para irse a México invitada por el gobierno de ese país para colaborar con la reforma educativa propuesta por la Revolución mexicana y vivió fuera de su país natal hasta su muerte en Estados Unidos, en 1957. Mistral definió esta experiencia como *autoexilio*, poniendo énfasis en el carácter voluntario de este, y se definió a sí misma como "una chilena ausente, pero no una ausentista". La autora constantemente escribió sobre Chile y su distancia geográfica no impidió su cercanía y vinculación con lo que acontecía en el país.

Esta errancia fue muy significativa para la autora, y le permitió vivir experiencias, las que entiendo, siguiendo a Larrosa (2006), como *eso que me pasa* y a partir de lo cual surge una transformación, es decir, considerando la experiencia desde el punto de vista de la formación y de la transformación de la subjetividad.

Durante su autoexilio, la autora se comunicó por medio de su escritura creando textos cercanos y emotivos, en los que hizo llamados, aconsejó y educó. Para Mistral, la escritura fue una táctica que le permitió encontrar motivación y energía en medio de su errancia:

...escribir me suele alegrar; siempre me suaviza el ánimo y me regala un día ingenuo, tierno, infantil. Es la sensación de haber estado por unas horas en mi patria real,

en mi costumbre, en mi suelto antojo, en mi libertad total [Mistral, 2010a(1938), p. 588].

La escritura significó para Mistral un refugio, una *morada*; imagen que ella evocaba imaginando una patria real, donde se acercaba metafóricamente a ese *lugar de origen*, a lo familiar, permitiéndole vivir su extranjería de manera permanente, conteniendo sus alegrías, dolores y fantasías:

La poesía es en mí, sencillamente, un rezago, un sedimento de la infancia sumergida. Aunque resulte amarga y dura, la poesía que hago me lava de los polvos del mundo y hasta de no sé qué vileza esencial parecida a lo que llamamos el pecado original, que llevo conmigo y que llevo con aflicción [Mistral, 2010a(1938), p. 589-590].

Durante gran parte de su vida en el extranjero, Mistral escribió de forma remunerada para distintos periódicos, lo que le permitió mantenerse económicamente, especialmente en algunos momentos críticos de su trayectoria, en los que producto de sus opiniones políticas vio castigado sus ingresos. Fue la situación que vivió con el presidente Carlos Ibáñez del Campo, quien dejó de enviar sus pagos de jubilación como profesora, según Mistral, como castigo por sus críticas.

Entre los periódicos en los que Mistral participó con frecuencia destacamos *El Mercurio*, diario chileno de carácter conservador. *El Mercurio* fue fundado el 12 de septiembre de 1827, en Valparaíso, y el día 1 de junio de 1900 en Santiago. Tuvo y aún tiene varias ediciones en el país y su distribución es diaria y nacional.

En su escritura en los periódicos, Mistral desarrolló un género de producción propia denominados *Recados*. Para algunos estudiosos de su obra, los *Recados* representan un tipo de *amalgama mistraliana*, que resumiría todas sus otras producciones. Los *Recados* están conformados por un conjunto de textos en prosa y en versos publicados, aproximadamente, entre 1919 y 1952. Algunos de sus títulos incluyen las palabras *encargos*, *mensajes*, *recados*, *comentos*, *llamados*, *palabras*, *pláticas*, o se inician con expresiones como "algo sobre", "sobre", "respuesta a", "carta para", "a". En los *Recados*, Mistral critica, felicita, entrega advertencias y tareas al lector, siempre en un tono íntimo y lleno de emociones (Grandón, 2009).

Mistral definía este tipo de escritura y sus particularidades diciendo que

Las cartas que van para muy lejos y que se escriben cada tres o cinco años suelen aventar lo demasiado temporal –la semana, el año– y lo demasiado menudo –el natalicio, el año nuevo, el cambio de casa–. Y cuando, además, se las escribe sobre el rescoldo de una poesía, sintiendo todavía en el aire el revoloteo de un ritmo solo a medias roto y algunas rimas de esas que llamé entremetidas, en tal caso, la

carta se vuelve esta cosa juguetona, tirada aquí y allá por el verso y por la prosa que se la disputan. Por otra parte, la persona nacional con quien se vivió (personas son siempre para mí los países), a cada rato se pone delante del destinatario y a trechos lo desplaza. Un paisaje de huertos o de caña o de cafetal, tapa de un golpe la cara del amigo al que sonreíamos; un cerro suele cubrir la casa que estábamos mirando y por cuya puerta la carta va a entrar llevando su manojito de noticias. Me ha pasado esto muchas veces. No doy por novedad tales caprichos o jugarretas: otros lo han hecho y, con más pudor que yo, se las guardaron. Yo las dejo en los suburbios del libro, *fuora dei muri*, como corresponde a su clase un poco plebeya o tercerona. Las incorporo por una razón atrabiliaria, es decir, por una loca razón, como son las razones de las mujeres: al cabo, estos Recados llevan el tono más mío, el más frecuente, mi dejo rural en el que he vivido y en el que me voy a morir [Mistral, 2010b(1938), p. 334. Énfasis en el original].

La palabra "recado" deriva del latín vulgar *recapitu*, participio pasado de *receptare* (recibir, acoger, recuperar). En español, lengua materna de Mistral y lengua en que se escribe este *Recado*, tiene acepciones como: mensaje o respuesta que se da o se envía a alguien; encargo; memoria o recuerdo; regalo o presente (RAE, s.f.). Siguiendo esta lectura y a partir de las consideraciones de Anderson (1993) sobre comunidades imaginadas, considero que los *Recados* mistralianos que circularon en los periódicos representaron una forma de comunicación para la autora que le permitió relacionarse con sus lectores(as) en la simultaneidad, esperando que esos mensajes fuesen leídos por otros(as) al mismo tiempo. Así, ella pensó Chile y escribió pensando la chilenidad junto a los(as) chilenos(as) con el objetivo de unir esa comunidad imaginada y construir una forma de educación a través del periódico.

2. De su relación con Carlos Ibáñez del Campo

Carlos Ibáñez del Campo (1877-1960) fue un militar y político chileno. Participó del golpe militar de 1924 y posteriormente asumió el gobierno de Chile dos veces, la primera de ellas entre 1927 y 1931 y posteriormente entre 1952 y 1958. Collier y Sater señalan en relación a su trayectoria lo siguiente:

La carrera de Ibáñez en el Ejército había sido exitosa y convencional; en la Escuela Militar se le conocía como "Botas". A diferencia de sus contemporáneos, tenía experiencia en combate. [...] En su biografía no había muchos indicios de que probablemente se convertiría en un dirigente nacional. Él mismo diría en repetidas ocasiones que su papel le había sido impuesto 'por las circunstancias y mis enemigos'. Su conducta después de septiembre de 1924 muestra, sin embargo, que esto probablemente no era toda la verdad [Collier y Sater, 1999, pp. 192-193].

Durante el primer gobierno de Ibáñez se registraron innumerables formas de violencia contra la población, siendo frecuentes las censuras, detenciones y deportaciones, entre otras.

De esto modo se fue configurando este período como algo más que una dictadura; es quizá también el primer Estado policial en Chile, el cual disponía de un cuerpo capaz de montar operaciones de vigilancia y de aplicar apremios para recabar información. Aparte de exiliar y regalar a numerosos opositores, se atropelló la libertad y dignidad de sectores específicos de la ciudadanía en aras de alcanzar sus propósitos de 'orden y progreso' [Correa et al., 2001, p. 103].

Gabriela Mistral denominaba a Ibáñez como *milico de altas botas, militarote, el hombre del sable*, entre otros. Como señalamos anteriormente, fue Ibáñez quien dejó de enviar a Mistral sus pagos de jubilación como profesora, según ella, como castigo a sus opiniones políticas, situación que fue reconocida por algunos de sus biógrafos, quienes señalan que "ella pasaba entonces por amarillos aprietos. Se sabe que el gobierno del general Ibáñez –contra cuya dictadura escribió unas cuentas claridades– le quitó la jubilación" (Teitelboim, 2004, p. 227), situación que fue también una de las motivaciones de Mistral para publicar en diferentes periódicos. Ella misma señalaba en 1948 en entrevista al *Diario de Yucatán* de México, a modo de agradecimiento:

Debo a ustedes esta visita hace tiempo y con esta visita, la pequeña historia romántica de mi colaboración con el *Diario de Yucatán*. Fue en la época en que el coronel Ibáñez, que así mismo se ascendió a General, era Presidente de mi país. Me suspendió la pensión que disfrutaba y, para ganarme la vida, empecé a escribir en los periódicos. Muchos diarios inescrupulosos dejaban de pagar los artículos o practicaban la piratería. Por eso yo no puedo olvidar la puntualidad con que recibía siempre los giros que ustedes me enviaban [Mistral, 2005(1948), p. 103. Énfasis en el original].

Algunas de las impresiones de Mistral sobre Ibáñez fueron expresadas también a sus amigos(as):

Usted me ha escrito cartas largas y cortas, todas ellas de este asunto del Premio Nacional. A Usted le costará creer que eso ni por pienso es una obsesión ni una mera preocupación en mí, Matilde, amiga. Yo viví seis años con mi jubilación rebanada por el Señor Ibáñez... Y viví, Dios es grande, es el amigo de los abandonados y de los perseguidos. Usted sabe aquella especie de cuento de hadas que fue el paso por mi vida de esa señora inglesa que me regaló una casa en Francia. Ya vuelve el señor Ibáñez, *ídolo de la chilenidad* y yo volveré a revivir el trance de que me rebanen

el presupuesto. Viví, pues. Me fui a EE.UU. y volví a Europa –trayendo cinco mil dólares– todos mis sueldos. ¡No compré allí ni siquiera un vestido! Quería sólo asegurar el pan y mi vida en Europa. ¡Demos vuelta la hoja! No vale la pena resobar tales recuerdos, mi Matilde buena. *Parece que la educación cívica de mi tierra no da pasos adelante* [Mistral, en Teitelboim, 2004, p. 312. El énfasis es mío].

En el texto anterior, Mistral se refiere a Ibáñez como "ídolo de la chilenidad", para indicar la exaltación de su figura por parte de grupos que defendían ideas nacionalistas, frente a las cuales ella siempre se posicionó de manera crítica. Me parece interesante también que como profesora se refiriera al rol de la educación cívica y a la importancia de la memoria, porque como ella decía, en Chile había cosas en las que se debía avanzar.

Con los años, la relación entre Mistral e Ibáñez fue mejorando y es posible reconocer que durante el segundo gobierno de este último, la comunicación y colaboración entre ellos se estrechó. Mistral llegó incluso a nombrarlo, en la etapa final de su vida, como su "enemigo arrepentido". Existen registros de algunos intercambios entre ellos, en los cuales, en algunas ocasiones, Mistral le solicitó algunas gestiones. Destaco, por ejemplo, su pedido de pavimentación de caminos para el Valle del Elqui, tierra en la que la autora vivió su infancia y que nunca abandonó en sus preocupaciones: "Vuestra Excelencia ofreciome algo a favor a mi Valle del Elqui. Deseo que vos Excmo. Señor, que en anterior gobierno unisteis Serena-Vicuña con camino carretero completéis esa obra monumental que perpetuará vuestro nombre, ordenando su inmediata pavimentación" (Mistral, 2009c(1954), p. 142).

En el mismo sentido, Mistral realizó otra solicitud al presidente Ibáñez, que consistió en un pedido de indulto para Georgina Silva Jiménez, taquígrafa de la Caja de Empleados Públicos y Periodísticos que fue conocida como escritora por el pseudónimo de María Carolina Geel, quien publicó varias novelas, colaboró con diversos periódicos y se relacionó con intelectuales destacados como Amanda Labarca, Alone y la propia Mistral.

En 1951, Geel fue acusada de haber disparado contra su amante en un hotel santiaguino, por lo que fue sentenciada y cumplió presidio, tiempo durante el cual escribió su novela testimonial *Cárcel de mujeres*. Según un periódico de la época, "el misterio en torno al crimen nunca disipó" (Sociedad Periodística El Expreso, 1999). Sobre este caso, Mistral le solicitó a Ibáñez lo siguiente: "Respetuosamente suplicamos a Vuestra Excelencia indulto cabal para María Carolina Geel, que deseamos mujeres hispanoamericanas. Será ésta una gracia inolvidable para todas nosotras" (Mistral, 2009a[1953], p. 144). Podemos destacar que en este texto la autora movilizó una idea de colectivo de mujeres que defendería en términos de género a esta escritora, compañera de oficio.

3. “Menos cóndor y más huemul”: la fuerza, la gracia y la educación

“Menos cóndor y más huemul” es un *Recado* mistraliano que fue publicado en el periódico chileno *El Mercurio* de Santiago el 11 de junio de 1926. En este trabajo Mistral desarrolló una lectura crítica de la política y de la construcción de la ciudadanía en el Chile de la época y recogió a los dos animales presentes en el escudo de armas chileno,² el cóndor y el huemul, como “símbolo de la identidad chilena” construida oficialmente y que circuló hegemónicamente para reflexionar sobre su sacralización en las lecturas de gobiernos, de instituciones (incluida la escuela) y de la memoria oficial. Considero interesante observar que el escudo nacional chileno se incluyó en el símbolo distintivo de la escuela pública chilena y a partir de eso se puso en circulación en diversos objetos, imágenes y textos.

En las figuras 1, 2, 3 y 4 presento algunos ejemplos.



Figura 1. Recreación de una sala de clases. Museo de la Educación. Santiago de Chile.
Fuente: Fotografía de la autora.



Figura 2. Silabario *Mi tesoro* (1945). Se reconoce el mensaje “Si es chileno es bueno” rodeado de instituciones y servicios que se relacionan con esta construcción de la chilenidad. En el centro el símbolo de la escuela pública chilena con el escudo nacional y sus animales.
Fuente: <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sitio/Contenido/Objeto-de-Coleccion-Digital/87774:Mi-tesoro-Silabario>

² El escudo de armas chileno fue oficializado por ley el día 26 de junio de 1834 por el gobierno de José Joaquín Prieto. Su diseño original corresponde al artista inglés Carlos C. Wood Taylor.



Figura 3. Desfile de escuela femenina con estandarte que incluye el escudo nacional.

Fuente: <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sitio/Contenido/Colecciones-digitales/37696:Emblematica-escolar-Identidad-memoria-y-consolidacion-de-la-escuela>



Figura 4. Medalla que conmemora la inauguración del Liceo de Hombres de Punta Arenas en 1905.

Fuente: <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sitio/Contenido/Colecciones-digitales/37696:Emblematica-escolar-Identidad-memoria-y-consolidacion-de-la-escuela>

Mistral publicó "Menos cóndor y más huemul" luego de dos golpes militares en Chile, el primero de ellos en septiembre de 1924 y el segundo en enero de 1925. Con esas experiencias, el país herido por las acciones de fuerza enfrentaba nuevamente el desafío de la reconstrucción de la unidad. Mistral recogió a los animales del escudo como metáfora, es decir, como "algo que nos lleva más allá" (Rockwell, 2007, p. 15) para hacernos pensar sobre el uso de la fuerza.

Sobre los animales del escudo, podemos decir que el cóndor es un ave representativa de la Cordillera de los Andes, que en el caso de Chile podemos ver volando hasta cerca del Océano Pacífico, teniendo una presencia significativa en la Patagonia, región que Mistral conoció bien cuando fue directora del Liceo de Niñas de Punta Arenas (1918-1920). Es una de las mayores aves voladoras y puede volar muy bien usando las condiciones del viento, a veces sin siquiera mover sus alas. La mayor parte de las veces se alimenta de animales muertos, pudiendo su pico triturar los huesos de sus víctimas. Es interesante observar también que en la jerarquía de alimentación del cóndor, primero comen los

machos adultos, en seguida las hembras adultas y al final las aves jóvenes. El cóndor es un ave que no dedica mucha atención a la construcción de su nido, pues su único huevo es instalado entre algunas rocas.

Por otro lado, el huemul es una especie de ciervo que vive también en la Cordillera de Los Andes (aunque solamente en territorio argentino y chileno) y es uno de los mamíferos menos conocidos de la fauna silvestre chilena. Tiene un pelaje oleoso que le permite sumergirse en las frías aguas de los lagos glaciares y que también lo protege en los duros meses de invierno. Sus orejas son largas y tienen mucha movilidad. Es un animal herbívoro. Dicen del huemul que es uno de los animales más sensibles. Él se mantiene siempre atento a los otros y en silencio, con sus largas orejas, escucha para después camuflarse, sin agredir.

¿Por qué Mistral habrá escogido esta metáfora? ¿De qué nos hablaba en ese *Recado*? En el texto, Mistral hace referencia a las dos posiciones (binarias) que el escudo de armas de Chile describe: “Los chilenos tenemos en el cóndor y el huemul de nuestro escudo un símbolo expresivo como pocos y que consulta dos aspectos del espíritu: la fuerza y la gracia” (Mistral, 2005[1926], p. 35). Señala además: “ambos dotados de excelencia y que forman una proposición difícil para el espíritu” (Mistral, 2005[1926], p. 35). Retomando el concepto de comunidad de Anderson, pienso que Mistral hacía un llamado a su *comunidad* imaginada de chilenos(as), en tanto

...independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal. En última instancia, es esta fraternidad la que ha permitido, durante los dos últimos siglos, que tantos millones de personas maten y, sobre todo, estén dispuestos a morir por imaginaciones tan limitadas [Anderson, 1993, p. 25].

En “Menos cóndor y más huemul” la autora elaboró una crítica a la construcción de los valores nacionales asociados a la fuerza y a la violencia. Destacó, además, cómo los distintos agentes de socialización, entre ellos la escuela, contribuían con ello: “Mucho se ha insistido, lo mismo en las escuelas que en los discursos gritones, en el sentido del cóndor, y se ha dicho poco de su compañero heráldico, el pobre huemul, apenas ubicado geográficamente” (Mistral, 2005[1926], p. 35), y agrega: “El maestro de escuela explica a sus niños: ‘El cóndor significa el dominio de una raza fuerte; enseña el orgullo justo del fuerte’” (Mistral, 2005[1926], p. 35).

Al conocer y comparar esos dos animales, Mistral expresaba su preferencia: “Me quedo con ese ciervo, que, para ser más original, ni siquiera tiene la arboladura córnea; con el huemul no explicado por los pedagogos” (Mistral, 2005[1926], p. 35-36); eso porque, según ella,

El huemul es una bestezuela sensible y menuda; tiene parentesco con la gacela, lo cual es estar emparentado con lo perfecto. Su fuerza está en su agilidad. Lo defiende la finura de sus sentidos: el oído delicado, el ojo de agua atenta, el olfato agudo. Él, como los ciervos, se salva a menudo sin combate, con la inteligencia, que se le vuelve un poder inefable [Mistral, 2005(1926), p. 36].

Ella prefería a ese huemul porque "el huemul quiere decir la sensibilidad de una raza: sentidos finos, inteligencia vigilante, gracia. Y todo eso es defensa, espolones invisibles, pero eficaces, del espíritu" (Mistral, 2005[1926], p. 36). Dejaba de lado al cóndor que, recordemos, vive bajo constantes demostraciones de poder, imponiendo su fuerza y sin formar un nido.

Ese huemul, en cambio, es más parecido con lo que ella deseaba:

Entre la defensa directa del cóndor, el picotazo sobre el lomo del caballo y la defensa indirecta del que se libra del enemigo porque lo ha olfateado a cien pasos, yo prefiero ésta. Mejor es el ojo emocionado que observa detrás de unas cañas, que el ojo sanguinoso que domina sólo desde arriba [Mistral, 2005(1926), p. 36. El énfasis es mío].

Me parece interesante observar que *caballo* corresponde también a uno de los apodos por los que era conocido Carlos Ibáñez del Campo, esto porque llegó a ser director de la Escuela de Caballería del Ejército. En mi interpretación, la frase "entre la defensa directa del cóndor, el picotazo sobre el lomo del caballo" podría tener una doble lectura: la defensa del cóndor atacando a un caballo o la defensa del cóndor atacando encima del caballo, es decir, protegido por el caballo y también protegiendo al caballo, como aquellos que dominan solo cuando están en la cima, como el *militarote* Ibáñez, que tantas veces apareció en los textos mistralianos. Tal vez, en esa frase Mistral nos dejaba una pista para leer de otra forma su *Recado*.

Considero que en los *Recados* que Mistral envió a Chile la autora mostraba una creencia en algún tipo de cultura común, ella hablaba a los chilenos(as), incluyendo las diferencias de género, edad, características socioeconómicas, pensamiento político y territorio, entre otras. Podemos suponer que ella se dirigía también a los chilenos(as) que, al igual que ella, vivían fuera de Chile. Siguiendo la idea de comunidad imaginada (Anderson, 1993), considero que Mistral pensó la nación *con* los chilenos(as) compartiendo su existencia, enviando ese mensaje y pensando un auditorio para construir la *nacionalidad*, entendida como un producto cultural:

La nacionalidad, o la 'calidad de nación' –como podríamos preferir decirlo, en vista de las variadas significaciones de la primera palabra–, al igual que el nacionalismo,

son artefactos culturales de una clase particular. A fin de entenderlos adecuadamente, necesitamos considerar con cuidado cómo han llegado a ser en la historia, en qué formas han cambiado sus significados a través del tiempo y por qué, en la actualidad, tienen una legitimidad emocional tan profunda [Anderson, 1993, p. 21].

Pienso que enviar esos *Recados* al periódico representaba para Mistral una táctica (De Certeau, 2007, p. 50), para reflexionar sobre lo que acontecía en Chile, desde una distancia (literal y metafórica) y con una perspectiva, entendiendo esta como espacio y posibilidad para discutir (Ginzburg, 2001).

4. De la recuperación del huemul

Siguiendo las reflexiones de Walter Benjamin, considero que durante los viajes de su autoexilio Mistral fue adquiriendo experiencias que le permitieron convertirse en una narradora, en alguien que tenía la posibilidad de contar algo (Benjamin, 2001, p. 111). De esta forma, entiendo sus viajes en un sentido geográfico y simbólico y como experiencias con las que la autora desarrolló su sensibilidad, considerando que “el narrador toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la transmitida. Y la torna a su vez, en experiencias de aquellos que escuchan su historia” (Benjamin, 2001, p. 115).

En los *Recados*, Mistral se presenta como narradora porque

aporta de por sí, velada o abiertamente, su utilidad; algunas veces en forma de moraleja, en otras, en forma de indicación práctica, o bien como proverbio o regla de vida. En todos los casos, el que narra es un hombre que tiene consejos para el que escucha [Benjamin, 2001, p. 114].

En “Menos cóndor y más huemul” la autora transmitió experiencias y entregó mensajes como consejos, entendiendo estos como “sabiduría entretrejida en los materiales de la vida vivida” (Benjamin, 2001, p. 114-115). Consejos que nos alertaban sobre el uso de la fuerza y la falta de sensibilidad. Considero significativo pensar en la idea de *consejo*, creyendo que este “no es tanto la respuesta a una cuestión como una propuesta referida a la continuación de una historia en curso” (Benjamin, 2001, p. 114).

Siguiendo a Traverso, considero que cuando Mistral escribió este *Recado* “los ojos con los que observa el emblema patrio se detienen en la dimensión espiritual y simbólica de la fauna allí representada” (Prado, 2008, p. 163), destacando como temática fundamental “la paz, la defensa de esta como un valor fundamental a cuidar por los pueblos” (Prado, 2008, p. 162), algo que la autora trabajó con especial atención a lo largo de su trayectoria.

Con la posibilidad de análisis que nos permite el paso de los años, creo que Mistral tenía razón al estar preocupada. En 1927, Carlos Ibáñez del Campo, *el militarote* con el que ella tantas veces se enfrentó, asumió el gobierno de Chile e instaló una dictadura que se prolongó hasta 1931. Otra vez ese cóndor lanzaba picotazos al huemul.

Actualmente, el escudo nacional continúa fuertemente asociado en la memoria colectiva de los(as) chilenos(as) a la dictadura civil-militar que afectó al país entre 1973 y 1989. Fue esa dictadura liderada por Pinochet la que utilizó la fotografía de Mistral para ilustrar el billete de cinco mil pesos chilenos, con lo cual considero que buscaban consagrar una heroína, supuestamente *domada*, entendiendo que "todo regime político busca criar seu panteão cívico e salientar figuras que sirvam de imagem e modelo para os membros da comunidade. Embora heróis possam ser figuras totalmente mitológicas, nos tempos modernos são pessoas reais"³ (Carvalho, 1990, p. 14).

En esa misma época, el Edificio Gabriela Mistral, construido por el presidente Salvador Allende para un encuentro de mandatarios e inaugurado en 1972, fue rebautizado con el nombre de Diego Portales, *Padre* de la llamada República Autoritaria en Chile de inicios del siglo XIX y uno de los referentes políticos y simbólicos de Pinochet. No me parece casualidad el hecho de que ese mismo edificio haya sido el centro estratégico de la dictadura de Pinochet y base de la llamada Operación Cóndor, estrategia de terrorismo de Estado en la que Chile junto a otros regímenes dictatoriales de América del Sur, con apoyo de la CIA, a partir de la década de 1970, persiguieron, trasladaron, torturaron y provocaron la desaparición y muerte de miles de personas. Todos unidos por la figura de ese cóndor, de ese que muchos años antes nos había advertido Mistral.

Me parece necesario reflexionar acerca de la importancia de recordar como parte fundamental de la experiencia y del ejercicio historiográfico, y en este sentido, reconozco cómo en este *Recado*—regalo Mistral subvirtió las estrategias de control político y fue capaz de entregar un mensaje para todos(as) los(as) chilenos(as). Pensando en su comunidad imaginada, la autora observó, sintió, criticó, advirtió y nos entregó tareas para seguir pensando juntos(as) ese país que se habitaba (o acompañaba en la distancia), así como también su educación, su historia y su educación cívica.

La admiración de Mistral por el huemul parece haberla acompañado durante muchos años al igual que su nostalgia y profunda conexión con Chile. Estos elementos dejaron marcas en su escritura y se reconocen en *Poema de Chile*, libro póstumo de la autora, publicado en Santiago de Chile en 1967 por iniciativa de Doris Dana, su última compañera.

³ "...todo régimen político busca crear su panteón cívico y resaltar figuras que sirvan de imagen y modelo para los miembros de la comunidad. Aunque los héroes puedan ser figuras totalmente mitológicas, en los tiempos modernos son personas reales" (traducción propia).

Este texto reúne el trabajo de varias décadas y al cual Mistral dedicó intensamente sus últimos años de vida. En este libro la autora recorre su país natal como un alma sin cuerpo, acompañada por un niño y un huemul a quienes presenta su Chile ideal.

Siguiendo a Soledad Falabella, considero que

A partir de la salida de Chile surge el deseo de reelaborar la "herida", proceso que se mantiene vivo mediante la nostalgia (vivencia dolorosa del estar lejos de la tierra de origen). Al mismo tiempo, no se quiere renunciar a la función dentro de la Nación: creadora de identidad nacional. Vemos entonces cómo la desterritorialización física tiene como contrapartida la territorialización de espacios imaginarios [Falabella, 1997, p. 87].

En "Poema de Chile", Mistral nuevamente elogia la capacidad de escucha y la gracia del huemul, algo que ella quería educar en los chilenos(as):

Caminamos respirándolas/la mujer, el indio, el ciervo,/y llorándolas los tres/de amor y duelo diversos./El que más sabe es el indio;/el que oye mejor, el ciervo;/y yo trato en estos hijos/por gracia de ambos, sabiendo [Mistral, 1967, pp. 75-76].

Es significativo también destacar los componentes autobiográficos presentes en la escritura mistraliana, esa que contenía y transmitía experiencias, puesto que "nas narrações são articulados processos de autoconhecimento, de formação e de produção de conhecimentos"⁴ (Moraes y Lugli, 2010, p. 12), algo que se puede reconocer en el siguiente párrafo:

Vamos caminando juntos/así, en hermanos de cuento,/tú echando sombra de niño,/yo apenas sombra de helecho.../(¡Qué bueno es en soledades/que aparezca un Angel-ciervo!)/Vuélvete, pues, huemulillo,⁵/y no te hagas compañero/de esta mujer que de loca/trueca y yerra los senderos,/porque todo lo ha olvidado,/menos un valle y un pueblo./El valle lo mientan 'Elqui'/y 'Montegrande' mi dueño [Mistral, 1967, pp. 8-9].

⁴ "En las narraciones son articulados procesos de autoconocimiento, de formación y de producción de conocimientos" (traducción propia).

⁵ *Huemulillo*, diminutivo poco usado de "huemul", voz araucana para el ciervo andino. Nota en el original.

5. El ejercicio de pensar *con* Gabriela Mistral la educación, la enseñanza de la historia y la formación ciudadana en el Chile reciente

Para pensar *con* Gabriela Mistral la educación, la enseñanza de la historia y la formación ciudadana en el Chile reciente, retomo el concepto de *ejercicio* de Jorge Larrosa, para reflexionar sobre la atención y la formación de sujetos atentos:

...los estudiantes no son atletas ni soldados, que los ejercicios escolares no tienen nada que ver ni con la competición ni con el combate. [...] Los ejercicios escolares deben concebirse como gimnasias de la atención. Así ha sido desde los orígenes de la escuela. Podría hacerse, creo, una historia de la escuela como una historia de la invención y la puesta en práctica de ejercicios de atención, tanto corporales como espirituales. De lo que se trata es de llamar la atención, de sostener la atención, de disciplinar la atención, de crear sujetos atentos. Y atentos, sobre todo, al mundo. No a sí mismos, sino al mundo [Larrosa y Rechia, 2018, p. 153].

Siguiendo este concepto de ejercicio y la idea de *estar atentos al mundo*, puedo señalar que, pensando este texto, me sorprendió la revuelta social chilena de 2019. Esta se inició el 18 de octubre de ese año por el movimiento de estudiantes secundarios chilenos que se manifestaron frente al aumento de 30 pesos chilenos en el precio del pasaje de transporte público. Sin embargo, la consigna fue mucho más inclusiva y decía: "No son treinta pesos, son treinta años", haciendo referencia a que ese año se cumplieron 30 años del "término" de la dictadura de Augusto Pinochet (1989) en Chile, y se inauguró la denominada "vuelta a la democracia". Vuelta a la democracia que, en opinión de muchos(as) chilenos(as), nunca se concretó, debido a que elementos como la Constitución Política de la República, hasta esa fecha, no habían sido transformados,⁶ lo que permitió mantener en un marco de "legalidad" los abusos del neoliberalismo, que dejaron a un significativo porcentaje de la población chilena en situación de pobreza, endeudamiento y vulnerabilidad.

La revuelta social tuvo entre sus expresiones que las calles, los muros y los tradicionales monumentos que forman parte del patrimonio nacional fueran subvertidos. Lecturas descolonizadoras pusieron en tensión imágenes, símbolos y la enseñanza tradicional de la historia y la ciudadanía, infelizmente, marcadas por tantas violencias.

En medio de esas lecturas encontramos también la recuperación de la figura de Gabriela Mistral, ahora en lecturas rebeldes y subversivas. Destaco la imagen del artista e

⁶ Producto de las demandas de la revuelta social de 2019, actualmente Chile vive el proceso de construcción de una nueva Constitución, la que fue redactada por una Convención Constitucional y cuyo texto será sometido a plebiscito el día 4 de septiembre de 2022.



Figura 5. Gabriela Mistral. Imagen del artista e ilustrador Fab Ciralo instalada en uno de los muros del “Centro Cultural Gabriela Mistral” durante las manifestaciones sociales chilenas recientes.

Fuente: <https://www.elmostrador.cl/cultura/2019/11/26/fab-ciraoloilustrador-de-la-crisis-social-hoyes-el-momento-de-mirar-mas-a-la-gente-que-nos-rodea/>

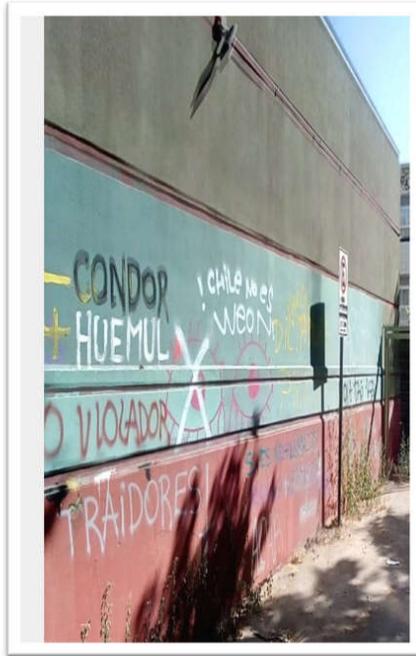


Figura 6. Muro externo del Liceo José Victorino Lastarria pintado con la frase “Menos cóndor, más huemul”.

Providencia, Santiago, Chile.

Fuente: Fotografía de la autora.

ilustrador Fab Ciralo que fue instalada en uno de los muros del “Centro Cultural Gabriela Mistral”, antiguo Edificio Diego Portales, rebautizado en el año 2009 por la presidenta Michelle Bachelet con el objetivo de recuperar el nombre dado por el gobierno de Allende. Esta nueva Mistral tiene una expresión identitaria de resistencia, pues aparece con las marcas de varios símbolos asociados a ello: el pañuelo verde, la bandera negra, los bototos negros y la camiseta estampada con el coro de la popular canción de “Los Prisioneros”, banda chilena conocida por sus canciones de protesta durante la dictadura de Pinochet, también recuperadas por las manifestaciones sociales recientes.

Como parte de estas relecturas mistralianas, reconozco también uno de los muros de un tradicional liceo público santiaguino en el que se denuncia con fuerza la represión estatal y las violaciones a los derechos humanos. En medio de las acusaciones puede leerse, como si fuese un mantra, la frase "Menos cóndor, más huemul", título del texto de Mistral que hemos trabajado y que ha sido evocado por varios relatos de los movimientos sociales chilenos recientes como una forma de resistencia (Figura 6).

En este ejercicio de *estar atenta al mundo*, pienso en las innumerables relecturas que podríamos realizar sobre "Menos cóndor y más huemul" en materia de educación, enseñanza de la historia y formación ciudadana con el objetivo de construir una educación descolonizadora, considerando, por ejemplo, las significativas migraciones internacionales que ha vivido Chile en el último tiempo, lo frágil que se muestra el concepto de nación chilena frente a las demandas de reconocimiento de los pueblos indígenas y las movilizaciones sociales que se iniciaron en el país en octubre del 2019.

En este sentido, me pregunto también acerca del rol de los(as) profesores(as) en esta tarea, considerando que a partir de la Promulgación de la Ley N° 20.911 del año 2016 el gobierno de Michelle Bachelet creó el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado chileno y que Sebastián Piñera durante su gobierno promulgó la obligatoriedad, a partir del año 2020, de la disciplina de Educación ciudadana en los últimos dos cursos de la enseñanza secundaria, dejando la disciplina escolar de historia con un carácter de electivo. Observo con preocupación la representación de la historia como disciplina escolar que circuló en esta reforma curricular, pues considero que la historia como disciplina escolar no puede ser reducida a una especie de abanico de conocimientos y habilidades que podrían plegarse o desplegarse en más o menos años, como si el estudio de la historia correspondiese a una mera transmisión de conocimientos que podrían condensarse. La historia constituye una experiencia transformadora en la cual cada uno(a) de nosotros(as) puede reconocerse como sujeto histórico, herederos(as) de un pasado y situados(as) en un tiempo y espacio. Por eso no puede ser reemplazada por otra disciplina escolar, que funcione como suplemento, agregando aquello que –podríamos decir–, implícitamente, se entendería como incompleto.

En Chile, a partir de la revuelta social del 2019, la historia ha sido fuertemente interpelada y los lienzos ciudadanos presentes en las manifestaciones, con frases como "Eliminaron el ramo de historia hoy! la escribimos de nuevo" (Núñez, 2019), expresan las demandas ciudadanas en relación a ello. Sin duda, estamos desafiados como comunidad a problematizar la educación, la enseñanza de la historia y la formación ciudadana, al igual que la formación docente, en tiempos en que estudiar historia se transformó en una elección curricular y estudiar la ciudadanía en una obligación curricular. Nos hace

falta preguntarnos acerca de los sentidos, contenidos y metodologías que circulan y que aparecen en disputa en estos procesos y que ponen en tensión a los espacios de formación y a los(as) profesores(as) de las diferentes disciplinas escolares. Nos hace falta construir nuevas lecturas sobre educación, historia y ciudadanía, que consideren procesos y experiencias, y que tengan como referentes a quienes pensaron una educación democrática, como fue el caso de Mistral:

Mucho hemos lucido el cóndor en nuestros hechos, y yo estoy por que ahora luzcamos otras cosas que también tenemos, pero en las cuales no hemos hecho hincapié. Bueno es espigar en la historia de Chile los actos de hospitalidad, que son muchos; las acciones fraternas, que llenan páginas olvidadas. La predilección del cóndor sobre el huemul acaso nos ha hecho mucho daño. Costará sobreponer una cosa a la otra, pero se irá logrando poco a poco [Mistral, 2005(1926), p. 37].

Con este propósito, creo interesante retomar la propuesta de Walter Kohan cuando estudia la vida y obra del maestro Simón Rodríguez, diciendo que

No basta construir y habitar los edificios escolares. Es preciso tener presente, todos los días, aquella imagen de extranjería, creatividad y osadía para pensar los sentidos de habitarlos, de pronunciar allí palabras como enseñar y aprender: ¿por qué?, ¿cómo?, ¿para qué? Hay que ver en esa figura del maestro constructor de escuelas un símbolo, una señal, un camino, para hacer escuela dentro y fuera de los edificios escolares, en el pensamiento y en la vida [Kohan, 2013, p. 138].

Kohan agrega sobre el autor que

Es un educador errante, no tanto por su andar viajero e itinerante sino por la intensidad y radicalidad de su vida educadora, por su estado de abierto a los habitantes de estas tierras. Lucha incansablemente por revolucionar las escuelas, para que ellas atiendan a los desechados por las escuelas existentes para que en ella aprendan a pensar no sólo en cómo transformar su condición en la sociedad sino, sobre todo, cómo transformar la propia sociedad que genera esa condición, en sus palabras cómo ser una República de veras [Kohan, 2013, pp. 62-63].

Siguiendo esta lectura es que considero a Gabriela Mistral como una viajera, por sus viajes y autoexilio, pero además la reconozco como errante por la radicalidad de su vida educadora, por su sensibilidad, por su escucha atenta y por su forma de pensar y vivir la pedagogía comprometida con la construcción de una sociedad, verdaderamente, democrática. Hace falta reconocer a esa Mistral creadora, esa que nos han negado las lecturas tradicionales y pensar *con ella* formas de educación diversas, plurales y libres, con

las que como profesores(as) movilizemos inquietudes, esas mismas que la autora puso en circulación en sus *Recados*. Como dice Larrosa:

Mostrar una experiencia es mostrar una inquietud. Lo que el profesor transmite, entonces, es su escucha, su apertura, su inquietud. Y su esfuerzo debe estar dirigido a que esas formas de atención no queden canceladas por cualquier forma de dogmatismo o de satisfacción [Larrosa, 2006, p. 100].

Creo que debemos pensar la educación, la enseñanza de la historia y la formación ciudadana como actos políticos, en un sentido freiriano (Freire, 2004). Porque nos hace falta seguir escuchando a Mistral cuando decía que "escuela de humildades es el viaje. Desembarcar sin abrazos, ser en el hotel una cifra como en el presidio; transformarse en dato de pasaporte para una alcaldía y no tener nostalgias de individualizaciones ni de privilegio local, resulta a la larga más útil para perder vanidad que una lectura de Marco Aurelio" (Mistral, 1978[1927], p. 19).

Porque nos hace falta perder esa vanidad, que según la RAE significa arrogancia, caducidad, inutilidad e ilusión, y emprender ese viaje del que nos hablaba Mistral; ese que nos permita vivir esa experiencia transformadora para descolonizar nuestros discursos, incluyendo los históricos. Viaje que espero podamos construir en ese ejercicio de pensar *con* Gabriela Mistral la educación, la enseñanza de la historia y la formación ciudadana en el Chile reciente.

6. Algunas reflexiones

En 1954, en su última visita a Chile, Gabriela Mistral fue recibida por Carlos Ibáñez del Campo, quien nuevamente se desempeñaba como presidente. En esa ocasión ella refirió palabras de gratitud para él y para el pueblo de Chile:

Excelentísimo señor Presidente de la República. Pueblo de Chile: Yo agradezco profundamente el haberme acompañado hasta aquí. Es una honra y es además una alegría viva para mí el que mi pueblo sienta que corren muchos vínculos entre ustedes y esta *vieja maestra*. Nunca he olvidado yo tales vínculos [Mistral, 2099b(1954), p. 141. El énfasis es mío].

Un mes antes de la muerte de Mistral, Ibáñez solicitó un pago en dinero como providencia especial para ella. Fue él mismo quien también recibió su cuerpo y le rindió homenajes en su entierro, quizás fue su forma de reparar esa historia.

El día del funeral, y a la cabeza de una interminable procesión fúnebre, tras el féretro escoltado por lanceros a caballo, el presidente Ibáñez, y a sus ochenta años,

caminaba a pie hacia el Cementerio General de Santiago de Chile por la avenida de la Paz [Quezada, 2009, p. 139].

Durante la revuelta social chilena de 2019, me emocionó sentir que la figura y la obra de Gabriela Mistral seguían vivas; al igual que la sensibilidad del pueblo chileno. Sin duda, debemos continuar escuchando con atención y ejercitando los sentidos finos y la inteligencia vigilante, acciones que ella destacaba en el huemul, para preguntarnos acerca de la educación, la enseñanza de la historia y la formación ciudadana en ese Chile cuyos habitantes demandan con fuerza una vida digna. Nos hace falta, como comunidad imaginada (Anderson, 1993) de Mistral, problematizar los conceptos de comunidad, nación y fraternidad, entre otros, que forman parte de la idea de nacionalidad, especialmente si reconocemos que

A educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além de nossa própria vida, com um tempo que está mais além de nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além de nosso próprio mundo... e como não gostamos desta vida, nem deste tempo, nem deste mundo, queríamos que os novos, os que vêm à vida, ao tempo e ao mundo, os que recebem de nós a vida, o tempo e o mundo [...] pudessem viver uma vida digna, um tempo digno, um mundo em que não dê vergonha viver⁷ [Larrosa, 2016, pp. 36-37].

En tiempos de incertidumbre y manteniendo la esperanza y el compromiso ético para que las nuevas generaciones puedan vivir esa vida digna, ese tiempo digno y ese mundo en el que no dé vergüenza vivir, se vuelve necesario ejercitarnos para *estar atentos al mundo* como nos propone Larrosa, y al mismo tiempo pensar *con* Gabriela Mistral formas descolonizadoras de educación y enseñanza. Hace falta escuchar a los movimientos sociales, las expresiones populares y a la ciudadanía, tantas veces excluidos en la historia de Chile. Pienso en esto mientras leo en el periódico que el huemul sigue siendo una especie en extinción, pero que gracias a planes de trabajo para su recuperación y conservación regresa con toda su sensibilidad a poblar las regiones que hace algunas décadas lo vieron desaparecer.

Finalizo este texto con una fotografía que tomé, hace algunos años, de un lienzo creado por estudiantes del Liceo N°1 de niñas de Santiago. En él se observan el cóndor y el huemul emergiendo de un árbol que se destaca por el color verde, que representa la esperanza. La frase "Aún hay tiempo" funciona como invitación por parte de las jóvenes

⁷ "La educación tiene que ver siempre con una vida que está más allá de nuestra propia vida, con un tiempo que está más allá de nuestro propio tiempo, con un mundo que está más allá de nuestro propio mundo... y como no nos gusta esta vida, ni este tiempo, ni este mundo, queríamos que los nuevos, los que vienen a la vida, al tiempo y al mundo, los que reciben de nosotros la vida, el tiempo y el mundo [...] pudiesen vivir una vida digna, un tiempo digno, un mundo en el que no dé vergüenza vivir" (traducción propia).



Figura 7. Lienzo creado por estudiantes del Liceo N°1 de niñas de Santiago.

Fuente: Fotografía de la autora.

para seguir reflexionando sobre nuestro país y su educación. Espero que, como decía Gabriela Mistral, "el orden de la gacela siga existiendo en la gente chilena". Confiamos en que *aún hay tiempo*...

Referencias bibliográficas

- Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas*. Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, Walter (2001). El Narrador. En W. Benjamin, *Para una crítica de la violencia y otros ensayos Iluminaciones IV*. Taurus.
- Carvalho, José Murilo (1990). *A formação das almas: o imaginário da República do Brasil*. Companhia das Letras.
- Collier, Simon, y Sater, William (1999). *Historia de Chile (1808-1994)*. Cambridge University Press.
- Correa, Sofía, Figueroa Garavagno, María Consuelo, Jocelyn-Holt Letelier, Alfredo, Rolle Cruz, Claudio, y Vicuña Urrutia, Manuel (2001). *Historia del siglo XX chileno*. Editorial Sudamericana.
- De Certeau, Michel (2007). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.
- Falabella, Soledad (1997). Desierto: territorio, desplazamiento y nostalgia en Poema de Chile de Gabriela Mistral. *Revista Chilena de Literatura*, (50), 79-96.

- Freire, Paulo (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Ginzburg, Carlo (2001). *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. Companhia das Letras.
- Grandón Lagunas, Olga (2009). Gabriela Mistral: identidades sexuales, etno-raciales y utópicas. *Atenea*, (500), 91-101.
- Kohan, Walter Omar (2013). *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Miño y Dávila.
- Larrosa, Jorge (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciências de l'Educaçió i de l'Esport*, (19), 87-112.
- Larrosa, Jorge (2016). *Tremores. Escritos sobre experiencia*. Autêntica.
- Larrosa, Jorge, y Rechia, Karen (2018). *P de Profesor*. Noveduc del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Mistral, Gabriela (1934, 8 jul.). Carta a mi biógrafo. En *El Mercurio*, Santiago.
- Mistral, Gabriela (1967). *Poema de Chile*. Editorial Pomaire.
- Mistral, Gabriela (1978[1927]). Viajar. En R. E. Scarpa (org.), *Gabriela anda por el mundo*. Editorial Andrés Bello.
- Mistral, Gabriela (2005[1926]). Menos cóndor y más huemul. En F. Pérez (selección, prólogo y notas), *Gabriela Mistral. 50 prosas en El Mercurio 1921-1956*. Aguilar Chilena de Ediciones.
- Mistral, Gabriela (2005[1948]). Gabriela Mistral en el Diario de Yucatán. En C. García Huidobro, *Moneda dura. Gabriela Mistral por ella misma*. Catalonia.
- Mistral, Gabriela (2010a[1938]). Como escribo. En Real Academia Española, *Gabriela Mistral en verso y prosa. Antología*. Santillana Ediciones Generales.
- Mistral, Gabriela (2010b[1938]). Recados. En Real Academia Española, *Gabriela Mistral en verso y prosa. Antología*. Santillana Ediciones Generales.
- Mistral, Gabriela (2009a[1953]). Carta de Gabriela Mistral al Presidente Carlos Ibáñez. En J. Quezada, *Siete presidentes de Chile en la vida de Gabriela Mistral*. Catalonia.
- Mistral, Gabriela (2009b[1954]). Gabriela Mistral habla al pueblo de Chile. En J. Quezada, *Siete presidentes de Chile en la vida de Gabriela Mistral*. Catalonia.
- Mistral, Gabriela (2009c[1954]). Telegrama de Gabriela Mistral al Presidente Ibáñez. En J. Quezada, *Siete presidentes de Chile en la vida de Gabriela Mistral*. Catalonia.
- Moraes, Dislane Zerbinatti, y Lugli, Rosário Silvana Genta (orgs.) (2010). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação*. Cultura Acadêmica.
- Prado, Marcela (2008). Mistral: Menos cóndor y más huemul y el sentimiento patriótico: dos ensayos cívicos de plena vigencia hoy. *Nueva Revista del Pacífico*, (53), 161-167.
- Quezada, Jaime (2009). *Siete presidentes de Chile en la vida de Gabriela Mistral*. Catalonia.
- Rockwell, Elsie (2007). Metáforas para encontrar historias inesperadas. En M. de Araujo Nepomuceno y E. Figueiredo Arantes Tiballi (orgs.), *A educação e seus sujeitos na história*. Argvmentvm.
- Teitelboim, Volodia (2004). *Gabriela Mistral: pública y secreta*. Editorial Sudamericana.

Sitios consultados

- Sociedad Periodística El Expreso (1999, 26 may.). La tragedia de la escritora María Carolina Geel: cuatro disparos a las cuatro de la tarde. *El Expreso* (pp 16-17). En Memoria Chilena. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-98822.html>.

Memoria Chilena. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-channel.html>

Museo de la Educación. <https://www.museodelaeducacion.gob.cl>

Núñez, Ricardo (2019, 22 oct.). "*Chillán no está en guerra*": más de 5 mil personas se manifestaron en paz. En *Cooperativa* (foto 3). https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/manifestaciones/chillan-no-esta-en-guerra-mas-de-5-mil-personas-se-manifestaron-en/2019-10-22/094450.html#gal_id&slide=foto_3

RAE [Real Academia Española] (s.f.). *recado*. Diccionario de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/?id=VMtfDq9> (consulta: 30 jul. 2022).

Sala Mistral Virtual de la Biblioteca Nacional de Chile. <http://salamistral.salasvirtuales.cl>

100 años de extensión universitaria en México. Efemérides para una agenda de investigación

100 years of university extension in Mexico.
Events for a research agenda

Gonzalo Aquiles Serna Alcántara¹

Resumen

La extensión es reconocida como la tercera función de las universidades e instituciones de educación superior (IES) en México. Tiene ya más de un siglo de su instauración. Para contribuir y elevar el nivel de su estudio teórico, creemos necesario reconocer sus temas y conceptos que han prevalecido, si bien dispersos y hasta contradictorios, distinguiendo los que consideramos más importantes, provenientes de numerosas fuentes. Después, los hemos sistematizado en forma de efemérides. Es cierto que estos dispositivos didácticos originalmente tuvieron una función de socialización de los relatos históricos, y por su evidente origen positivista, actualmente son cuestionados. Sin embargo, consideramos que cumplen con una función básica: preservar hechos, acciones, temas que de otra manera pasarían desapercibidos. "Los actos del recuerdo siempre están al servicio de las acciones presentes, se recuerdan para que se pueda sentir, evocar, imaginar, desear o sentirse impelido a hacer algo, aquí y ahora, o en un futuro más o menos próximo" (Godino, 2009, p. 10). Hemos realizado una investigación documental de tipo informativo, organizando y analizando textos para ofrecer de una manera ordenada referencias sobre el tema específico de historia de la extensión. Consideramos que es un estudio de corte exploratorio porque la historia de la extensión universitaria es un problema de investigación poco estudiado y es descriptivo pues deseamos caracterizar las cualidades de los temas relacionados directamente con la función de extensión.

Palabras clave: Extensión universitaria, historia de la universidad, educación, sociedad.

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Correo electrónico: gasadg@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-3690-7475>

Como citar este artículo:

Serna Alcántara, G. A. (2022). 100 años de extensión universitaria en México. Efemérides para una agenda de investigación. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10(20), 85-106. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v10i20.392>



Abstract

Extension is recognized as the third function of universities and higher education institutions (HEIs) in Mexico. It has been established for more than a century. To contribute and raise the level of his theoretical study, we believe it is necessary to recognize its themes and concepts that have prevailed, although scattered and even contradictory, distinguishing those that we consider most important, coming from numerous sources. Then, we have systematized them in the form of events. It is true that these didactic devices originally had a function of socialization of historical accounts, and because of their evident positivist origin, they are currently questioned. However, we consider that they fulfill a basic function: to preserve facts, actions, issues that would otherwise go unnoticed. "The acts of remembrance are always at the service of the present actions, they are remembered so that you can feel, evoke, imagine, desire or feel impelled to do something, here and now, or in a more or less near future" (Godino, 2009:10). We have carried out an informative documentary research, organizing and analyzing texts to offer in an orderly way references on the specific topic of history of university extension. We consider that it is an exploratory study because the history of extension is a little studied research problem and is descriptive because we want to characterize the qualities of the topics directly related to the function of Extension.

Keywords: *University extension, university history, education, society.*

Introducción

La instauración de la extensión como tercera función sustantiva de las universidades mexicanas, aconteció hace más de cien años. Su tarea original consistía en difundir y gestionar que los conocimientos producidos por la docencia y la investigación, las otras dos funciones, fueran compartidos con la sociedad, muy especialmente con la porción más empobrecida y vulnerable. Era una forma de retribuir el esfuerzo que la sociedad hacía por proporcionar, a los entonces muy escasos universitarios, el privilegio de acceder a estudios superiores. Paulatinamente, la función de extensión fue incorporada por las universidades públicas y por la mayoría de instituciones de educación superior mexicanas.

En este siglo han sucedido acontecimientos, decisiones de directivos y funcionarios, diversificación de actividades y utilización de diferentes modelos que afectan a la función de extensión y cuyo registro es necesario para la investigación. Es decir, requerimos hacer historiografía de la extensión en México, que nos ilustre sobre los procesos y coyunturas, éxitos y fracasos que ha tenido a lo largo de estos cien años y que han sido muy poco estudiados.

Carretero y Kriger (2007) opinan que a las efemérides se las puede considerar como "un dispositivo simbólico de transmisión intergeneracional de la memoria colectiva, legada de padres a hijos, y de docentes a alumnos". Y nuestra postura es rescatar la historia de la extensión mexicana, para ir construyendo su identidad, que pueda ser apropiada por

quienes en ella trabajan y por todos los universitarios, y consideramos que las efemérides pueden ser útiles para tal fin.

Carretero et al. (2006, p. 1) sostienen lo siguiente: "No es infrecuente el establecimiento de paralelos entre memoria e historia, ya que ambas se refieren al pasado, pero mientras la primera se vincula con lo experimentado personalmente la segunda va mucho más allá del carácter individual o plural del sujeto que recuerda". Considero que ambas utilizan en forma explícita o velada a las efemérides, como artefactos culturales que son sustento para reiteraciones o ritos evocativos de personajes o sucesos.

Lorenz (2007) apunta que lo importante es lo que queremos hacer, o que se haga, y lo menos importante es que el recuerdo sea exacto, que la representación sea lo más parecida posible a lo que sucedió en el pasado. Lo que nos importa, asegura, es que el recuerdo sirva para los propósitos de la acción presente. Y nuestra intención con el presente artículo consiste en aportar hechos significativos del pasado de la historia de la extensión universitaria en México.

Autores como Serna (2004), identificando las características de los principales modelos de extensión; Torres (2009), estudiando a las universidades populares mexicanas de principio del siglo XX y criticando el burocrático control actual; Molina (2017), recopilando las variadas formas en que se presenta la extensión en las IES de nuestro país; Cano (2017), analizando las etapas históricas de la extensión en la UNAM, y algunos otros, abordan en sus trabajos sucesos y personajes que consideran importantes en la historia de la extensión mexicana.

Respecto a la forma de seleccionar los textos que sirvieron de base para las efemérides, tomamos como criterios: la relevancia para la historia de la extensión; la autoridad de quien produce la información (rectores, universidades, ANUIES, etc.); el nivel de autenticidad de quien la elabora (editorial, revista, tesis); el propósito del artículo o libro, privilegiando los académicos sobre los informes administrativos o de divulgación y dimos preferencia a los textos de origen institucional. El periodo que abarca las efemérides presenta un claro predominio de las fuentes provenientes de autores e instituciones de la ciudad de México. Hasta el presente siglo la producción de artículos elaborados en el interior del país se manifestó.

Desarrollo

I. Los fines de la extensión

Desde su origen, las universidades han tenido dos grandes objetivos:

- 1) "El cultivo del conocimiento, con todas las exigencias filosóficas, científicas y metodológicas que lo acompañan y

- 2) la contribución al bien general, como resultado de aceptar que la solución de ciertas necesidades frecuentes o trascendentes de la sociedad, requiere de conocimientos que pueden aportar las universidades. Este fin ha variado según las circunstancias histórico-sociales existentes en el tiempo de creación o existencia de las universidades” (Villaseñor, 2003, p. 83).

La mayoría de las universidades define, en algún momento o circunstancia de su vida institucional, y con claridad o precisión muy variables, qué entiende por su función social. Después, propone formas para pasar del campo de los conceptos al terreno de la práctica. Es decir, su contexto determinará en buena medida la manera como interpreta el “servicio a la sociedad y el uso del conocimiento por parte de la universidad” (Villaseñor, 2003, p. 93).

En resumen, una vez que se le ha dado un determinado nombre a la función social en una universidad o en cualquier institución de educación superior (IES), su puesta en práctica ocurrirá de variadas maneras. Las actividades resultantes se acompañarán de una labor de justificación y exaltación. Cada acción emprendida, sea la puesta en marcha del servicio social de los pasantes o la inauguración de una exposición, es encomiada por las autoridades institucionales para convencer al resto de la comunidad universitaria y a la sociedad de que están cumpliendo con la función social.

Es decir, se ha trastocado a la extensión, que tenía el encargo de cumplir con el compromiso social, a la realización de acciones que tienen como fin exaltar la imagen de la institución o de sus directivos. Termina siendo usada para el posicionamiento político de quienes la gobiernan o dirigen. La función social es resultado de un proceso que confirió a la universidad la responsabilidad de proveer conocimientos para mejorar las condiciones de vida de la población. Ese concepto de extensión ha sido desplazado, casi olvidado.

II. El inicio de la extensión en México

El siglo XIX, estremecido por guerras sangrientas entre naciones que buscaban el dominio económico, fue el campo abonado para el surgimiento del Positivismo. Su fundador, Augusto Comte, en respuesta al enfrentamiento y la violencia, propuso una “religión de la Humanidad” en la que los individuos debían vivir para el bienestar de los otros y rendir culto o veneración a los grandes hombres, que ocupan el más alto rango en el *Gran Ser*, “constituido por la unidad de todos los hombres. En consecuencia, la moral que se propone consiste en sacrificarse por los demás, alimentando a ese Gran Ser, que es la humanidad” (Larroyo, 1970, p. 280).

Actualmente, disciplinas como la biología evolucionista, la teoría normativa o la psicología, han profundizado en la noción de altruismo. Proponen diferentes explicaciones

pero en todas ellas se discute por qué una persona actúa de manera altruista o egoísta (Michalski, citado en Stiefken, 2014).

Una explicación que consideramos válida para el caso de los involucrados en la extensión la da Stiefken (2014):

Desde una perspectiva "sociocultural" vemos que la predisposición al altruismo tiene una correlación con las características personales tales como el género, el origen y el entorno familiar y cultural, o la educación entre otras; en este caso, la pertenencia a un sector específico de la población se convierte en uno de los elementos principales para el desarrollo de motivaciones y conductas altruistas [p. 16].

Las ideas positivistas tendrían influencia decisiva en la educación de las jóvenes naciones de América Latina y muy especialmente en México. Contenían postulados muy atractivos por su emotividad y en poco tiempo se implantaron en las políticas educativas y en los planes y programas de estudio de todos los niveles.

En febrero de 1868 iniciaron los cursos de la Escuela Nacional Preparatoria, bajo la dirección de Gabino Barreda, principal impulsor del Positivismo en México. El plan de estudios siguió, minuciosamente, la línea de esta corriente filosófica; "impulsó en forma decisiva al estudio de las ciencias exactas y naturales y el desplazamiento de conocimientos considerados metafísicos" (Ramírez, 2018, p. 156).

En esta primera fase, ser un mexicano liberal significaba el abandono de los elementos perjudiciales del origen étnico. En cuanto a la religión, su culto se remitió al ámbito privado, y la devoción sería para el Estado. El mexicano liberal tendría hábitos de trabajo, puntualidad, ética financiera para el ahorro y la inversión; sería emprendedor, capitalista, instruido, sin vicios ni ludopatías, y un ciudadano republicano (Ramírez, 2018).

El concepto de altruismo fue adoptado y rápidamente naturalizado en el pensamiento de la clase dirigente liberal y de sus intelectuales. En su discurso, no había mejor y mayor finalidad en la vida que el sacrificio por los demás, representados por conceptos etéreos como la patria, la humanidad o los necesitados. La tarea de crear ciudadanos altruistas se confió a la educación. Pero se trató de un tipo de altruismo que se manifiesta, según Badcock (citado en Seelig y Rosof, 2002), como

Un altruismo inducido que consiste en [...] un beneficio adaptativo para las personas que logran ser conscientes de sus deseos de inducir el altruismo en otros, en beneficio propio, mientras que de hecho eluden ser altruistas ellos mismos. Se evita la culpa consciente, y así la manipulación de los demás es más efectiva [...] La consecuencia del altruismo inducido es que uno es depredado, parasitado, manipulado, explotado y generalmente conducido hacia un autosacrificio que no habría querido hacer [p. 6].

La clase política mexicana y sus intelectuales, incluidos los maestros, entusiasmaban al pueblo y a los estudiantes con conceptos e ideales altruistas de los que rara vez darían testimonio.

Para Vaillant (citado en Seelig y Rosof, 2002, p. 8), el altruismo permite al individuo que es incapaz de experimentar placer en la directa realización de sus propios deseos, experimentar placer ayudando a los otros. "Se alivia la intensa ansiedad que despiertan los propios impulsos temidos y se hace posible experimentar un placer sustitutivo, vicario y generalmente oculto".

Al iniciar el siglo XX el Positivismo había logrado establecerse ideológicamente en los fines de la educación pública. Cuando estalló la Revolución mexicana, los positivistas fueron desplazados de los cargos directivos y de la toma de decisiones en materia educativa pero la influencia de muchas de sus ideas continuó indemne. En el caso de la extensión, ese predominio se hizo sentir desde el primer día. El altruismo, aunque no en forma explícita, fue considerado el fin de la extensión. Su éxito o fracaso dependería del entusiasmo y la convicción con que se asumiera la actitud altruista, y no de las políticas educativas, presupuestos o factores ideológicos que asumieran las instituciones. Visto así, el altruismo –casi siempre inducido– es un concepto políticamente estéril, neutro y sin compromisos. Esconde, sin embargo, la adhesión a una convicción casi religiosa, heroica y mártir. Es una imitación laica de la caridad, despojada de la mínima intención de transformar las estructuras de la sociedad.

La noción positivista de "progreso" se instaló en el pensamiento de la clase dirigente, impulsada por intelectuales que trabajaban o tenían gran influencia en los medios políticos, periodísticos y educativos. Su idea de progreso correspondía a una visión eurocéntrica.

Urgía arrancar al mexicano de las manos de la superstición religiosa y de las tinieblas de la ignorancia, para depositarlo en el seno de la razón, representada por las instituciones de un Estado laico y democrático. En educación, todo estaba por hacerse. Los peldaños que conducían a la nación mexicana al progreso se asentaban en la educación.

Mackenthun (citada en Carretta-Beltrán, 2003) afirma que la práctica de despojar a los sujetos a través de no reconocer que cuentan con cultura, moral, bienes materiales y prácticas propias de expresión, es una práctica colonizante. Y si no poseen bienes económicos, al estilo occidental, entonces no tienen "nada". El proceso consiste en lograr que los sujetos, los grupos y las comunidades, por desidia, desaliento e irrupción externa, o la suma de estos factores, abandonen sus componentes, expresiones y formas culturales, sociales, políticas y económicas, para después ser considerados, por la clase dominante, como "sujetos en falta", seres intangibles y anónimos, aquellos que no tienen nada y a los que hay que darles todo.

En nuestro país, el peculiar concepto de “pueblo-pobre” no solo fue ideado –o construido– por la clase intelectual de fines del siglo XIX y principio del XX. Los empresarios, políticos y clase media aportaron su propio imaginario a la connotación de “pueblo-pobre” que hasta hoy utilizamos y no pocas veces creemos natural. “En cuanto a la formación del mexicano liberal, se insistió en un individuo mestizo, capitalista, productivo, emprendedor, intelectual y físicamente sano. El mestizaje permitiría la construcción de la nación sin polarizaciones ideológicas” (Ramírez, 2018, p. 164).

Consideramos que esta fue la visión fundante de la extensión universitaria en México: el concepto “pueblo-pobre”, que homogenizó a los sujetos, grupos humanos y comunidades y generalizó sus deficiencias, hábitos y características. Entonces, marginados totalmente de las vías de acceso al poder y con sus conocimientos y cultura en proceso de extinción, fueron ubicados en el rubro de “necesitados”. Entre las “carencias” más urgentes de resolver, los intelectuales eligieron a la cultura y la educación como las más importantes para que el pueblo conociera la realidad y empezara a ser “alguien”. Un ciudadano con virtudes cívicas, culturales y productivas que lo acercaran al bienestar, representado por tener patrimonio, actitudes cívicas y cultura.

III. Efemérides de la extensión Universitaria

Adentrarnos en el estudio de la extensión, requiere que exploremos su memoria, degustando su heredad histórica, reconociendo y desatando los nudos que nos impiden avanzar para su transformación. He aquí una relación de los sucesos más importantes en más de cien años de la extensión.

1862. En Estados Unidos, se estableció el Departamento de Agricultura (USDA) como la dependencia gubernamental que tenía entre sus encargos divulgar la modernización de las actividades agropecuarias mediante el uso de maquinaria y avances tecnológicos. Ese mismo año, mediante el Acta Morrill, el Congreso creó los Land Grant Colleges, concesiones de tierra para las universidades de la unión americana. “En 1887, mediante el Acta Hatch se establecieron estaciones agrícolas experimentales, adjuntas a los campos universitarios, que además de investigar, divulgaron diversas tecnologías entre los agricultores para el mejor cultivo de los campos y cuidado de los animales de granja” (Williams, 1996, p. 108).
1867. Se estableció en la Universidad de Cambridge el primer programa de extensión con el antecedente de los Colegios de la Clase Obrera de Sheffield, que fueron fundados en 1842 (Labrandero y Santander, 1983). En el East End de Londres, en el llamado Salón Toynbee, abierto en 1884 por Samuel y Henrietta Barnett, en

honor del historiador Arnold Toynbee de la Universidad de Oxford, "se preconizaba reconocer la responsabilidad de las universidades hacia los sectores populares" (Fernández, 1981, p. 12). Este lugar de asistencia social continúa activo hasta el presente.

1867. El 2 de diciembre, el presidente Juárez expidió la "Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal", en la cual se establecía la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP); los estudios que se impartirían serían los necesarios para poder ingresar a las Escuelas Profesionales, denominadas de Altos Estudios. El 17 de diciembre de ese mismo año, el presidente Juárez nombró al doctor Gabino Barreda como primer director de la ENP (ENP, 2009).
1868. Fernández de Castro "inauguró las conferencias dominicales de la Universidad de Madrid. Después, abrió escuelas nocturnas para obreros, dirigidas por estudiantes y profesores universitarios" (Minujin, 1963, p. 12).
1871. En febrero se iniciaron los cursos libres dominicales de física, química e historia natural, encaminados a la clase obrera, impartidos por profesores de la Escuela Nacional Preparatoria en la ciudad de México. La gran asistencia y éxito de estos cursos fueron muy comentados por la prensa (ENP, 2009).
1898. Se implantó la extensión en la Universidad de Oviedo, en 1899 en Sevilla, en 1901 en Salamanca y en 1902 en Valencia y Granada. Fueron los antecedentes de las Universidades Populares que proliferaron en España. "La primera abrió sus puertas en 1901 en Oviedo. En 1904, Vicente Blasco Ibáñez (1867-1928) funda la Universidad Popular de Valencia. En 1906, abre sus puertas la de La Coruña; en Madrid en 1904 y en Sevilla en 1905" (Alcina, 1982, p. 1).

Los intelectuales no tardaron en descubrir el valor de estas iniciativas de los sindicatos obreros en conjunción con los estudiantes universitarios. En 1919, los poetas Antonio Machado y Miguel Hernández participaron en la creación de la Universidad Popular de Segovia. La finalidad de las Universidades Populares era arrancar de las élites económicas e intelectuales la ciencia y la cultura, llevándolas a los sectores marginados, y lograr que estos tuvieran sus ingenieros, sus filósofos y sus sabios, alejados de criterios academicistas. A pesar de diversas vicisitudes ocasionadas por las guerras y el periodo franquista, las Universidades Populares continúan activas en España, en donde han formado a miles de personas mediante conferencias, diplomados o cursos de capacitación para el trabajo (Calvo, 2009).

Recordemos que en las universidades francesas y alemanas la historia fue distinta. En el primer caso, Napoleón abolió a las universidades del *ancien régime*, desencantado de su inoperancia, y las sustituyó por las *grandes écoles*, orientadas a la formación profesional. Por su parte, Wilhelm von Humboldt reformó

- a la Universidad de Berlín en 1810 y creó la universidad moderna dedicada a la investigación, vinculándola con las ciencias aplicadas y el desarrollo nacional.
1900. Muñoz (1992, p. 3) afirmó que “en este año, la Universidad de Chicago, estableció una facultad de extensión”. Como antecedente, Jane Adams y Ellen Gates habían fundado en 1889 un centro social en la mansión cedida por Charles Hull, en el que además de guardería y residencia para madres trabajadoras, se organizaban conferencias y cursos encaminados a la población de la zona circunvecina, formada por barrios obreros. En poco tiempo, el centro se convirtió en un complejo de trece edificios (Remini, 2019).
1907. José Vasconcelos, Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña y otros intelectuales fundaron la Sociedad de Conferencias que de manera didáctica intentaba llevar al pueblo los temas de vanguardia. Dicha Sociedad fue el antecedente del Ateneo de la Juventud, que promovió el pensamiento humanista en el medio académico mexicano, en contraposición a la ideología de los “Científicos” porfiristas que abrazaban la filosofía positivista y admiraban a los países “avanzados”.
1908. Se celebró el Primer Encuentro Internacional de Estudiantes Americanos en Montevideo, República Oriental de Uruguay. Esta reunión, de más de un centenar de universitarios latinoamericanos y españoles, marcó el inicio de la lucha por la llamada “Reforma universitaria” que acontecería con diversa profundidad y en diferentes momentos en las universidades latinoamericanas y que básicamente exigía que el Estado reconociera la autonomía universitaria en materia de toma de decisiones académicas y de formas de gobierno. Sus demandas incluían la exigencia de establecer programas de extensión universitaria (Beltrán, 2009). “Se afirmó que las universidades deberían preocuparse por llevar la ciencia y la cultura al pueblo” (Super, 1993, p. 7).
1910. Justo Sierra –quien fue de los más acérrimos positivistas durante los treinta y cinco años del régimen del dictador Porfirio Díaz–, escritor y político anticlerical y secretario de Instrucción Pública, promovió y logró la reapertura de la Universidad de México. El artículo 8, punto 3 de su ley constitutiva señala como una de las atribuciones del Consejo Universitario: “Organizar la extensión universitaria mediante la aprobación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes” (Minujin, 1963, p. 33).
1912. Aconteció la fundación de la Universidad Popular de México. Comenzó sus labores el 24 de octubre de 1912, impulsada por El Ateneo de México, anteriormente denominado Ateneo de la Juventud, que a su vez se había constituido en 1909. Figuraron entre sus miembros Antonio Caso, José Vasconcelos, Martín Luis Guzmán, Alfonso Reyes, Alfonso Pruneda, Alba Herrera y Hogazón, Alberto J. Pani,

Julio Torri, Vicente Lombardo Toledano, el dominicano Pedro Henríquez Ureña y el español Pedro González Blanco. Todos ellos participaron como ideólogos, fundadores, directores y/o profesores de la Universidad Popular Mexicana. Manifestaban su enorme preocupación por las condiciones de "los no privilegiados, que forman el pueblo, como tienen que atender de preferencia al diario sustento, no van a la escuela. Si el pueblo no puede ir a la escuela, la escuela debe ir al pueblo. Esto es la Universidad Popular: la escuela que ha abierto sus puertas y derramado por las calles a sus profesores para que vayan a buscar al pueblo en sus talleres y centros de agrupación" (Carretta-Beltrán, 2003, p. 3).

José Vasconcelos, cuando asumió la Jefatura del Departamento Universitario en 1920 y pronunció el célebre y multicitado discurso en el que invita a los universitarios a trabajar por el pueblo, cometió una gran injusticia al ignorar, por omisión, los trabajos de la Universidad Popular, que se había anticipado al menos ocho años en la propuesta que el propio Vasconcelos haría para vincular a la Universidad de México con la sociedad. Carretta-Beltrán (2003, pp. 8-9) dice que en realidad "Vasconcelos hace un acto simbólico, y egocéntrico, en el que pretende descalificar todo lo anterior a su gestión, como proveniente del antiguo régimen y en consecuencia, inútil o al servicio de los poderosos". Coincidimos en que, si bien en la Ley Orgánica de 1910 se contempla a la extensión como una de las funciones de la naciente Universidad Nacional de México, fue en la Universidad Popular donde se concretizaron sus fines, muy probablemente intentando emular a las universidades populares españolas.

1918. Aconteció el movimiento estudiantil de Córdoba (Argentina), que criticaba el modelo universitario tradicional y proclamó la obligación de llevar los conocimientos de la universidad al pueblo (ANUIES, 1979).

Las universidades latinoamericanas siguieron un modelo profesionalizante, con asistencia de estudiantes provenientes de la pequeña burguesía y con profesores que repetían curso tras curso los mismos contenidos. La separación con los problemas sociales por parte de las sociedades era más que evidente. Los estudiantes criticaron este estado de cosas y propusieron una reforma que contemplara un acercamiento de la universidad con la sociedad, especialmente con las clases marginadas.

En el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios, celebrado en la citada ciudad ese mismo año, se expresaron conclusiones para la reforma universitaria, destacando "la extensión universitaria, fortalecimiento de la función social de la universidad, proyección al pueblo de la cultura universitaria y atención a los problemas nacionales" (Tünnermann, 1998, p. 115).

1920. Asumió la Rectoría de la Universidad de México José Vasconcelos, quien en un discurso memorable hizo una demoledora crítica al estado que guardaba la educación nacional, y exigió a los universitarios salir de la comodidad del claustro para trabajar a favor del pueblo. En poco más de dieciséis meses, Vasconcelos reorganizó a la Universidad y le confirió una finalidad clara y precisa.
1921. El Primer Congreso Internacional de Estudiantes, celebrado en la ciudad de México, que reunió a universitarios de la mayoría de las naciones latinoamericanas, exigió la participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades, la libertad de cátedra y la asistencia libre. Entre otras decisiones de carácter político, señaló en la segunda de sus resoluciones finales: "Que la extensión universitaria es una obligación de las asociaciones estudiantiles puesto que la primera y fundamental acción que el estudiante debe desarrollar en la sociedad es difundir la cultura que de ella ha recibido entre quienes la han de menester" (Licea, 1982, p. 3).

Ese mismo año, José Vasconcelos impulsó una idea original y con gran repercusión: el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE). En centro fue concebido como una escuela de verano; la idea era que los alumnos del extranjero, principalmente de los Estados Unidos, tomaran cursos de español, historia, literatura y arte; en pocas palabras, mostrarles lo mejor de México y transformarlos en embajadores de nuestra lengua y cultura (Pulido y Ruiz, 2007).

1924. Durante su periodo como rector de la Universidad de México (1924-1928), el doctor Alfonso Pruneda (1879-1957), quien había sido rector de la Universidad Popular del año 1912 hasta su desaparición en 1922, estableció el Departamento de Extensión Universitaria. Pruneda hizo un enorme esfuerzo por integrar a la comunidad universitaria en dichos trabajos. Los recursos eran muy escasos pero el ejemplo del rector, por su sensibilidad a los problemas de la población, logró que en poco tiempo un gran número de alumnos y maestros participaran en las actividades de extensión. Pérez-San Vicente (1979) narra:

Así fue como los aficionados al excursionismo llevaron instrucción cívica a las poblaciones rurales a través de las llamadas Brigadas Universitarias. Los alumnos de la Facultad de Ingeniería conformaron el grupo de Mejoramiento Sanitario que realizó levantamientos topográficos y planificación urbana, los de leyes fundaron un Bufete Jurídico Gratuito, los estudiantes de química y farmacia ofrecieron consultas técnicas a las pequeñas empresas, la higiene personal y pública estuvo a cargo de los muchachos de la Facultad de Medicina. Las exposiciones en museos, los debates y conferencias fueron aprovechados para impartir instrucción cívica y difundir los derechos consagrados en la Constitución [p. 65].

1929. La Ley Orgánica de la Universidad Nacional, promulgada por el presidente Emilio Portes Gil el 10 de julio de 1929 con motivo del reconocimiento a su autonomía, menciona en su artículo 1º:

La Universidad Nacional de México tiene por fin impartir la educación superior y organizar la investigación científica, principalmente la de las condiciones y problemas nacionales, para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad y llegar a expresar en sus modalidades más altas la cultura nacional, para ayudar a la integración del pueblo mexicano.

Sería también fin esencial de la universidad llevar las enseñanzas que se impartieran en las escuelas, por medio de la extensión universitaria, a quienes no estuvieran en posibilidades de asistir a las escuelas superiores, poniendo así la universidad al servicio del pueblo (Licea, 1982).

1933. Se expidió una nueva Ley Orgánica para la Universidad Autónoma de México, promulgada por el presidente Abelardo L. Rodríguez, que menciona como sus fines: impartir educación superior y organizar investigaciones científicas principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.

Cabe resaltar que la ley despojaba a la universidad del título de "Nacional". Con esta medida dejaba de ser la institución nacional del país, se le restaba importancia y pasaba a ser una institución más, de acuerdo con la nueva política del gobierno. Se la definió como una corporación con capacidad jurídica propia, lo que encerraba en sí su autonomía plena y la pérdida de su carácter de institución pública (Velázquez, 2009).

1936. El servicio social de los pasantes, establecido jurídicamente en la Constitución de 1917, en sus artículos 4 y 5, y retomado en la Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México de 1929, fue establecido durante el periodo como rector de Luis Chico Goerne. El doctor Gustavo Baz, director de la Escuela Nacional de Medicina, firmó el primer convenio con el Departamento de Salud del gobierno federal, para que los pasantes de la carrera de Medicina "realizaran su servicio social en comunidades rurales, durante cinco meses, como requisito para obtener su título profesional. La duración del servicio social se estableció en 12 meses en el año de 1968 y de seis meses para los pasantes de otras carreras" (Rodríguez, 2006, p. 22).
1940. La extensión universitaria cumplió treinta años. Ya entonces, la ilimitada naturaleza del concepto de "extensión" y las múltiples maneras en que esta era interpretada

causaba “problemas para planear, realizar y evaluarla como una función básica de la universidad” (Super, 1993, p. 18).

1944. El crecimiento de la comunidad hispanohablante en Estados Unidos generó, hacia los años cuarenta del siglo pasado, una demanda de servicios educativos y vinculación con nuestro país que fue atendida por la UNAM. Como resultado, en este año comenzaron a ofrecerse, en San Antonio, Texas, cursos de español. Allí se constituiría, años después, la Escuela Permanente de Extensión en San Antonio (EPESA).
1945. El 6 de enero de 1945, siendo Manuel Ávila Camacho presidente de la República, fue publicada en el Diario Oficial de la Federación la nueva Ley Orgánica de la Universidad Nacional, que menciona en su artículo 1º:

La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública –organismo descentralizado del Estado– dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura [Espinosa y Mesta, 2001, p. 18].

1948. Gracias a la promoción de dos distinguidos hondureños asentados en México, el diplomático Rafael Heliodoro Valle y el fotógrafo Raúl Estrada Discua, los escritores Francisco Rojas González, Salvador Toscano, Alfonso Teja Zabre y Enrique A. González promovieron en varios países centroamericanos la cultura y las ciencias sociales mexicanas, mediante ciclos de conferencias que tuvieron nutrida y entusiasta asistencia del público de aquellas latitudes. “A esta actividad se le denominó Misión Itinerante de Extensión Universitaria y fue uno de los primeros esfuerzos organizados por llevar la voz de los universitarios mexicanos fuera de las fronteras” (Villanueva, 2000, p. 93).
1949. Se efectuó en la ciudad de Guatemala, teniendo como sede a la Universidad de San Carlos, el Primer Congreso de Universidades Iberoamericanas, que recomendó que en todas las casas de estudio existiera un área o departamento dedicado a las labores de extensión. En esa misma reunión se propuso y aprobó una declaración, formulada por el profesor guatemalteco José Rolz Bennett, por la cual las universidades iberoamericanas se comprometieron a apoyar el derecho de todos los hombres a participar en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a compartir los progresos científicos y sus beneficios (Quiroga, 2000).

1957. Se efectuó en Santiago de Chile la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria, convocada por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), fundada en 1949. Ahí, los fines de la extensión, según Ángeles (1992), fueron definidos como

Proyectar dinámica y coordinadamente, la cultura y vincular a todo el pueblo con la universidad. Además de dichos fines, la extensión universitaria debe procurar estimular el desarrollo social, elevar el nivel espiritual, intelectual y técnico de la nación, proponiendo, imparcial y objetivamente ante la opinión pública, las soluciones fundamentales a los problemas de interés general. Así entendida, la extensión universitaria tiene por misión proyectar en la forma más amplia posible y en todas las esferas de la nación, los conocimientos, estudios e investigaciones de la universidad, para permitir a todos participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral y técnico del pueblo [p. 6].

Las críticas al modelo de la Primera Conferencia versaron en torno a su postura paternalista y despersonalización de las masas, la difusión cultural como el solaz y autocomplacencia de la comunidad universitaria o el esparcimiento caritativo de una niebla cultural a los que no pudieron acceder a la educación superior. Para Carlos Tünnerman (2003, p. 72), esta visión de la extensión “entraña un criterio de entrega, de dádiva cultural. En ese intento de la universidad de retribuir sus privilegios difundiendo sus conocimientos y cultura, también decide el contenido y alcance de su proyección”.

A partir de esta Conferencia, las acciones de extensión se transformaron en actividades de divulgación cultural, los universitarios se convirtieron en los beneficiarios de múltiples eventos artísticos con una clara tendencia de formarlos como elitistas y refinados. El alejamiento de los problemas y necesidades de la mayoría de la sociedad fue cada vez más evidente. Considero que en esta Conferencia se consolidó el modelo de divulgación de la extensión que en buena medida predomina hasta la actualidad.

1960. En América Latina ocurrieron durante la sexta década del siglo XX diversos movimientos estudiantiles que criticaban a la política social de los gobiernos y cuestionaban las estructuras universitarias.

Fueron los años del triunfo de la Revolución cubana, que animó el afán por buscar nuevos caminos para el desarrollo de los pueblos de América Latina. Por lo que concierne al campo educativo, las ideas de compromiso social alcanzaron fuerza en un conglomerado de propuestas pedagógicas, didácticas o metodológi-

cas que genéricamente fueron agrupadas bajo el nombre de “Educación liberadora” y que podríamos caracterizar de la siguiente manera:

- La educación es un instrumento de liberación de los pueblos, primordialmente de los sectores empobrecidos o marginados.
- El proceso comprende las siguientes etapas: concientización, reconociendo críticamente la realidad; construir nuevas formas de actuar; cambiar lo que hacemos para mejorar la realidad, y actuar sobre la realidad.
- La educación debe ser un espacio de diálogo, encuentro y reflexión. Nadie educa a nadie, sino que todos se autoeducan y generan conocimiento colectivo (Cruz, 2020).

1970. En México, la Asociación de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES) organizó la Primera Reunión de Consulta para la Coordinación de la Difusión Cultural, constituyéndose “el Consejo Nacional de Difusión Cultural, con 38 instituciones, 18 de las cuales eran de educación superior. La finalidad era impulsar las actividades artísticas y editoriales realizadas por las universidades promoviendo la actividad interinstitucional” (ANUIES, 1995, p. 5).

La extensión universitaria se definió entonces como un área de difusión de la cultura y de manera importante los recursos humanos y presupuestales se incrementaron para ese fin. Consideramos que, al menos durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976), la tarea de transferir tecnologías o formas de organización para la producción fue “expropiada” por el Estado, a través de sus secretarías y organismos dependientes, controlando o mediatizando a los jóvenes egresados de las universidades, otorgándoles empleo como extensionistas pero enfocando su labor a promocionar programas gubernamentales y paquetes tecnológicos producidos por compañías trasnacionales.

1971. Se realizó en México la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria. Esta fue definida así:

La interacción entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta se asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y liberación y transformación radical de la comunidad nacional [ANUIES, 1995, p. 6].

El concepto tiene indudable influencia de la educación liberadora, promovida por los pedagogos críticos latinoamericanos. Sin embargo, salvo casos aislados testimoniales y en consecuencia, excepcionales, las universidades mexicanas siguieron trabajando con el modelo de divulgación. Las evasivas para asumir el

compromiso social se originaban en la carencia de medios y en el rechazo de los directivos universitarios y funcionarios gubernamentales que no aceptaban un modelo de extensión que criticaba y deseaba cambiar situaciones injustas. No obstante, hubo extraordinarios esfuerzos personales y de pequeños grupos de estudiantes y maestros que conformaron grupos de diversa denominación y acudieron a comunidades a aportar su esfuerzo y conocimientos en las áreas de salud, educación y otras más.

1978. La difusión cultural y la extensión universitaria fueron considerados como objetos de planeación al quedar incorporadas al Plan Nacional de Educación Superior y en el Programa Nacional de Educación Superior (Rodríguez, 2012).
1984. La racionalidad de la planeación tuvo como consecuencia fijar las normas y parámetros de evaluación. En la VII Sesión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, celebrada en las instalaciones de la Universidad Autónoma de Sinaloa, se fijaron los indicadores para la evaluación de las actividades de extensión (ANUIES, 1984).
1985. A partir de este año y hasta 1989, se reunieron en distintas sedes los directores de Difusión Cultural de las universidades afiliadas a la ANUIES. Además de sentar las bases para el intercambio de actividades artísticas y editoriales, se discutió acerca del marco conceptual de la extensión. Los aportes sirvieron como base para la elaboración del Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios. Sin embargo, las buenas intenciones chocaban con la escasez del apoyo real. Para Ruiz Lugo (1993, p. 8), "durante el periodo que coincide con el régimen presidencial de Miguel de la Madrid (1982-1988) el trabajo de extensión permaneció prácticamente detenido. Se suspendieron apoyos, reuniones de todo tipo y las únicas acciones emprendidas se hicieron con el esfuerzo de cada institución".
1989. En el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994, formulado en el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari, se mencionó que la extensión académica y el servicio social debían enfocarse a la solución de los problemas de la sociedad, especialmente a los que condicionan la pobreza extrema.
1990. Durante la XXIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, convocada bajo el tema "Consolidación y desarrollo del Sistema Nacional de Educación Superior", se presentó el Primer Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios, ahí "se definió el marco conceptual, identificó la problemática, y propuso proyectos y metas a las IES asociadas" (ANUIES, s.f., p. 84).
1993. Agrupadas por regiones, las instituciones de educación superior elaboraron subprogramas nacionales en las áreas de divulgación científica y tecnológica, servicio social, difusión artística, editorial y publicaciones, radio y televisión,

deporte y patrimonio cultural. Una comisión de rectores del CUIPAS (Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines), después de estudiar el Programa Nacional de Extensión, formuló diversas sugerencias. El documento que recogió las aportaciones fue denominado "El papel de la difusión cultural y extensión de los servicios en las universidades públicas". Ahí, la extensión se concibió como

Una función que tiene como finalidad el hacer participar de los beneficios de la educación y la cultura nacional y universal a todos los sectores de la sociedad tratando de incidir en su integración y transformación mediante la difusión, divulgación, promoción y servicios del conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico [p. 8].

1995. En el Programa para el Desarrollo de la Educación Superior 1995-2000, formulado por el Ejecutivo federal, se destacó la necesidad de revisar los objetivos, metas y soportes institucionales para el buen funcionamiento del servicio social y de las demás tareas de extensión para apoyo del desarrollo de las comunidades (Diario Oficial de la Federación, 1996).
1998. En un diagnóstico elaborado por la ANUIES, se consignó como uno de los principales retos que el papel social que la extensión ha venido desempeñando desde sus inicios deberá reforzarse, sobre todo en aquellas actividades que se orienten hacia los grupos menos favorecidos, ya que dichos servicios que prestan las instituciones son la única opción que tienen para acceder a los servicios de salud y asesoría técnica y a los bienes culturales (ANUIES, 1999).
2001. El Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el llamado Subprograma de Educación Superior, estableció como prioridades: lograr la calidad como medio para alcanzar el desarrollo social, científico, tecnológico y cultural; promover innovaciones, abierto al cambio y en un ambiente de tolerancia y argumentación rigurosa de las ideas; cobertura amplia que favorece la equidad, solidez académica y adecuado manejo de los recursos. Los objetivos estratégicos planteados fueron: ampliación de la cobertura con equidad, educación superior con calidad e integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior. La relación con los sectores marginados o vulnerables apenas es mencionada en forma superficial y sin constituir una parte importante del documento.

Para Villaseñor (2003, p. 230-231), el Programa citado tuvo "una visión de la función social de la educación superior en el que la formación de profesionales constituye una parte de la mano de obra requerida por la globalización, en la parte que nos toca atender: la generación de investigaciones y conocimientos enfocados a satisfacer la competitividad así como la formación en los egresados

de una axiología propia de la globalización para que este concepto de función social sea aceptado y practicado sin caer en conflictos”.

Si la función social de las universidades fue concebida así, no fue mejor el destino de la extensión. Las empresas la sustituyeron en el espacio que estaba vacío y que en ese periodo se dirigió a lograr que los universitarios aprendieran las actitudes y hábitos que los llevarían a ganar la competencia. No importaba que los estudiantes fueran indígenas o provenientes de zonas urbanas marginadas. Era imprescindible que adquirieran una mentalidad acorde a los fines de las empresas. Es el modelo de extensión vinculatorio–empresarial (Serna, 2004).

2011. Se elaboró el Programa Nacional de Extensión de los Servicios, Vinculación y Difusión de la Cultura, por parte de la ANUIES, teniendo como objetivo

Renovar e integrar las actividades que realizan las instituciones de educación superior en materia de extensión de los servicios, vinculación y difusión de la cultura para que fortalezcan y encaucen las relaciones de las instituciones y del sistema de educación superior en su conjunto con la sociedad, coadyuven a los procesos de mejora cualitativa de las funciones de docencia e investigación, y contribuyan a la formación integral de los estudiantes [p. 32].

Como se puede observar, el documento intentó integrar las formas peculiares en que las instituciones afiliadas llevan a cabo las labores de extensión.

2012. La ANUIES publicó *Inclusión con responsabilidad social*, elaborado por un grupo de académicos de diversas instituciones, que realizan un diagnóstico sobre las malas condiciones de desarrollo humano de la mayoría de la población mexicana y de los estudiantes de nivel superior en particular. Proponen que las instituciones de educación superior se involucren en la solución y contribuyan a la equidad (López et al., 2012). Creemos que este documento es la presentación oficial de la responsabilidad social universitaria, que se instauró en buen número de IES mexicanas y latinoamericanas, como una forme emergente de extensión, que intenta recuperar el compromiso social de las IES.

Consideraciones finales

Actualmente el modelo de extensión dominante en la mayoría de las IES consiste en ofrecer a la sociedad sitios (museos, galerías, salas de exposiciones), eventos (ferias de libros, muestras de cine, conciertos) y actividades (cursos de educación continua, arte, música, danza, etc.) para promover lo que genéricamente es considerado como "cultura". Molina

y Ejea (2019), después de realizar un amplio muestreo, obtuvieron un vasto catálogo de las actividades de extensión mexicana y que por sus características compartidas en acciones, intereses, recursos requeridos, tipo de personal y objetivos se pueden ubicar en uno de los siguientes campos: difusión cultural, actividades cívicas, enlace comunitario, actividades deportivas, divulgación de la ciencia, vinculación con el sector productivo y observatorios ciudadanos. Esa enorme heterogeneidad los llevó a la conclusión de que el concepto tradicional de “extensión” debía redefinirse, no tanto por un cambio o abandono de sus fines sino por la evidente ampliación de estos. Por eso proponen, como respuesta a su intención incluyente, denominar a la función de extensión como “tercera función sustantiva universitaria”.

Sin embargo, la formación de los alumnos en la responsabilidad y el compromiso social es poco atendida en las IES mexicanas. En el catálogo antes descrito, la intervención concreta en el llamado “enlace comunitario” se ha limitado a acciones testimoniales aisladas, esporádicas y con poca repercusión. Dijo Pablo Latapí (2008, s.n.) respecto a esta visión: “Las universidades públicas parecen haberse plegado, en el diseño de sus profesiones, a las exigencias del México de la modernidad, olvidando al México de las mayorías, y olvidando que este segundo es más real que el primero y que hay que educar para él”.

La extensión puede ser incluida en el campo de la “educación informal” que tiene límites y estructura poco definidos, así como formas de evaluación poco desarrolladas. La escasa sistematización de las experiencias institucionales y la incipiente discusión teórica dificultan enormemente la investigación de la extensión. Su complejidad y diversidad de ámbitos de acción requieren la elaboración de indicadores muy diversos que den cuenta de los avances en la consecución de los objetivos. A esta dificultad hay que agregar que evaluar correctamente una actividad de educación informal implica, entre otras cosas, comprender las motivaciones de todos los que en ella participan, en lo individual y en lo grupal.

Planear y ejecutar auténticas labores de extensión exige atrevimiento. El primer paso consiste en aceptar que todos los miembros de las IES –alumnos, docentes, directivos y empleados– tenemos un adeudo con los sectores marginados o vulnerables de la sociedad. Pero el desconocimiento o confusión de los fines de la educación superior, de la naturaleza de la extensión o de la manera de llevarla al cabo, dificulta la toma de decisiones para cumplir ese compromiso.

Consideramos que sacar a la luz las efemérides de la extensión universitaria mexicana, precisando fechas, protagonistas y tópicos constituye un aporte a un campo teórico en consolidación, cuyo estudio debe asumirse con mucha más profundidad que la simple sumatoria de acciones en informes de las administraciones universitarias.

Bibliografía

- Alcina French, J. (1982). Crónica del Congreso Hispano-Mexicano de extensión Universitaria y Difusión Cultural. *ANUIES-Revista de la Educación Superior*, 11(44), 1-7.
- Ángeles, O. (1992). Consideraciones en torno al concepto de extensión de la cultura y los servicios. *ANUIES-Revista de la Educación Superior*, 21(81), 1-25.
- ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior] (1979). Manifiesto de la juventud universitaria de Córdoba, Argentina, 1918. *ANUIES-Revista de la Educación Superior*, 8(31), 1-3.
- ANUIES (1984). Compendio de criterios y procedimientos generales para la evaluación del sistema de educación superior. *ANUIES-Revista de la Educación Superior*, 13(49), 43-68.
- ANUIES (1990). Programa Nacional de la Extensión de la Cultura y los Servicios. *ANUIES-Revista de la Educación Superior*, 19(73), 1-9.
- ANUIES (1995). Programa Nacional de la extensión de la Cultura y los Servicios. *ANUIES-Revista de la Educación Superior*, 24(95), 1-40.
- ANUIES (1999). *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo*. XXX Sesión Ordinaria de la ANUIES. <http://www.anui.es.mx>
- ANUIES (2011). *Programa Nacional de extensión de los Servicios, Vinculación y Difusión de la Cultura* (Lourdes Ruiz Lugo, coord.).
- Beltrán, A. L. (2009). *El movimiento estudiantil latinoamericano, sus tradiciones de lucha*. http://www.nodo50.org/cubasi sigloXXI/congreso08/conf4_beltran.pdf (consulta: 12 sep. 2021).
- Calvo, V. M. (2009). *Las universidades populares*. <http://micav47.blogspot.com/2009/05/las-universidades-populares.html>
- Cano, A. (2017). *La extensión universitaria en la UNAM: principales tendencias históricas*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Carretta-Beltrán, C. (2003). *Del trabajo al centro cultural. La Universidad Popular Mexicana (1912-1920) y su papel en la construcción del nuevo ciudadano*. Latin American Studies Association. <http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2003/CarrettaBeltranClaudia.pdf>
- Carretero, M., y Kriger, M. (2007). *Efemérides patrias: entre la formación de la identidad nacional y el desarrollo de la comprensión histórica. Posgrado en Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplina*. FLACSO-Argentina.
- Carretero, M., Rosa, A., y Gonzáles, M. F. (2006). *Enseñar historia en tiempos de memoria. Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós. <http://www.ub.es/histodidactica/Sumarios/Carretero.pdf>
- Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206.
- ENP [Escuela Nacional Preparatoria-UNAM] (2009). *Antecedentes*. <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/antecedentes.html>
- Espinosa, E., y Mesta, J. (2001). La ley orgánica de 1945. Contexto y repercusiones. *Xictli*, (44), 17-28.
- Fernández, J. (1981). La extensión universitaria. *Deslinde-UNAM*, (33), 1-15.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Paidós.
- Freire, P. (1991). *¿Extensión o comunicación?* (17a. ed.). Siglo XXI.
- Godino, M. B. (2009). Efemérides patrias. Análisis de su génesis y cambios en la institución educativa. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (40), 1-15.

- Labrandero, M., y Santander, L. (1983). Extensión académica: una función del sistema universitario. *ANUIES-Revista de la Educación Superior*, 12(47), 1-10.
- Larroyo, F. (1970). *Historia comparada de la educación en México* (9a. ed.). Porrúa.
- Latapi, P. (2008). *P. (2008). La universidad mexicana y la investigación educativa*. Primer Foro de Educación. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Licea de Arenas, J. (1982). *La extensión universitaria en América Latina: sus leyes y sus reuniones*. Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México.
- López Castañares, R., Gil, M., Jaimes, E., Mendoza, J., Pallán, C., Pérez-García, M. J., Ramírez, H., y Rodríguez, R. (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. ANUIES-Dirección de Medios Editoriales.
- Lorenz, F. G. (2007). *La historia como ciencia social: ¿mirar a las sociedades o los individuos? Posgrado en Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplina*. FLACSO-Argentina.
- Martínez-Bonafé, J. (2001). Arqueología del concepto compromiso social en el discurso pedagógico y de formación docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1). <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>
- Minujin, A. (1963). *La extensión universitaria* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Molina, A. (2017). Los caminos de la extensión universitaria en México. Modelos de la tercera función sustantiva universitaria y su pertinencia regional. En J. Castro y H. Tommasino (comps.), *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe* (pp. 135-151). Universidad Nacional de La Pampa.
- Molina, A., y Ejea, T. (2019). *Entre la comunidad y el mercado. Los ámbitos y usos de la tercera función universitaria en México*. Universidad Veracruzana.
- Muñoz, J. (1992). *Nuestro modelo universitario*. Universidad La Salle [serie Reflexiones Universitarias n. 15].
- Pérez-San Vicente, G. (1979). *La extensión universitaria*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pulido, G., y Ruiz, E. (2007). *Algunas estrategias académicas para el fortalecimiento internacional del español*. Congreso Internacional de la Lengua Española. http://congresosdelengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/35/pulido_guillermo.htm
- Quiroga, L. (2000). *La extensión universitaria (interacción social): de la prestación de servicios al proceso pedagógico de la educación superior*. V Congreso Iberoamericano de extensión. Morelia.
- Ramírez, K. (2018). La educación positivista en México: la disputa por la construcción de la nación. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 8(2), 152-171.
- Remini, R. (2019). *Hull House*. En University of Illinois at Chicago. www.uic.edu/depts/uichistory
- Rodríguez, R. (2012). *El papel de la ANUIES en la hechura de las políticas de educación superior en México*. Seminario de Educación Superior, UNAM.
- Rodríguez, Y. (2006). *Reconceptualización del servicio social en la nueva estructura curricular del sistema UIA-ITESO* [Tesis de Maestría]. Universidad Iberoamericana, México.
- Ruiz-Lugo, L. (1993). Implicaciones del TLC en nuestra identidad cultural y la extensión universitaria. *Revista de la Educación Superior*, 22(88), 1-8.
- Schwartzman, S. (1996). *América Latina: universidades en transición*. Organización de Estados Americanos [colec. Interamer].
- Seelig, B., y Rosof, L. (2002). Altruismo normal y patológico. *Revista de Psicoanálisis*, (10), 1-15.

- Serna, G. A. (2004). Modelos de extensión universitaria en México. *ANUIES-Revista de la Educación Superior*, 33(3[131], 77-103.
- Super, J. (1993). Los orígenes de la extensión en la universidad latinoamericana. *Revista Universidades*, 43(6), 7-17.
- Stiefken, J. P. (2014). *Altruismo y solidaridad en el estado de bienestar* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Torres, M. (2009). extensión universitaria y universidades populares. El modelo de educación libre en la Universidad Popular Mexicana (1912-1920). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (12), 196-219.
- Tünnermann, C. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 103-127.
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Velázquez, L. (2019). *Génesis del imaginario de la autonomía 1910-1933*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at09/PRE1178983175.pdf>
- Villanueva, G. (2000). *Teoría y práctica archivística*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Villaseñor, G. (2003). *La función social de la educación superior en México*. Universidad Autónoma Metropolitana/Universidad Nacional Autónoma de México-Universidad Veracruzana.
- Williams, G. (1996). El cambio técnico y la agricultura: la experiencia de los Estados Unidos e implicaciones para México. En J. L. Sollero, M. d. C. del Valle y E. Moreno (coords.), *Posibilidades para el desarrollo tecnológico del campo mexicano* (t. I, pp. 107-120). IIE-UNAM.

Demandas gremiales de dos actores: la CNTE y el SNTE en el movimiento magisterial del 2000 en el estado de Hidalgo

Trate demands of two actors: CNTE and SNTE,
in the 2000 teacher movement in the State of Hidalgo

Xochitl Hernández Leyva¹

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia, que analizó los diferentes tramos de implementación de las políticas para profesionalizar a los docentes en el estado de Hidalgo. En este documento se presenta el recuento histórico del movimiento magisterial de junio del 2000, en el que se expresaron diversas demandas de la CNTE y el SNTE quienes efectuaron estrategias según sus intereses, evidenciadas en la prensa local; por ello se recabó información del único periódico local que existía en el estado, *El Sol de Hidalgo*, en el momento en que se llevó a cabo dicho movimiento. El propósito fue analizar desde la perspectiva de las políticas estatales de Oszlak y O'Donnell los procesos de participación y toma de decisión de los diferentes actores educativos. Los hallazgos señalan que el gobierno atiende principalmente las demandas laborales de los grupos sindicales, y no tiene entre sus prioridades mejorar la educación.

Palabras clave: Actores sociales, coyuntura, políticas estatales y relaciones de poder.

¹ Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo. Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo electrónico: xhernandezleyva@gmail.com. ID: <https://orcid.org/000-0002-8225-114X>

Como citar este artículo:

Hernández Leyva, X. (2022). Demandas gremiales de dos actores: la CNTE y el SNTE en el movimiento magisterial del 2000 en el estado de Hidalgo. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10(20), 107-126. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v10i20.393>



Abstract

This work is part of a broader investigation, which analyzed the different stages of implementation of policies to professionalize teachers in the state of Hidalgo. This document presents the historical account of the teachers' movement of June 2000, in which various demands from the CNTE and SNTE were expressed, who carried out strategies according to their interests, evidenced in the local press; for this reason, information was collected from the only local newspaper that existed in the state, El Sol de Hidalgo, at the time that said movement was carried out. The purpose was to analyze, from the perspective of the state policies of Oszlak and O'Donnell, the processes of participation and decision-making of the different educational actors. The findings indicate that the government mainly attends to the labor demands of the union groups, and they do not have improving education among their priorities.

Keyword: Social actors, situation, state policies and power relations.

Introducción

Al interior del estado de Hidalgo, a finales de los años noventa se presentó el descontento por el incremento salarial, en torno a lo cual se demostró una serie de tomas de posición de diferentes actores sociales. La disidencia durante el periodo de 1997 al 2000 fue el primer actor social que mencionó la necesidad de profesionalizar al magisterio hidalguense y demandó la necesidad de la creación de la Escuela Normal Superior del Estado (ENSUPEH), sin embargo, en el desfile del primero de mayo del 2000 convergieron el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en esta demanda.

Ante esta situación socialmente problematizada los actores fueron tomando diferentes posiciones y establecieron relaciones de fuerza, por su parte las autoridades investidas de poder público otorgaron al SNTE un papel preponderante como único interlocutor del magisterio que negoció las relaciones laborales de los trabajadores de la educación, como lo estableció el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), dejando de lado a la CNTE.

El descontento por el incremento salarial

Con la descentralización educativa se inició un juego político entre diferentes actores sociales, quienes implementaron estrategias que repercutieron en la política pública, a partir de ciertas condiciones ideológicas, estructurales e institucionales (Ornelas, 1999). En el interior del estado de Hidalgo, uno de esos actores fueron los maestros disidentes, quienes a finales de los años noventa se encontraban inconformes por el incremento

salarial pactado entre autoridades educativas y la dirigencia del SNTE a nivel federal.

Dicha inconformidad fue expresada mediante la movilización de disidentes en la ciudad de Pachuca, quienes solicitaron mayor aumento salarial e incremento en días de aguinaldo, como se observa en la siguiente noticia:

Maestros disidentes recorrieron las calles de Pachuca, gritando "aumento del 100 por ciento y 90 días de aguinaldo"; sus consignas estaban dirigidas a la prensa, «prensa vendida que acepta mordida», «se ve, se siente, la prensa sí se vende», «no somos uno, no somos cien, prensa vendida cuéntanos bien». Lanzaron gritos que el 16 por ciento era un aumento de simulación y otras expresiones que justificaban su ausencia en las aulas «el maestro en la lucha, también está enseñando» [El Sol de Hidalgo, 31 may. 1997].

La disidencia en Hidalgo mostró descontento, manifestándolo en las calles, como vía para la petición de demandas ante las autoridades estatales; así mismo sostuvo desde finales de los años noventa hasta el movimiento magisterial de junio del 2000 la solicitud del cien por ciento de aumento salarial y 90 días de aguinaldo.

Recordemos que en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, el ANMEB (1992) sostuvo que la escasez de recursos restringió el quehacer educativo y erosionó los incentivos y la capacidad de motivar al magisterio nacional, y propuso estimular adecuadamente a los docentes, mejorando las percepciones del magisterio, para ello el programa de Carrera Magisterial daría respuesta a la estimulación de la calidad de la educación, de modo que los maestros accedieran dentro de la misma función a niveles salariales superiores.

En este aspecto, Latapí (2006) señaló que el programa de carrera magisterial mejoró los ingresos de los maestros, pero no fue un sistema adecuado de evaluación, ni incidió en la mejora de las prácticas docentes y tampoco impactó en la calidad de la educación. A pesar de ello, el magisterio hidalguense demandó el incremento al salario de manera sostenida, como se puede ver en la siguiente nota del desfile del primero de mayo:

Los trabajadores de la educación exigieron respuestas a sus demandas de salario y de prestaciones con motivo del desfile del Día del Trabajo.

Encabezado por el comité ejecutivo de la sección 15 del SNTE, y su secretario general, Cosme Hernández Ortega, un numeroso contingente del magisterio de Hidalgo marchó en apoyo a las demandas del pliego petitorio que entregó esa dirigencia al Gobierno del Estado, el punto más sentido es el aumento al salario, fijado en seis veces el mínimo vigente del Distrito Federal, para plaza inicial.

El profesor Cosme Hernández precisó que es la obligación de los gobiernos federal y estatal de aportar mayor cantidad de dinero con el fin de elevar la calidad educativa [El Sol de Hidalgo, 1 may. 2000].

La asignación salarial fue determinada por la federación, de acuerdo con el ANMEB, el Ejecutivo federal se comprometió "a transferir recursos suficientes para que cada gobierno estatal se encuentre en condiciones de elevar la calidad y la cobertura de educación a su cargo" (GF, 1992, p. 8), a tal efecto, el gobierno federal cedió la facultad de administrar los recursos a los estados e implementar estrategias, no obstante, existió una paradoja en términos de recursos económicos, al establecer negociaciones entre el gobierno federal y la dirigencia del SNTE nacional, lo que afecta "los presupuestos de los estados y los obliga a destinar recursos a la educación, lo que no es criticable en términos de que es benéfico para el sector educativo, pero lo hace por encima de las legislaturas locales" (Ornelas, 1997, p. 2).

En el caso de Hidalgo, el gobernador en turno hizo hincapié en la negociación que se dio entre el gobierno federal y la representación del SNTE nacional, a la cual, mediante el convenio entre autoridades locales y el comité de la Sección 15 del SNTE, todavía alcanzó un pequeño porcentaje más al logrado a nivel nacional, como se observa en la siguiente nota periodística:

El gobernador Manuel Ángel Núñez, ante maestros inconformes de la Huasteca y la Sierra menciona que buscará alternativas para el incremento salarial, señaló que a nivel nacional los maestros solo recibieron el 12 por ciento, pero dada la gestión del SNTE, esta cifra aumentó en la entidad a 14.52 por ciento y 5 días más de aguinaldo [El Sol de Hidalgo, 13 jun. 2000].

En este sentido, el gobierno federal no cedió del todo la transferencia de la asignación de los recursos económicos a los estados, ya que se negoció previamente con la dirigencia del SNTE nacional, es decir, se transitó entre un vaivén primero en la asignación del presupuesto de egreso a nivel federal, y después se sujetó a la negociación estatal.

En el estado de Hidalgo, la segunda negociación del incremento salarial se llevó a cabo entre las autoridades educativas estatales y los dirigentes de la Sección 15 del SNTE, estos últimos fueron considerados como representantes de la base magisterial, e implementaron tácticas, algunas arriesgadas o conservadoras según sus recursos e intereses, lo que explica la diferencia de beneficios de la base magisterial al interior de cada estado:

En conferencia de prensa el Secretario «A» del SNTE, José Ángel Ibáñez Montes, exhortó a los maestros paristas a reiniciar labores, así mismo realizó un recuento de los beneficios salariales y prestaciones.

Acompañado por el Profr. Cosme Hernández, aseguró que los docentes obtuvieron un aumento del 21.06 por ciento vigente a partir del 16 de mayo; además dijo que Hidalgo es una de las entidades donde el magisterio disfruta de mayores beneficios salariales y de prestaciones [El Sol de Hidalgo, 23 jun. 2000].

Aunque en el ANMEB (1992) se señaló la importancia del crecimiento presupuestal para elevar la calidad educativa, como ya se advirtió este incremento fue imposible sostenerlo ante los embates de las crisis económicas, sin embargo, la dirigencia del SNTE capitalizó este punto y ejerció presión constante hacia las autoridades educativas para la asignación de mayor presupuesto, por la vía de la negociación con las autoridades investidas con poder público o mediante el poder Legislativo.

En el año 2006 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) mencionó que en México la baja calidad en la enseñanza estaba vinculada con la prioridad en el aumento salarial por parte del SNTE:

[...] Una de las razones de que México ocupe un bajo lugar en calidad de enseñanza es que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) ha tenido como prioridad el aumento salarial.

Ahora el magisterio debe colaborar en mejorar la educación, en lugar de sólo pensar en defender sus prácticas corporativas e intereses, afirmó ayer la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) [La Jornada, 28 oct. 2006].

El SNTE ha presentado prácticas corporativas con el Estado para unificar al magisterio y permanecer en el poder Ejecutivo, de esta forma este gremio obtuvo varias concesiones del Estado, sin embargo, a principios de la década de los noventa la dirigencia del SNTE aprovechó esta relación y logró por la vía legal, con el ANMEB, mayor asignación del presupuesto federal dirigido al pago salarial e incentivos docentes, como una política del sexenio de Carlos Salinas de Gortari.

Tras la firma del ANMEB (1992), el gobierno federal y los gobiernos estatales se comprometieron a destinar recursos crecientes, a fin de transformar y modernizar al país, para la formación de mejores ciudadanos ante el mercado global, sin embargo, a este compromiso de las autoridades federales y estatales y dadas las concesiones alcanzadas por la dirigencia del SNTE, los embates de las crisis económicas a finales de los años noventa ocasionaron la reducción del porcentaje, sin embargo, la persistencia de la disidencia y la representación del SNTE sobre mayores recursos al ámbito educativo y puntalmente sobre el incremento salarial fue una demanda constante.

Las demandas de la disidencia hidalguense

Como ya se mencionó, la reducción del porcentaje del incremento salarial a finales de los años noventa ocasionó que la disidencia en Hidalgo continuara con la demanda de mayor incremento salarial, y ejerció presión tras identificar que en otros estados de la

república se habían ganado mejoras salariales, solicitando de manera sólida la obtención de mayores beneficios salariales:

Los maestros disidentes piden un incremento al presupuesto educativo con el propósito de mejorar su ingreso. Además, los profesores aseguraron que sus compañeros de otros estados han regresado a sus lugares de origen con incrementos salariales y con más aguinaldo [El Sol de Hidalgo, 16 jun. 2000].

La CNTE, que en un inicio de la firma del ANMEB solicitó su cancelación, a finales de los años noventa atesoró algunos preceptos establecidos en dicho acuerdo y demandó mediante movilizaciones su cumplimiento. En este sentido, la disidencia solicitó el incremento del presupuesto encaminado al gasto corriente, es decir, al pago de nómina, potencializando una vieja demanda, la mejora salarial:

Por enésima ocasión un numeroso contingente de maestros marchó por las principales avenidas de Pachuca para manifestar incremento salarial, entre otras prestaciones. Hasta la noche de ayer, permanecieron plantados frente a Palacio de Gobierno y bloquearon durante varias horas arterias importantes, en protesta porque no han sido atendidas sus peticiones [El Sol de Hidalgo, 16 jun. 2000].

La disidencia marchó en sucesivas ocasiones en solicitud del incremento salarial como ruta de presión ante las autoridades estatales, por lo que se advirtió que se dio una segunda negociación a nivel estatal. En relación con esto, la distribución del gasto educativo no fue homogénea entre los estados de la república, por el juego de relaciones entre los actores sociales.

Con el ANMEB los actores del sistema educativo demandaron recursos mayores, dado que dicho acuerdo estableció que "el Gobierno Federal y los gobiernos estatales deberían continuar esforzándose para mejorar las percepciones del magisterio" (GF, 1992, p. 13), lo cual fue capitalizado por las diferentes corrientes del magisterio hidalguense:

Nuevamente marcha numeroso contingente de maestros disidentes, piden el 100 por ciento de aumento salarial, más aguinaldo, la creación de Escuelas Normales Superiores Públicas, entre otras demandas; solicitan negociar. Repiten en coro «La base está enojada, porque su dirigencia no sirve para nada» [El Sol de Hidalgo, 16 jun. 2000].

El ANMEB que estipuló el gasto creciente al sector educativo se concentraría en el logro de la calidad educativa, a partir de adquirir un "salario profesional" con la intención de remunerar y motivar adecuadamente a los maestros, aspecto que fue difícil otorgar ya que México enfrentó varias crisis, sin embargo, pese a este panorama, "gran parte del

gasto público para educación es preponderante, ya que es la más grande que realiza el Gobierno Federal” (Villareal, 2016, p. 14).

Además de la demanda del aumento salarial, en junio del año 2000 hubo un traslape de peticiones, es decir, la disidencia presentó varias necesidades que fueron “problematizadas” y sobre las cual mencionaron que era indispensable que se hiciera algo, como lo fue la solicitud de libros de texto gratuitos, la participación de maestros en la Ley Estatal de Educación y la mejora de la formación magisterial, como puntos complementarios a favor de la educación, como se observa en la siguiente nota periodística:

Maestros disidentes mediante una comisión negociadora señalan que, de no obtener pronta respuesta a las demandas de mejoramiento económico y educacional, convocarán a una marcha estatal y a un paro indefinido.

Así mismo dijeron que solicitan noventa días de aguinaldo, la re zonificación, la cancelación de proyectos de municipalización educativa y la participación del Estado y de maestros en el diseño de la Ley Estatal de Educación [El Sol de Hidalgo, 15 jun. 2000].

En vísperas de la alternancia política a nivel federal, se explica que al interior del estado de Hidalgo la disidencia vio la posibilidad de lograr mayores beneficios económicos, educacionales y de fortalecimiento en la formación de los maestros, mediante la creación de la Escuela Normal Superior.

En ese momento de coyuntura la disidencia exigió acciones diseminadas entre varios rubros, el primero de ellos encaminado a obtener mayor incremento salarial, el segundo centrado en la formación profesional y la participación en la elaboración de la Ley Estatal de Educación como condiciones necesarias para la mejora educativa, y el tercer rubro enfocado al aumento de las condiciones básicas de alimentación y libros de textos gratuitos para que los niños enfrentaran de la mejor forma el proceso de educación formal:

Maestros de diferentes regiones del estado, solicitan la participación del Estado y de maestros en el diseño de la Ley Estatal de Educación. Los disidentes añadieron «consideramos la concurrencia del presupuesto estatal y federal en los libros de texto gratuito pasen a ser propiedad de los alumnos de todos los niveles educativos».

Entre otros puntos expresaron: «queremos que se repartan desayunos escolares a todos los alumnos del esquema básico de educación, durante los 200 días que marca el calendario escolar, así como la regularización de claves y el cubrimiento del déficit de horas para los docentes que así lo ameritan y también la creación de la Normal Superior Pública en el Estado» [El Sol de Hidalgo, 15 jun. 2000].

Estas demandas solicitadas por la disidencia se encuentran establecidas en el ANMEB (1992), las cuales replicaron; no obstante, las necesidades de la población estudiantil con el paso del tiempo se desvanecieron, como se verá más adelante.

A partir de las notas periodísticas, se observa que la disidencia fue un grupo de presión de maestros inconformes que llegaron a la capital del estado y solicitaron ser escuchados por la autoridad estatal investida de poder público, y plantearon necesidades vinculadas a su ideología y su política, que hacen que los actores sociales actúen bajo ciertas reglas del juego, es decir, su actuación no se dio al azar, sino su posición conllevaba una intención (Oszlak y O'Donnell, 1995): la mejora salarial.

Las necesidades que vertían los disidentes de Hidalgo oscilaron entre lo educacional, el incremento salarial, la formación profesional, como cuestiones problemáticas dentro del ámbito educativo; esta última demanda también fue solicitada por la dirigencia de la Sección 15 del SNTE en mayo del 2000.

La convergencia de fuerzas

Al interior del estado de Hidalgo, en un tiempo breve, en junio del 2000 se desarrolló un periodo de cambio, durante el cual las autoridades educativas estatales, la disidencia y la dirigencia de la Sección 15 del SNTE realizaron acciones de movilización, discurso y omisión, en busca de la obtención de beneficios.

Durante el desfile del primero de mayo, la Sección 15 del SNTE demandó la creación de la Escuela Normal Pública de Especialidades, asimismo esta solicitud estuvo señalada en el pliego petitorio de ese año. A partir de lo anterior se advierte que, en mayo del año 2000, existió una convergencia entre la disidencia y el SNTE sobre la necesidad de crear la Escuela Normal Superior Pública de Hidalgo, aunque cabe puntualizar que la disidencia desde varios años atrás (1997-2000) ya reclamaba esta petición.

Sin embargo, cada actor social utilizó sus propios recursos y estrategias; mientras la disidencia tomó la ruta de la movilización y el paro, el SNTE lo realizó mediante el pliego petitorio y la demanda en el desfile del primero de mayo.

En el estado de Hidalgo se realizó una interrupción de labores de maestros de varias regiones del estado, en apoyo al grupo de profesores disidentes que se encontraban en paro en la actual CDMX, ante la inconformidad por el bajo incremento salarial:

[...] En Hidalgo maestros en apoyo a la CNTE ubicados en la ciudad de México se encuentran inconformes por el incremento salarial, pues en 1999 fue de 20 por ciento, en 1998 de 24 por ciento con 5 días de aguinaldo y en esta ocasión solo de 12 por ciento [El Sol de Hidalgo, 7 jun. 2000].

Este paro de los maestros en Hidalgo surgió en apoyo a la disidencia de la CDMX; de esa forma, los maestros pronto expresaron el desagrado ante los incrementos salariales negociados a finales de los años noventa entre el SNTE y las autoridades educativas federales.

La manifestación realizada en junio del 2000 permitió reconstruir las huellas de las relaciones de fuerza entre los actores del sistema educativo y las estrategias implementadas bajo las cuales buscaron ganancias; en este marco, se advierte la existencia de la alternancia política a nivel federal y el modo en que se aprovechó como momento coyuntural.

Estas peticiones fueron el puntapié para hablar sobre el ciclo de las políticas, en el cual el Estado es un actor más sobre las cuestiones socialmente problematizadas. Oszlak y O'Donnell (1995) plantean que es necesario analizar el ciclo vital por el que atraviesan las políticas públicas y sostienen que es indispensable indagar el momento de su identificación, problematización hasta su resolución, en una cadena de nudos; es decir, captar el instante en que surge una problemática, a la cual se le da forma, se decide qué hacer, se interviene, se ejecuta y se pueden alcanzar resultados e impactos; lo que generalmente obliga a procesos de intervención permanente, de forma cíclica, pero que reducen las insatisfacciones sobre la cuestión.

Este análisis dinámico permite develar el entretejido social del proceso de resolución del gobierno del estado respecto a la creación de la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo (ENSUPEH), con énfasis en las relaciones de fuerzas políticas entre un conjunto de actores del sistema educativo que incidieron en la política educativa estatal.

Se reconoce que la disidencia fue el primer actor social que realizó la petición recurrente por cuatro años consecutivos (1997, 1998, 1999 y 2000) de la creación de la Escuela Normal Pública, para la formación de docentes, como se observa:

Las demandas de las diferentes corrientes políticas del magisterio (CNTE, movimiento democrático y nuevo sindicalismo), se unificaron en el incremento salarial, mayor presupuesto para educación y apertura de Normales Superiores que permitan continuar estudios de posgrados a profesores. Las mantas aluden a críticas de la política neoliberal, quema de ataúd que simbolizaba la corrupción [El Sol de Hidalgo, 2 may. 1997].

En este sentido, se identifica que las corrientes políticas distintas a la Sección 15 del SNTE, entre ellas la disidencia desde el año de 1997, reconocieron la existencia de una problemática respecto a la formación de profesores de educación básica, y por medio de la manifestación del desfile de cada primero de mayo por varios años fue expresada esta demanda.

Año tras año, la disidencia ante las autoridades estatales planteó la problemática de formación de maestros y como resolución propuso la creación de la Escuela Normal Superior Pública en el estado de Hidalgo, demanda que capitalizó la dirigencia de la Sección 15 del SNTE en el pliego petitorio y exteriorizó en el desfile del primero de mayo del año 2000.

El contingente de trabajadores de la educación estuvo integrado por maestros de diferentes corrientes políticas sindicales. Entre las mantas que portaban los maestros, algunas pidieron el cumplimiento del Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica (ANMEB) y la creación de la Escuela Normal Pública de Especialidades [El Sol de Hidalgo, 1 may. 2000].

Bajo este panorama, en junio del 2000, siendo un momento coyuntural, la disidencia solicitó los preceptos del ANMEB y tomó posición como defensora de los derechos de los trabajadores de la educación e instaló la cuestión de la insuficiencia de formación profesional de los docentes, mientras que la dirigencia de la Sección 15 del SNTE fue el segundo actor social que también demandó la creación de la Escuela Normal Superior; ambos actores lograron convertir dicha necesidad en una cuestión socialmente problematizada.

Aunque cabe destacar que la disidencia, en una marcha realizada por las calles de la ciudad de Pachuca a mediados de junio del 2000, usó como estrategia las peticiones expresadas en el pliego petitorio de la Sección 15 del SNTE, anunciado en la siguiente nota:

Cada una de las secciones de la fila portó una manta o pancarta alusiva a alguna de las peticiones integradas al pliego petitorio que hicieron para negociar [El Sol de Hidalgo, 16 jun. 2000].

Por lo que se advierte, se dio una convergencia de fuerzas entre la disidencia y la Sección 15 del SNTE respecto a la necesidad de crear la escuela Normal por especialidades como vía para profesionalizar a los docentes. Por otra parte, con el ANMEB le fue transferida al gobierno estatal la toma de decisión sobre la formación de los maestros, sin embargo, pese a la demanda sostenida de la disidencia al interior del estado sobre la necesidad de la creación de la Escuela Normal Superior, esta fue omitida por varios años. Al respecto, el gobierno estatal decidió no actuar sobre esta cuestión socialmente problematizada, relegando esta demanda por varios años, como ya se advirtió en las notas periodísticas anteriores, y fue en ese momento coyuntural en el que convergieron la CNTE y el SNTE en la solicitud de dichas peticiones para ser consideradas por el gobierno local.

En ese momento coyuntural se establecieron las primeras huellas para la creación de la Escuela Normal Pública del Estado de Hidalgo, como una cuestión socialmente problematizada por ambos actores sindicales del magisterio hidalguense, quienes vigorizaron dicho problema para que las autoridades educativas estatales intervinieran.

El enroque en la arena política

Al inicio de esta coyuntura, el mandatario estatal realizó una visita de trabajo en la región de la Huasteca hidalguense y decidió hacer algo ante las necesidades expresadas por los

maestros inconformes, que se encontraban en paro en dicha región, y señaló en rueda de prensa lo siguiente:

El gobernador de Hidalgo mencionó que convoca a los maestros de la Huasteca a reintegrarse a sus aulas y se comprometió a que "se presenten propuestas razonables para encontrar de manera conjunta la solución" y "acordó una segunda reunión para esta semana, la cual se realizará en Pachuca, con el objeto de presentar propuestas estudiadas y concretas" [El Sol de Hidalgo, 13 jun. 2000].

Oszlak y O'Donnell (1995) sostienen que la política estatal es un "conjunto de acciones y omisiones que se manifiestan en una determinada modalidad de intervención del Estado en relación a una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores" (pp. 112-113). En este sentido, la autoridad estatal definió que era necesario hacer algo ante el paro de labores que sostenían maestros de la Huasteca, y la primera toma de posición del gobernador fue establecer un diálogo con los inconformes en la capital del estado, lo que propició el desplazamiento de los insatisfechos a la ciudad de Pachuca, además de solicitarles propuestas para resolver las problemáticas planteadas.

Las notas periodísticas señalaron que los maestros inconformes provenían de las regiones de la Huasteca y la Sierra hidalguense, quienes acudieron a la capital del estado para ser escuchados por el gobernador de la entidad, como se muestra:

Varios cientos de maestros de distintas regiones del Estado, realizaron una marcha para exigir aumento salarial del 100 por ciento, 90 días de aguinaldo, desaparición de carrera magisterial y la creación de Escuelas Normales Superiores Públicas, piden respuesta pronta [o] de lo contrario, no levantarán el paro en escuelas de la Sierra y la Huasteca [El Sol de Hidalgo, 14 jun. 2000].

Al siguiente día del pronunciamiento del gobernador en la región de la Huasteca se realizó una marcha por parte del personal educativo inconforme en las calles de la ciudad de Pachuca, solicitando la mejora salarial, la desaparición de la carrera magisterial y la creación de la Escuela Normal Superior.

Frente a las declaraciones del funcionario estatal en la región de la Huasteca, el gobierno del estado tomó otra posición y declinó en su propuesta del diálogo con los disconformes; esta nueva toma de posición del gobierno fue importante por su capacidad de producir consecuencias en otros actores sociales, al ser impactados y condicionados por la nueva toma de posición que adoptó el gobierno (Oszlak y O'Donnell, 1995). En tal sentido, hubo movimientos y nuevas tomas de posición diferentes de los actores que dieron origen a una secuencia de interacciones, es decir, a una cadena de nudos del proceso social en función de la cuestión socialmente problematizada (Oszlak y O'Donnell, 1995).

Una vez que los maestros disidentes se encontraban en la capital del estado, hubo un periodo de silencio de las autoridades estatales ante las constantes marchas de la porción de maestros inconformes, lo que ocasionó otra toma de posición de los insatisfechos, reaccionando ante la falta de escucha por parte de la autoridad estatal, que se negó a recibirlos, por tal motivo este grupo, a través de una comisión, decidió acudir al periódico local *El Sol de Hidalgo* y expresar sus problemas, como aparece en la siguiente nota periodística:

Maestros de distintas regiones de Hidalgo, integrantes de la comisión negociadora del movimiento magisterial, acudieron, ayer, a la redacción de "EL SOL DE HIDALGO", enfatizando que de no obtener prontas soluciones a sus demandas de mejoramiento convocarán a una marcha estatal y a un paro indefinido de labores.

Armando Azpeitia Díaz, Justino Chavarría Hernández, Gregorio Vera Ramírez, Francisco García Cruz y Alberto Hernández Martínez señalaron: «Queremos comunicarle a la sociedad hidalguense que nos encontramos desde las 3 de la tarde, un fuerte grupo de maestros, aproximadamente 3 mil, solicitando audiencia con el gobernador y, hasta este momento, 8:30 de la noche, se ha negado a recibirnos, enviando a la puerta granaderos».

Evidentemente disgustados, manifestaron: «Consideramos que tiene la obligación de escucharnos y atendernos, a fin de exponer nuestros problemas laborales y salariales» [El Sol de Hidalgo, 15 jun. 2000].

La disidencia utilizó el recurso de marchas en las calles de la capital del estado, así como el paro indeterminado, y recurrió a la prensa local como vía para ser escuchados por el mandatario estatal, sin tener éxito en el establecimiento de un diálogo; así mismo se señaló que la representación del SNTE no defendía los derechos de los trabajadores de la educación:

Gritaban consignas: «La base está enojada, la base está enojada, porque su dirigencia no sirve para nada», «No somos uno, no somos cien, prensa vendida cuéntenos bien» [El Sol de Hidalgo, 14 jun. 2000].

Lo anterior mostró el descontento de una porción de maestros ante la representación de la Sección 15 del SNTE, que tomó la posición de permanecer oculta y se mostró hasta ese momento alejada de la arena política. Ante ello, los inconformes presionaron para que las autoridades estatales negociaran mediante una representación que emergiera de la base magisterial; este posicionamiento perduró durante varios días:

La representación del movimiento magisterial, anticipó que de no instalarse una mesa negociadora convocarán a un paro estatal indefinido [El Sol de Hidalgo, 15 jun. 2000].

Aunque los paristas exigieron nuevos acuerdos y señalaron que la dirigencia de la Sección 15 del SNTE no trabajaba por las demandas de la base, este último actor social, de forma estratégica, emitió un desplegado requiriendo una segunda negociación con las autoridades estatales:

Ayer el SNTE hizo un desplegado solicitando una nueva negociación e incremento al salario de los trabajadores de la educación [El Sol de Hidalgo, 16 jun. 2000].

A partir de este desplegado se inició un nuevo juego político, aparecieron otros actores que habían permanecido ocultos y se generaron negociaciones entre las autoridades educativas y la representación de la Sección 15 del SNTE, expresadas por el mandatario estatal:

El gobierno del Estado realizará mayores esfuerzos para mejorar los salarios de los maestros hidalguenses, señaló ayer el gobernador Manuel Ángel Núñez Soto, al precisar que el gremio magisterial recibió un incremento en sus percepciones del 14.53 por ciento, así como en otras prestaciones como aguinaldo, esta cantidad es superior a la que obtienen otros trabajadores públicos.

Precisó que «la parte salarial es un rubro que negocia el gobierno federal y que autoriza el Congreso de la Unión en el presupuesto de egresos, en que se consigna el porcentaje de incremento salarial, ya se dio. En Hidalgo, aparte del 12 por ciento, hubo un complemento importante que permitió que creciera al 14.53 por ciento y una serie de prestaciones, como cinco días de aguinaldo extras que se dan a los maestros. Hoy ganan 70 en total, a diferencia de los 40 que obtienen los demás trabajadores del sector público» [El Sol de Hidalgo, 15 jun. 2000].

A partir de este desplegado se dio la segunda negociación entre las autoridades estatales y la dirigencia de la Sección 15 del SNTE, ello reflejó la toma de posición de la representación del SNTE, haciendo uso de estrategias acorde a su volumen de recursos y de apoyos que movilizaron, ya que fue el único interlocutor entre las autoridades estatales y los trabajadores de la educación.

Lo anterior también fue anunciado por la autoridad educativa estatal, que sostuvo que el gobierno estatal hizo un esfuerzo para satisfacer las demandas y se obtuvieron como resultado los siguientes acuerdos:

Jaime Costeira, Secretario del Sistema de Educación Pública de Hidalgo (SEPH) dijo que, en virtud de la inconformidad expresada por maestros de algunas regiones, el gobierno de Hidalgo hace un esfuerzo adicional y se otorgaron 10 días más de aguinaldo, adicionales a los 5 que se dieron el 14 de mayo, para hacer un total de 80.

El bono de inicio de ciclo escolar será de 300 pesos en lugar de 200. También se estableció el compromiso del Gobierno de canalizar recursos necesarios para otorgar libros de texto gratuito a los alumnos de educación secundaria, además

de que se construirá la Unidad Estatal para la Profesionalización Docente, el Centro Estatal del Programa Nacional de Actualización y la Coordinación Estatal de Educación a Distancia [El Sol de Hidalgo, 20 jun. 2000].

No obstante, la disidencia ejerció presión ante la emisión de los anteriores discursos de las autoridades locales y sostuvo que dichos acuerdos se realizaron de manera oculta de la base magisterial, como lo señala la siguiente nota:

Los oradores de la CNTE, señalaron que el convenio se hizo a espaldas de la base, por lo que es necesario que se negocie con una comisión auténtica de la base [El Sol de Hidalgo, 20 jun. 2000].

Pese a lo anterior, hubo muchos momentos de tensión en este movimiento; la falta de acuerdos entre el grupo de inconformes y las autoridades estatales ocasionó que se uniera una mayor cantidad de inconformes, creciendo con ello el movimiento magisterial:

Militantes de la CNTE reiteraron que los acuerdos firmados entre el SNTE y las autoridades educativas eran ilegales.

Jaime Costeira, Secretario del Sistema de Educación Pública de Hidalgo, anunció que el gobierno del Estado no logró satisfacer a los maestros de la CNTE, lo que terminó en un mitin en plaza Juárez, participando alrededor de 8 mil mentores [El Sol de Hidalgo, 20 jun. 2000].

Mientras que el mandatario estatal, quien en un inicio del movimiento invitó a los disidentes a dialogar, declaró que su gobierno no cedería ante grupos de presión, sin embargo, puntualizó que su gobierno tenía una propuesta para resolver el problema sin afectar otros rubros:

El gobernador Manuel Ángel Núñez afirmó que su administración hará una propuesta a los mentores que demandan aumentos en su salario y en el pago de aguinaldo. Precisó que esto no afectará el gasto en los programas sociales de la entidad.

El gobernador descartó que su gobierno cede a cualquier presión o pretensión de cualquier sector, descuidando la responsabilidad que tiene con el manejo de las finanzas públicas [El Sol de Hidalgo, 16 jun. 2000].

Por lo que se puede advertir que el Estado no es un interventor monolítico, sino es un conjunto de organizaciones estatales que puede tener contradicciones por los modos de actuación de alguna autoridad pública que interviene en dicho proceso (Oszlak y O'Donnell, 1995), como lo fue la toma de posición del gobernador del estado, quien en un inicio del conflicto hizo la invitación al diálogo a la disidencia y posteriormente fue

“contradictorio”, replegándose y asumiendo otra posición de interlocutor con el representante de la Sección 15 del SNTE.

Trasposiciones y superposiciones de los actores sociales

El nuevo giro en la toma de posiciones en que las autoridades estatales se unieron a fin de desvanecer el movimiento, apareció otro actor social en la escena política, la autoridad educativa estatal, que emitió una serie de discursos a favor del mandatario estatal y solicitó a los disidentes abandonar el movimiento y regresar a las aulas:

“Exhortamos a más de siete mil maestros que están en paro a que depongan su actitud y regresen a las aulas, ya que afectan a cerca de 140 mil alumnos de las regiones Huejutla, Sierra y Valle del Mezquital, así como algunos de Pachuca”. Así lo expresó Jaime Costeira, Secretario del Sistema de Educación Pública de Hidalgo (SEPH), quien en rueda de prensa hizo el anuncio oficial a las respuestas del Gobierno a la dirigencia de la Sección 15 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [El Sol de Hidalgo, 20 jun. 2000].

Al respecto se observa una alineación entre el gobernador de la entidad, el secretario de Educación en Hidalgo y la representación de la Sección 15 del SNTE, para tratar de disolver el movimiento, ante la cual la disidencia reaccionó y mencionó la posibilidad desconocer al líder de la Sección 15 del SNTE:

Además, propusieron desconocer al profesor Cosme Hernández, Secretario de la sección 15 del SNTE [El Sol de Hidalgo, 20 jun. 2000].

La disidencia declaró la posibilidad de desconocer al líder magisterial de la Sección 15 del SNTE, sin embargo, ello no se concretó, dado que el gobierno estatal reconoció a la dirigencia de la Sección 15 del SNTE como el interlocutor del magisterio para llevar a cabo las negociaciones, es decir, lo anterior reafirma la legitimación del SNTE por las autoridades como el único interlocutor de los trabajadores de la educación, enunciado en el ANMEB, no solo a nivel federal sino en el interior del estado, evidenciado en lo dicho por el gobernador de la entidad:

El gobernador Manuel Ángel Núñez Soto explicó que el Instituto Hidalguense de Educación (IHE) sostiene pláticas con el SNTE. El propósito de él, es que los maestros tengan percepciones homologadas con los mejores tabuladores del país, así mismo, subrayó que quiere que los maestros estén en las aulas trabajando en la formación de los niños [El Sol de Hidalgo, 16 jun. 2000].

Las autoridades estatales, el 16 de junio del 2000, señalaron que se mantenían pláticas con el SNTE, desplazando a la comisión de los disidentes que inconformes se habían manifestado; se puede advertir un cambio de posición de las autoridades estatales respecto a los actores sociales legitimados para la negociación del movimiento magisterial.

La CNTE no fue considerada en las mesas de negociación, las autoridades estatales negociaron con los dirigentes de la Sección 15 del SNTE, esta nueva toma de posición de las autoridades estatales permite visualizar que las negociaciones estaban controladas por el Estado. En este sentido, es claro que a través de las formas de control del gobierno estatal se busca una legitimación.

Berger y Luckmann (2003) sostienen que la legitimación justifica el orden institucional, lo que se lleva a cabo en la práctica implica un conocimiento y una serie de valores; al respecto, la "legitimación no solo indica al individuo por qué debe realizar una acción y no otra; también le indica por qué las cosas son lo que son" (p. 120); en este sentido, las acciones de los sujetos están predeterminadas.

La política estatal en Hidalgo se da a partir de la legitimación y control de aquellos que tienen posibilidad de participación, negociación siempre bajo las directrices del gobierno estatal, lo cual permite establecer y resguardar los modelos tradicionales de ordenamiento institucional y social.

Los significados respecto a la forma de hacer política están disponibles y se encuentran basados en una serie de valores e ideas que son visibles y comprensibles para los actores que practican el corporativismo, los arreglos y la legitimidad del sistema político mexicano; lo que implica la legitimación de algunas acciones e "indica por qué las cosas son lo que son" (Berger y Luckmann, 2003, p. 120).

Berger y Luckmann (2003) mencionan que la legitimación se trasmite a través del lenguaje, que contiene esquemas explicativos que se relacionan con acciones concretas; al respecto, lo dicho en el ANMEB legitimó el pacto entre el gobierno estatal y la dirigencia de la Sección 15 del SNTE, como se señaló en un discurso emitido por el secretario de Gobierno en el estado de Hidalgo:

La respetabilidad de un gobernante viene de la ley y de un recto proceder, y no de trajes y escenografías ficticias que suelen ser propios de aquellos improvisados, inmaduros o aventureros de política, aseguró el secretario de Gobierno, Miguel Ángel Osorio Chong.

Para resolver conflictos, el Ejecutivo ha privilegiado el diálogo, el consenso y el apego a la ley, afirmó el secretario de Gobierno Miguel Ángel Osorio Chong [El Sol de Hidalgo, 31 jun. 2000].

En este sentido, la administración de la legitimación se encuentra "a cargo de legitimadores con dedicación exclusiva" (Berger y Luckmann, 2003, p. 122), quienes actúan

como expertos, como lo fue el discurso del secretario de Gobierno, quien explicó el proceder de la autoridad estatal en apego a la ley, al orden institucional establecido y válido, por lo que se legitima el rol del gobernador y sus operaciones, otorgando a los sujetos estructuras protectoras que dan orden.

Lo expresado por el secretario de Gobierno es muestra del "orden político", el cual "se legitima por referencia a un orden cósmico de poder y justicia, y los roles políticos se legitiman como representaciones de estos principios" (Berger y Luckmann, 2003, pp. 131-132), los cuales permiten operar y justificar el *statu quo*.

Oszlak y O'Donnell (1995) conciben a la política estatal como el "conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación a una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad" (pp. 112 -113); en este sentido, la política del gobierno de Hidalgo fue la intervención asociada a la ley, al diálogo y las acciones orientadas mediante la norma. Lo anterior permite considerar que la conformación del Estado es amplia, compleja y dinámica, ya que existen diversos actores en su interior que actúan de diversa manera, en ocasiones contradictoria, pero basados en una restricción de formas de operar asociadas a actos históricos, a relaciones que devienen del pasado, en el caso concreto de la relación entre el gobierno con los trabajadores de la educación, es la relación SEP-SNTE.

En el movimiento magisterial, el tercer actor que apareció en la escena política fue la representación de la Sección 15 del SNTE, que, con la mesa puesta, dadas las necesidades que expresó la disidencia, tomó posesión como negociadora del magisterio hidalguense y estableció acuerdos con las autoridades educativas estatales.

Lo anterior permite reforzar que el Estado es un actor más en el proceso social, y su intervención supone "tomar partido", ya sea por acción u omisión; su toma de posición puede implicar la legitimación, acelerar tendencias, moderar o bloquear (Oszlak y O'Donnell, 1995). En el estado de Hidalgo, las políticas públicas mostraron la existencia de un Estado legitimador de ciertos procesos, de los actores que están autorizados para participar en las políticas por la vía de la negociación y el diálogo, mientras que los grupos de presión se hacen presentes mediante la vía de la manifestación en las calles. En este sentido, se sostiene que el ANMEB estuvo vigente, al otorgar por la vía legal, a la representación del SNTE, ser el único interlocutor de los maestros, como se puede advertir en este movimiento magisterial.

En junio del 2000 los disidentes insistieron respecto a una mesa de negociación con las autoridades estatales mediante una representación auténtica de la base, asimismo precisaron su oposición a las negociaciones con la Sección 15 del SNTE y rechazaron un encuentro con los representantes de dicha sección:

Integrantes de la Coordinadora reiteraron que la negociación con las autoridades debe de ser con una comisión que ellos integran. Aseguraron ser "una auténtica base sindical, sin líderes".

Aludieron a cinco puntos básicos: Inconformidad con el aumento salarial, aumento digno, oposición a las negociaciones que hizo el comité ejecutivo de la sección 15 del SNTE; que reciban las autoridades a la comisión de la Coordinadora, y su rechazo a la reunión de representantes que convocó el profesor Cosme Hernández representante de la sección 15 del SNTE [El Sol de Hidalgo, 20 jun. 2000].

La disidencia rechazó las negociaciones de las autoridades estatales y la representación de la Sección 15 del SNTE y solicitó que se recibiera una comisión que ellos denominaban "de la base", además objetó la reunión convocada por el representante de la Sección 15 del SNTE; estos últimos emergieron como los portavoces de los maestros inconformes, legitimados por las autoridades estatales:

Expresaron que el SNTE "tiene dispuesta una mesa de diálogo para llegar a acuerdos intergremiales con los inconformes" y argumentaron que no existen fracturas al interior del SNTE [El Sol de Hidalgo, 23 jun. 2000].

Como puede verse, la dirigencia del SNTE es el actor que tiene la legalidad de ser el único representante de los trabajadores de la educación, y usó como estrategia ser el vocero de las necesidades de los trabajadores de la educación a partir de la negociación, el diálogo, de acuerdos, alianzas y pactos, y no en las calles.

Llama la atención que en la segunda negociación con la que se dio fin al movimiento magisterial, que se llevó a cabo entre las autoridades estatales y la representación sindical, estuvo presente el representante del CEN del SNTE (representación nacional), como lo menciona la siguiente nota periodística:

El paro magisterial que tuvo una duración de 11 días, terminó, ayer, al firmarse un acuerdo entre las autoridades educativas del estado de Hidalgo y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Participaron en la mesa de negociaciones que culminó con el fin del paro, entre otros, Miguel Ángel Osorio Chong, secretario de Gobierno, y el propio Ibáñez Montes, representante del CEN del SNTE [El Sol de Hidalgo, 24 jun. 2000].

En este sentido, el representante del SNTE a nivel nacional tuvo un papel activo dentro de las negociaciones que se llevaron a cabo, mientras que el representante de la Sección 15 del estado de Hidalgo no pronunció ningún discurso sobre las negociaciones llevadas entre ambas partes, como se observa:

El fin del conflicto se logró una vez que los paristas aceptaron aumentos del 12 por ciento al salario, 12.52 a prestaciones y 6.54 en aguinaldos.

El representante del Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE, José Ángel Ibáñez Monter, enumeró los beneficios acordados: Se otorgarán 10 días adicionales de aguinaldo, para alcanzar un total de 90 días.

Se ratificaron convenios como incrementos salariales y en prestaciones, los cuales ascienden, globalmente, a 21.06 por ciento. Igualmente, se refrendó que el incremento a los bonos por Día del Maestro e inicio de ciclo escolar será de 200 y 300 pesos, respectivamente.

Además, mencionó que el próximo lunes 26 de junio se reanudarán las clases, tras haberse suspendido el martes 13 de junio, sin haber sanciones contra paristas [El Sol de Hidalgo, 24 jun. 2000].

Lo anterior permite mirar el entrecruce de diversas fuerzas en la toma de posición entre las autoridades estatales, la dirigencia de la Sección 15 del SNTE y la Coordinadora, quienes en la arena política hicieron uso de sus recursos y se interpusieron o sobrepusieron estrategias para darle forma a la resolución de las cuestiones socialmente problematizadas.

Conclusiones

El Estado es un actor más de este proceso de las políticas públicas con unidades que lo componen y de las cuales hace uso para legitimar, omitir, impulsar, bloquear o dejar en el olvido las cuestiones socialmente problematizadas, dada la existencia de otros actores sociales (Oszlak y O'Donnell, 1995).

En el movimiento magisterial de junio del 2000 hubo un traslape de demandas que emanaron de la disidencia, lo cual fue capitalizado por la Sección 15 del SNTE. Bajo este panorama, ese momento de coyuntura social, que tuvo una duración de once días, mostró la condensación del tiempo social y de fuerzas de diferentes corrientes magisteriales en la medida en que dejó ver en la superficie distintas estrategias entre la autoridad pública estatal, la autoridad educativa estatal, la disidencia, la Sección 15 del SNTE y el SNTE nacional.

La perspectiva de las políticas estatales, de acuerdo con Oszlak y O'Donnell (1995), son "nudos" en los que el estado y otros actores son activos dentro del proceso, en los que la toma de posición se teje en las interacciones de cada tramo del proceso; en este sentido, las tácticas que cada actor social desplegó mostraron las relaciones de fuerza, bajo una serie de jugadas, algunas arriesgadas y otras conservadoras, por la vía de la movilización o por la vía de las mesas de negociación, a fin de ganar beneficios a favor de sus intereses.

En ese tiempo de coyuntura cada actor social buscó posicionarse de la mejor manera para incidir en la toma de decisión en el ámbito educativo, para ello hicieron uso de sus recursos, en aras de la mejora de sus intereses colectivos. Según Ornelas (2011), la dirigencia del SNTE se adapta a los cambios políticos; en este sentido, existe una correlación de fuerzas del viejo régimen, el cual se acomoda a las nuevas condiciones y a partir de lo cual logró ciertas prerrogativas por la vía institucional.

El movimiento magisterial hizo visible la necesidad de crear la Escuela Normal por Especialidades con la intención de formar a los docentes, fue un momento en que se mostró en la superficie la petición de mejorar la profesionalización de los docentes por parte de distintas corrientes magisteriales; sin embargo la dirigencia de la Sección 15 del SNTE se acomodó a las nuevas condiciones que señaló el ANMEB y, mediante diversas posiciones de sus agremiados en el gobierno, logró obtener beneficios a favor del gremio, entre las que destacan la creación de la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo (ENSUPEH).

Referencias

- Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- GF [Gobierno Federal] (1992, may. 19). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Latapí, P. (2006). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. FCE.
- Oszlak, O., y O'Donnell, G. (1995). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Documento CEDES/CLACSO n. 4.
- Ornelas, C. (1997). Salario magisterial: el conflicto de cada mayo. *Este país*. https://archivo.estepais.com/inicio/historicos/79/8_ensayo_salario%20magisterial.pdf
- Ornelas, C. (1999). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. CIDE/NF/FCE.
- Ornelas, C. (2011). Los idos del SNTE. *El Cotidiano*, (168), 61-68. <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArPdfRed.jsp?Cve=32519319006>
- Villareal, R. (2016). Gasto federal educativo en México en la perspectiva de equidad. En *Informe del INEE*. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_04/archivo/INEE-Informe-2016_11-Capitulo-7.pdf



Revista
Mexicana
de
de la **Historia**
Educación

DOSSIER

**Instituciones educativas
de nivel superior y
centros de investigación**

La Universidad Autónoma de Tamaulipas: movimiento estudiantil y autonomía, 1967-1976

Universidad Autónoma de Tamaulipas:
Student movement and autonomy 1967-1976

Yessenia Flores Méndez¹

Resumen

El artículo analiza los movimientos estudiantiles en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). En 1967 surgió el primer movimiento universitario pro autonomía en la Universidad de Tamaulipas (UT), y logró una reforma universitaria al modificar la Ley Constitutiva y la Ley Orgánica, para transitar hacia la UAT. Posterior al de 1968 surgió el segundo movimiento estudiantil (1972), que alcanzó otra reforma universitaria y una mayor autonomía con la expedición del Estatuto orgánico, que dio autolegislación, mayor representación estudiantil y de maestros en la Asamblea universitaria y en los consejos técnicos de las Facultades, y sustituyó la Junta de Gobierno por la Junta Permanente. El tercer movimiento se dio entre 1973 y 1974 cuando la universidad pasó por una división interna y estudiantil. En 1976 todavía surgió otro movimiento, y en el resto de la década y hasta principios de los años ochenta continuaron las protestas. Este trabajo se delinea desde el enfoque de los movimientos sociales. El texto fue sustentado con información de documentos del Archivo General de la Nación, fondo Secretaría de Gobernación, sección Investigaciones Políticas y Sociales; periódicos y decretos del Congreso local.

Palabras clave: Movimiento estudiantil, autonomía, reforma universitaria.

¹ El Colegio de Tamaulipas, México. Correo electrónico: yessenia.flores86@set.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8878-9437>- ORCID

Como citar este artículo:

Flores Méndez, Y. (2022). La Universidad Autónoma de Tamaulipas: movimiento estudiantil y autonomía, 1967-1976. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10(20), 129-140. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v10i20.370>



Abstract

The article analyzes the student movements at the Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). In 1967, the first pro-autonomy university movement arose at the Universidad de Tamaulipas (UT), and achieved a university reform by modifying the Constitutive Law and the Organic Law, to move towards the UAT. Post 68 the second student movement emerged (1972), which achieved another university reform and greater autonomy with the issuance of the Organic Statute, which gave self-legislation, greater student and teacher representation in the University Assembly and in the technical councils of the faculties, and replaced the Governing Board with the Permanent Board. The third movement occurred between 1973 and 1974 when the University went through an internal and student division. In 1976 yet another movement arose, and for the rest of the decade and into the early 1980s the protests continued. This work is outlined from the perspective of social movements. The text was supported with information from documents from the Archivo General de la Nación, "Secretaría de Gobernación" fund, "Investigaciones Políticas y Sociales" section; from newspapers and decrees of the local Congress.

Keywords: Student movement, autonomy, University reform.

Introducción

El escenario mundial de los años cincuenta y sesenta del siglo XX, la Guerra Fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética, y dos bandos, el comunismo y el capitalismo, dominaron el mundo. Varios sucesos, como el imperialismo norteamericano, la Revolución cubana, la *Primavera de Praga*, entre otros, favorecieron una efervescencia entre la juventud (Hobsbawm, 1995). Todos los acontecimientos internacionales alimentaron y constituyeron una masa crítica juvenil, quienes sintieron que les correspondía ser escuchados e influir en el cambio social (Gómez, 2015). Los jóvenes rebeldes empezaron a cuestionar la realidad de su momento y surgió una contracultura, con la cual se oponían a lo que estaba sucediendo en la realidad social, por ello, en todo el mundo hubo movilización de esas generaciones (Pozas, 2014).

En México se desarrollaron movimientos sociales, agrarios, obreros y magisteriales, inconformes con el autoritarismo. Los jóvenes se expresaron primero en protestas estudiantiles, y la universidad fue un espacio para expresar sus inquietudes y exigir procesos de democratización. Ante la represión, se unieron a grupos subversivos.

Este trabajo tiene el objetivo de identificar los diferentes movimientos estudiantiles en la UAT, y las causas y efectos de las huelgas y manifestaciones, para entender las etapas que caracterizaron las movilizaciones y los alcances, entre ellos la autonomía y las reformas universitarias. Las preguntas que se responden son: ¿Por qué protestaban los estudiantes? ¿Cuáles y de qué tipo eran sus demandas? ¿Cuál fue la participación de los estudiantes

universitarios de Tamaulipas en el movimiento estudiantil mexicano? ¿Cuántas huelgas y movimientos estallaron y qué mecanismos de presión utilizaron?

1. El movimiento estudiantil pro autonomía de 1967 en la Universidad de Tamaulipas (UT)

En 1950 se establecieron las primeras escuelas profesionales en Tampico, Tamaulipas, la de Medicina y la de Derecho. La asociación civil "Educación Profesional de Tampico", encabezada por un grupo de profesionistas, dio origen al proyecto de la Universidad de Tamaulipas.² En 1950, el Congreso local declaró escuelas oficiales la de Medicina y la de Derecho en Tampico, con reconocimiento del gobierno del estado.³ Además, se aprobó el decreto 440 que creó el Patronato Pro Universidad.⁴ Hacia 1951, cuando era gobernador el licenciado Horacio Terán (1951-1957), el Congreso del estado expidió los decretos 156 y 157, de la Ley Constitutiva y Ley Orgánica de la Universidad de Tamaulipas (UT).⁵ En la primera, el artículo 1º trató de la constitución de la universidad pública con gobierno autónomo, con un gobierno interior desempeñado por una Asamblea General de representantes de sectores, y consejos locales de representantes de maestros y alumnos. La segunda ley, en el capítulo dos, del gobierno universitario, estableció que sería regido por la Asamblea General, consejos locales, rector y directores. La Asamblea estaría integrada por el rector, secretario, un profesor de cada Facultad y un alumno, y tendría las atribuciones del nombramiento del rector y directores.⁶ En septiembre de 1956 empezó sus actividades académicas, con la rectoría provisional del diputado licenciado Isaac Sánchez Garza, designado por el gobierno de Terán.

Para 1963 se llevó a cabo la Declaración de Morelia que demandaba la democratización de la educación superior. Asimismo, se integrarían organizaciones estudiantiles en las universidades. Hacia 1964 surgió la Central Nacional de Estudiantes Democráticos. En este ambiente, el 23 de septiembre de 1965 un grupo de estudiantes, maestros normalistas y campesinos, se inspiraron en el Che Guevara y Fidel Castro, asaltaron al cuartel militar de Madera, Chihuahua, que fracasó pero llevó a los jóvenes a conformar otras organizaciones como el Grupo Popular Guerrillero, y dio inicio la guerrilla, que se consumaría en la Liga Comunista 23 de septiembre, fundada hasta 1973 (Castellanos, 2007).

² Archivo del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (en adelante AIH-UAT), Asociación profesional de Tampico, Acta constitutiva, reglamento y estatutos, 1950.

³ Archivo Histórico del Congreso del Estado de Tamaulipas (en adelante AHCET), Decreto 320, 1950.

⁴ AHCET, Decreto 440, 2 abril de 1951.

⁵ AHCET, Decreto 156, 1 de febrero de 1956.

⁶ AHCET, Decreto 157, 1 de febrero de 1956.

Mientras tanto en Tamaulipas, en noviembre de 1966 se presentó una de las primeras protestas estudiantiles contra empresas camioneras y petición al gobernador de una tarifa permanente de 35 centavos de pasaje urbano en las facultades del campus sur.⁷ Ese año se estableció un impuesto para la educación superior, los estudiantes pidieron rendir cuentas al empezar 1967, alzaron la voz antes del cuarto informe del gobernador Praxedes Balboa y fueron reprimidos, lo que acrecentó la movilización. Se acercaba el término del rector Natividad Garza Leal, que tuvo diferencias con el gobierno de Balboa, y simpatizaba con el estudiantado y profesores, lo que apuntaba a reelegirse. Cuando se reunió la Asamblea general, Garza no estaba en la terna, los integrantes votaron por el profesor y funcionario del gobierno, Francisco Villarreal, que no simpatizaba con el alumnado. El movimiento estudiantil estalló, el pliego petitorio pedía la destitución del nuevo rector, incorporación de escuelas y la autonomía universitaria (Navarro, 2004).

Desde una perspectiva política, la autonomía es un atributo reconocido por el Estado que dota a la universidad para instituirse y relacionarse con los poderes del Estado (Muñoz, 2010). La autonomía se entiende como las formas de relación e interacción entre la universidad con otras instituciones, entre ellas el Estado, el gobierno y la sociedad (Ordorika, 2015, p. 389). Marsiske (2010) concibe tres aspectos que componen la autonomía universitaria: gobierno y legislación propia, el académico, y el financiero (2010). Pero también debe cumplir sus funciones la universidad.

Los catedráticos se negaron a firmar un escrito en que apoyaba al gobernador del estado, en el sentido de que la universidad ya era autónoma en hecho y derecho, pero estaban conformes con que era válida la elección del rector Francisco Villarreal.⁸ Se pusieron las banderas rojinegras en los edificios de las escuelas en huelga, el mitin fue reflejado en la prensa como pacífico, en orden y con disciplina, movimiento que terminaría hasta que se concediera la autonomía.⁹ Se efectuó la "Marcha pro-universitaria" de Tampico a Ciudad Victoria de estudiantes de Enfermería y Derecho de aquella ciudad, en la que murieron dos estudiantes, Enrique García y Flavio Rocha Aguilar.¹⁰ Elías Orozco, presidente de la sociedad de alumnos de Agronomía Mante, organizó a los estudiantes, y era simpatizante del Movimiento Espartaquista Revolucionario.

Terminó la huelga, los estudiantes acordaron con el gobernador Práxedes Balboa lo siguiente: reconocer y aceptar la designación del nuevo rector Francisco A. Villarreal; la autonomía y reformar la ley orgánica inspirada en la UNAM; aumentar la representación

⁷ Archivo General de la Nación, (en adelante AGN), ramo: Secretaría de Gobernación (SG), sección: Dirección General de Investigaciones Políticas y Sociales (DGIPS), caja 439, exp. 12, 14 de noviembre, 1966.

⁸ AGN, SG, DGIPS, caja 469, exp. 1, 25 de febrero, 1967.

⁹ AGN, SG, DGIPS, caja 469, exp. 1, 26 de febrero, 1967.

¹⁰ GN, SG, DGIPS, caja 469, exp. 1, 4 de marzo, 1967.

estudiantil y maestros en el Consejo universitario, e incorporar la escuela de Agronomía de Victoria, y la de Comercio de Tampico.¹¹

El 11 de marzo de 1967 se expidió el decreto 145, que reformó la Ley Constitutiva que denominó la Universidad de Tamaulipas (UT) en Universidad "Autónoma" de Tamaulipas (UAT),¹² y el decreto 146 que reformó su Ley Orgánica, en la que apareció un nuevo órgano directivo, la Junta de Gobierno, que nombraría el rector electo de una terna presentada a la Asamblea universitaria, podría remover al rector y directores de Facultades, y resolver conflictos.¹³ A la Asamblea general se agregaron dos estudiantes de cada Facultad y un representante de la FET. Las atribuciones de la Asamblea serían proponer una terna el rector a la Junta de Gobierno, y hacer reuniones.

En abril de 1967 se efectuó el congreso universitario en que se informó de los logros obtenidos en el pasado movimiento y se anunció que se procedería a renovar la mesa directiva de la Federación de Estudiantes de Tamaulipas (FET), que dirigió el movimiento pro-autonomía universitaria, con asistencia de 200 estudiantes de diferentes Facultades.¹⁴ A mediados de ese año la Universidad dio de baja a 82 estudiantes de Derecho de Tampico, que perdieron el año por promover una huelga en las escuelas de esa ciudad; los estudiantes universitarios organizaron una caminata a Ciudad Victoria, la capital del estado, sede de la rectoría, con peticiones que supuestamente no apoyaba todo el estudiantado.¹⁵

En noviembre continuó el movimiento de huelga de las Facultades de Derecho y Medicina de Tampico, y preparatorias de ciudad Mante y Madero. El estudiantado consideró que el rector Francisco Villarreal violó la Ley Orgánica de la casa de estudios al aumentar sueldos de funcionarios sin consultar en Asamblea, aplicar unilateralmente el plan de estudios, y no convocar actos universitarios, después de siete meses de tomar el cargo.¹⁶ Se demandaba la renuncia del rector Francisco A. Villarreal, quien, por sus nexos políticos, provocaba la constante violación de la autonomía universitaria. La huelga fue apoyada por secundarias, preparatorias y Normales del Estado, que también demandaban las renuncias de los directores de otros planteles. Luego de un mes, y ante las agresiones de las autoridades, amenazaron con responder a la violencia. El 20 de diciembre renunció el rector Francisco A. Villarreal (Pérez, s.f.).

¹¹ AGN, SG, DGIPS, caja 469, exp. 1, 5 de marzo, 1967, Excélsior. Ganada la autonomía universitaria en Tamaulipas, terminó el conflicto.

¹² AHCET, 11 de marzo, 1967 Decreto No. 145 expedido por el H. Congreso del Estado, por medio del cual se reforma la Ley Constitutiva de la UAT, expedida por el decreto 156, publicado en el Periódico Oficial n. 21, del 15 de marzo de 1956.

¹³ AHCET, D. 146, 11 marzo, 1967 POET, Decreto 146, expedido por el H. Congreso del Estado, que contiene la Ley Orgánica de la UAT.

¹⁴ AGN, SG, DGIPS, caja 469, exp. 1, 6 de abril de 1967.

¹⁵ AGN, SG, DGIPS, caja 469, exp. 1, Excélsior, 7 de julio, 1967.

¹⁶ AGN, SG, DGIPS, caja 469, exp. 1, 3 de noviembre, 1967.

2. El movimiento estudiantil de 1968 en la UAT

El movimiento estudiantil mexicano desarrollado en la ciudad de México en 1968 estalló en agosto y finalizó el 2 de octubre, con la represión, detención y matanza de estudiantes en Tlatelolco (Zermeño, 1978, p. 23). El 3 de febrero de 1968 se llevó a cabo la “Marcha de la libertad”, de Dolores, Guanajuato a Morelia, Michoacán; fue disgregada y detenidos los dirigentes. Los universitarios de Tamaulipas hicieron la petición de liberar a los presos políticos.¹⁷

El 1 de junio de 1968, la Facultad de Agronomía de Ciudad Mante, realizó un mitin en la plaza principal, Elías Orozco, vicepresidente de la FET, pidió que el gobernador no les quitara la Escuela de Agronomía.¹⁸ El 2 de junio de 1968 concluía el problema estudiantil de la Escuela Superior de Agricultura, pasaría a depender de la Universidad del Estado y se construiría la preparatoria; el rector Federico Guillermo Lugo Molina encabezó las negociaciones.¹⁹

Según las noticias nacionales, en Tampico los estudiantes secuestraron autobuses para protestar por el mal servicio y aumentar el número de unidades al campus universitario.²⁰ En el mes de julio un grupo de estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Tampico solicitaron al gobernador Práxedes Balboa que no se ejerciera acción penal contra estudiantes acusados de delitos cometidos en la lucha estudiantil contra el licenciado Villarreal, entonces rector de la Universidad que fue destituido del cargo; lograron la suspensión en contra de los consignados.²¹

Los líderes estudiantiles y estudiantes de la UAT se sumaron al movimiento estudiantil de 1968. En Tampico los jóvenes universitarios hicieron movilizaciones, incluso estuvieron presos en la cárcel de Andonegui (López, 2018). A comienzos de 1970 la Federación de Estudiantes Universitarios de Tamaulipas (FEUT), adherida a la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU), lanzó un manifiesto al pueblo tamaulipeco por la libertad de los presos políticos, en solidaridad con los sucesos del 2 de octubre de 1968; entre los encarcelados había estudiantes tamaulipecos que luchaban por la defensa de la autonomía universitaria; pidieron al presidente y gobernador que fueran liberados.²²

¹⁷ AGN, SC, DGIPS, caja 1469B, exp. 57, ff. 2, Marcha de la libertad, petición de liberación de presos políticos, febrero de 1968.

¹⁸ Archivo del Estado de Tamaulipas (AET), fondo Universidades, caja 2, Oficio de Enrique Lamarque Frago, Director de la Policía Judicial del Estado al Secretario General de Gobierno, Ciudad Victoria, 1 de junio, 1968.

¹⁹ AGN, SC, DGIPS, caja 1469B, exp. 57, 2 junio, 1968.

²⁰ AGN, SC, DGIPS, caja 1469B, exp. 57, Excélsior, 5 de junio, 1968.

²¹ AGN, SC, DGIPS, caja 1469B, exp. 57, 30 de julio, 1968.

²² AGN, SC, DGIPS, caja 1237A, exp. 1, enero, 1970.

3. El movimiento estudiantil de 1972

La apertura democrática y de conciliación con el presidente Luis Echeverría (1970-1976) apoyó la educación superior, creó universidades y aumentó las matrículas (Meyer, 2000). De la Garza (1986) asume que después de la derrota del 68 la lucha estudiantil se expandió hacia las universidades de los estados. Pero el movimiento estudiantil ya había estallado desde 1967 en algunas universidades como Sonora y Tamaulipas.

El movimiento más importante post 68 fue el que se libró en la Universidad de Nuevo León (UANL), en 1970, cuando se preparaba una Ley Orgánica que proponía un gobierno paritario y autonomía. El gobierno disminuyó el presupuesto y surgió la protesta estudiantil, lo que provocó la solidaridad en 1971 y de nuevo surgió el movimiento que fue reprimido con el *Halconazo* o *Jueves de corpus* el 10 de junio en la ciudad de México, por el apoyo de la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional a la UANL (Torres, 2018, p. 55), suceso que tuvo influencia en Tamaulipas. Entre 1971 y 1975 el movimiento estudiantil se desarrolló en los diferentes estados de la república.

El 23 septiembre de 1972 en la UAT se llevó a cabo un Asamblea universitaria, donde se nombró una comisión de maestros y alumnos para reformar la Ley Orgánica de la UAT. Pero sucumbió un movimiento, encabezado por el presidente de la sociedad de alumnos de la Facultad de Ingeniería de Tampico, Rolando Barrientos, quien envió un pliego petitorio al gobierno del estado; las peticiones eran autonomía reglamentaria y paridad de estudiantes y maestros en los Consejos locales de las Facultades y en la Asamblea Universitaria, para reformar la Ley Orgánica en forma democrática y sustituirla por un Estatuto Orgánico.²³ Los alumnos de Ingeniería Civil, el 28 de septiembre de 1972, acordaron lanzarse en huelga indefinida por la negativa del Congreso del Estado para resolver la petición.

La legislatura local aprobó los decretos 33 del 3 de octubre de 1972²⁴ y el 34 que reformó el decreto 146 de 1967,²⁵ para sustituir la Ley Orgánica por el Estatuto Orgánico de la UAT. Pero la comunidad universitaria exigía otras peticiones, la salida de los directores de algunas Facultades. Los estudiantes lanzaron el manifiesto "Fuera políticos de la Universidad" y realizaron un mitin en Tampico.

El Frente de Concientización Universitaria, integrado por estudiantes de preparatorias incorporadas a la universidad, Escuela de Enfermería, Facultades de Medicina, Odontología, Ingeniería civil, Arquitectura, Derecho y Comercio de Tampico, expusieron que presionaron a las autoridades para la autolegislación que fue otorgada, pero proponían

²³ Archivo Praxedis Balboa (APB), Caja 6, Hemerografía, Respaldan los estudiantes de la Escuela de Arquitectura la huelga de Ingeniería, Septiembre, 1972.

²⁴ AHCET, D. 33, 3 de octubre, 1972.

²⁵ AHCET, D. 34, 4 de octubre, 1972.

desaparecer la Junta de Gobierno.²⁶ Aunque se decía que los huelguistas estaban bajo las ordenes del gobierno de Ravizé.

El 16 de octubre finalizó la huelga, la Asamblea universitaria aprobó las peticiones. El Estatuto Orgánico fue aprobado el 5 de noviembre por la Asamblea universitaria.²⁷ La nueva legislación estableció que la UAT tenía la facultad de autogobernarse con sus reglamentos. El gobierno de la universidad quedó constituido por la Asamblea Universitaria y demás órganos. La Asamblea se integró de autoridades de la Universidad y representantes de maestros y alumnos, y dos estudiantes de la FEUT, y sería el máximo órgano del gobierno universitario. Las atribuciones serían la elección rectoral y de miembros de la nueva Junta Permanente. La Junta Permanente sustituyó a la Junta de Gobierno, integrada de tres estudiantes y tres maestros, con duración de dos años, que convocaría a la Asamblea, y se constituiría en colegio electoral para elegir rector. Después de resolver este conflicto, el rector Garza Rivas renunció.

4. El movimiento de 1973-1974. La división estudiantil entre rojos y azules

Después de la represión del 68 y 71 surgió la guerrilla urbana de base estudiantil. Aparecieron varias organizaciones, una de ellas, conformada en marzo de 1973, fue la Liga Comunista 23 de Septiembre en Guadalajara, que tuvo alcance en otras ciudades como Monterrey. Dicha organización pretendía luchar para tomar el poder mediante una revolución armada. Los jóvenes pasaron de los movimientos sociales a los armados, activos en los setentas y ochentas, surgidos por ese Estado represor (Oikión, 2008).

A partir de enero de 1973 siguió de titular en la rectoría el licenciado Enrique Luengas Piñero, pero inició otro movimiento de 1973 a 1974 cuando en la UAT surgieron dos grupos antagónicos, uno del rector Enrique Luengas y otro del exrector Eduardo Garza Rivas, que ocasionó la división estudiantil. El conflicto inició porque el rector desconoció al director de la Facultad de Ciencias de la Educación, Carlos Payan.²⁸ El rector Enrique Luengas renunció el 12 de enero de 1974.²⁹ El movimiento entre dos grupos estudiantiles se dio en las Facultades en favor de los candidatos a rector. Triunfó la corriente de Luengas, con la elección del rector titularm el doctor Leandro González Gamboam que no duraría en el cargo.

²⁶ APB, caja 6, Manifiesto dirigido a la comunidad universitaria. Frente de concientización universitaria. 11 de octubre, 1972.

²⁷ AIH-UAT, Estatuto Orgánico de la UAT, 5 de noviembre, 1972.

²⁸ AGN, SC, DGIPS, caja 996, exp. 1, 12 de octubre, 1973.

²⁹ AGN, SC, DGIPS, caja 1522B, exp. 8, 14 de enero, 1974

En la Facultad de Leyes de Tampico surgió otra división estudiantil debido a que no se había convocado a elecciones de director.³⁰ El grupo liberal universitario “Ricardo Flores Magón” y la Sociedad de Alumnos “Flavio Rocha Lerma”, en Junta extraordinaria celebrada el 24 de marzo de 1974, informaron que el congreso técnico de la Facultad se encontraba en forma irregular, por parte de la representación estudiantil; el 5 de noviembre de 1973, el grupo azul sufrió un ataque del grupo rojo, en venganza de la derrota electoral; y el 23 de marzo, los azules tenían ocupada la Facultad, en forma pacífica, en protesta por la ilegal designación de la directora, pero fueron atacados por el grupo rojo y elementos ajenos a la escuela.³¹ El grupo rojo informó que el grupo azul fue creado cuando era rector Garza Rivas.

Incluso se hablaba de la presencia de porrismo, y se llamaba ¡Fuera porros de la Universidad! El grupo azul de Leyes se apoderó del departamento administrativo del Centro Universitario Sur y de la Facultad, para presionar la renuncia del rector Leandro González.³² El porrismo fue una estrategia de formar grupos de estudiantes al servicio de las autoridades universitarias y del gobierno, asociados a equipos de deportistas. En Tamaulipas las organizaciones estudiantiles fueron fortalecidas por los gobiernos estatales y el partido oficial para hacer grupos de choque a la disidencia estudiantil mediante actos violentos (Ordorika, 2008).

El rector anunció que iba a moralizar no solo la administración de la Universidad, hacia 45 días había tomado posesión del cargo, pero se intensificó la agitación estudiantil en su contra.³³ La rectoría estaba ocupada por los rojos para evitar que fuera tomada por los azules.³⁴ Ambos grupos de Leyes Tampico se extendieron a otras Facultades. El rector Leandro González renunció en mayo, después de cesar a 13 porros.³⁵ No quería que por las medidas disciplinarias que impuso hubiera enfrentamientos estudiantiles. El grupo azul quería el control político de la máxima casa de estudios.

5. El movimiento de 1974-1976

El 22 de mayo de 1974 la Asamblea universitaria confió la rectoría interina al licenciado Jesús Lavín Flores, exdirector de la Escuela de Leyes de Victoria. Pero no contaba con la simpatía de la mayoría del grupo azul. Por ello, siguieron los conflictos por la destitución de directores de Facultades. El 24 de enero de 1975 confirmaron la rectoría titular a Lavín Flores, aunque hubo oposición. En junio existía descontento en la Facultad de Agronomía

³⁰ AGN, SG, DGIPS, caja 1522B, exp. 8, 23 de marzo, 1974.

³¹ AGN, SG, DGIPS, caja 1522B, exp. 8, 24 de marzo, 1974.

³² AGN, SG, DGIPS, caja 1522B, exp. 8, 1 de mayo, 1974.

³³ AGN, SG, DGIPS, caja 1522B, exp. 8, 2 de mayo, 1974. *El Sol de México*.

³⁴ AGN, SG, DGIPS, caja 1522B, exp. 8, 2 de mayo, 1974.

³⁵ AGN, SG, DGIPS, caja 1522B, exp. 8, 8 de mayo, 1974. *Novedades*.

Victoria por la expulsión de dos alumnos.³⁶ En septiembre el alumnado de la Facultad de Derecho Victoria estaba disconforme por la destitución de catedráticos por el director, que estaban realizando una labor política en contra del rector Lavín.

En Comercio Victoria protestaron porque los permisionarios no bajaron el precio del transporte, los alumnos secuestraron tres autobuses.³⁷ Los estudiantes de Agronomía de Mante protestaron porque el rector Lavín la tenía relegada en materia de presupuesto, e iniciaron un paro de labores de 72 horas.³⁸ Los alumnos de Ciencias de la Educación demandaron la destitución del director Raúl Almanza Sandoval, los alumnos querían cambios en el aspecto académico-administrativo.

En octubre de 1976 surgió un movimiento supuestamente tendiente a desestabilizar la administración rectoral por funcionarios universitarios.³⁹ Los estudiantes de Enfermería, Comercio, Derecho y Ciencias de la Educación de Victoria, se fueron a huelga por el alza en las cuotas estudiantiles.⁴⁰ Hubo una manifestación estudiantil y mitin, durante el acto pidieron la renuncia del rector. Pero Lavín fue reelecto un periodo más, de 1979 a 1982. Las protestas siguieron y se agravaron el 13 de febrero de 1980 cuando estudiantes de la Facultad de Agronomía de Mante se movilizaron por el asesinato del estudiante Rogelio de la Cruz por la policía municipal. Ante la represión, todas las Facultades se unieron al movimiento y, después de cinco días, las autoridades gubernamentales aceptaron solucionar las demandas principales.⁴¹ En la Facultad de Odontología de Tampico surgió la división por el control de la escuela entre el grupo "Movimiento Octubre 79" y el "Grupo Amarillo".⁴² El rector Lavín presidió la Asamblea para declarar rector electo de la UAT para el periodo de 1983–1987 al licenciado José Adame Mier, exsecretario general.⁴³ En enero asumió el cargo y en mayo de 1983 alumnas de Enfermería Victoria tomaron el plantel por el nombramiento del director.⁴⁴

Conclusiones

Los movimientos estudiantiles en la UAT formaron parte importante en la democratización de la universidad pública, los dos movimientos de 1967 y 1972 lograron la autonomía universitaria. El movimiento pro autonomía de 1967 logró una reforma universitaria,

³⁶ AGN, SG, DGIPS, caja, 1522C, exp. 11, 24 de junio, 1975.

³⁷ AGN, SG, DGIPS, caja 1522C, exp. 11, 29 de septiembre, 1975.

³⁸ AGN, SG, DGIPS, caja, 1522C, exp. 11, 19 de noviembre, 1975. Mante, Tamps.

³⁹ *Memoria 1974–1979*. Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria, 1979.

⁴⁰ AGN, DGIPS, caja, 1522C, exp. 11, 22 de octubre, 1976.

⁴¹ AGN, DGIPS, caja 1521C, exp. 14, 4 de febrero de 1980 a diciembre de 1981. 4 de febrero, 1980. *El Sol de Tampico*.

⁴² AGN, SG, DGIPS, caja 1521C, exp. 14, 21 de abril, 1980.

⁴³ AGN, SG, DFS, caja AC, 4045/4223, exp. 4. Informe, 13 de noviembre, 1982.

⁴⁴ AGN, SG, DFS, caja AC, 4046/4223, exp. 5, 14 de mayo, 1983.

modificó la legislación, obteniendo mayor representación estudiantil y cambiando las atribuciones de los órganos de gobierno. Aun después continuaron las luchas por eliminar la intervención del gobierno del estado en la Universidad.

El movimiento de 1972 logró otra reforma universitaria y administrativa, y autonomía legislativa con la promulgación del Estatuto Orgánico y los reglamentos internos, logró igualdad de representación de estudiantes y profesores en los Consejos Técnicos de sus Facultades y en la asamblea universitaria, con más atribuciones internas, y la eliminación de la Junta de gobierno sustituida por la Junta permanente.

El movimiento de 1973-1974 se caracterizó por la división entre dos grupos políticos y la escisión estudiantil, y la aparición del porrismo. En las movilizaciones de 1976 se desestabilizó la gestión rectoral, y hubo eventos posteriores en el contexto de la guerrilla. En la siguiente administración rectoral continuaron las protestas estudiantiles, incluso prevaleció el porrismo en la Universidad. En el movimiento estudiantil participaron estudiantes que simpatizaban con organizaciones opositoras al régimen político, de la Universidad surgieron líderes estudiantiles como Elías Orozco, que se uniría a la Liga Comunista 23 de Septiembre, y que influyeron en los movimientos estudiantiles de 1974 y 1976.

Archivos

AGN, Archivo General de la Nación, Secretaría de Gobernación (SG), Dirección General de Investigaciones Políticas y Sociales (DGIPS).

AHCET, Archivo Histórico del Congreso del Estado de Tamaulipas.

Referencias hemerográficas

- Castellanos, Laura (2007). *México armado*. Ediciones Era.
- Hobsbawm, Eric (1995). *Historia del siglo XX: 1914-1991*. Crítica.
- Gómez, L. (2015). 1968. Demografía y movimientos estudiantiles. *Papeles Población*, 21(85), 251-291.
- Marsiske, R. (2010). La autonomía universitaria. Una visión histórica y latinoamericana. *Perfiles Educativos*, (32), 9-26.
- Meyer, Lorenzo (2000). De la estabilidad al cambio. En D. Cossio Villegas (coord.), *Historia general de México* (pp. 883-943). El Colegio de México.
- Muñoz, H. (2008). La autonomía universitaria. Una perspectiva política. *Perfiles Educativos*, 32(esp.), 95-107.
- Oikión, Verónica (2008). *El movimiento de acción revolucionaria. Una historia de radicalización política*. En V. Oikión Solano y M. E. García Ugarte (eds.), *Movimientos armados en México, siglo XX* (vol. II, pp. 417-460). El Colegio de Michoacán-CIESAS.
- Pozas, R. (2014). Los 68: encuentro de muchas historias y culminación de muchas batallas. *Perfiles Latinoamericanos*, 22(43), 19-54.

Torres Martínez, H. D. (2018). Guerrilla urbana en la ciudad de Monterrey: "espacios subversivos" y vigilancia política en la primera mitad de la década de 1970. *Letras Históricas*, (19), 201-224.

Referencias bibliográficas

Camacho, S. (2020). *¡Libros sí (también rock), bayonetas no! Rebeldía política, contracultura y guerrilla, 1965-1975. Una mirada provinciana*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

De la Garza, E. (1986). *El otro movimiento estudiantil*. Extemporáneos México.

Universidad Autónoma de Tamaulipas (1979). *Memoria de la UAT (1974-1979)*. Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Ordorika, I. (2015). Autonomía universitaria: una relación política histórica. En E. Bárzana, J. Martuscelli y M. Morales (coords.), *La autonomía universitaria en México* (pp. 387-408). Universidad Nacional Autónoma de México.

Zermeño, S. (1978). *México: una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*. Siglo Veintiuno.

Referencias electrónicas

López, J. (2018, oct. 2). El 68, Tampico y su movimiento estudiantil. *Milenio*. <https://www.milenio.com/cultura/el-68-tampico-y-su-movimiento-estudiantil> (consulta: 5 ago. 2021).

Pérez Cruz, J. E. (s.f.). *Cuadernos de Educación Sindical #90. Las luchas estudiantiles en México*. Sindicato de Trabajadores de la UNAM, Secretaría de Prensa y Propaganda. <https://www.stunam.org.mx/8prensa/cuadernillos/cuaderno90-4.html> (consulta: 1 sep. 2021).

Navarro, M. A. (2004). *La UAT y las políticas de educación superior*. http://www.laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autoestudio2004/11.pdf (consulta, 20 jul. 2021).

Ordorika, I. (2008). *Violencia y porrismo en la educación superior*. <https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/iordorika/26%20Ordorika.pdf> (consulta: 14 jul. 2021).

El Colegio de México y los juristas e historiadores del exilio español

El Colegio de México and the jurists
and historians of the Spanish exile

Eva Elizabeth Martínez Chávez¹

Resumen

El artículo estudia a los juristas e historiadores republicanos españoles que se relacionaron con La Casa de España-El Colegio de México, institución creada para albergar a los intelectuales españoles exiliados en México, ante el peligro que suponía su permanencia en España debido a la Guerra Civil y a la represión franquista. Se ofrecen noticias biográficas de estos juristas e historiadores, sobre su formación, actividades en España y su relación con El Colegio, además de indagar en la relación que existió entre estos intelectuales.

Palabras clave: Exilio español, juristas, historiadores, El Colegio de México.

Abstract

This article analyzes Spanish republican jurists and historians who formed relationships with the Casa de España-El Colegio de México, institution created to shelter Spanish intellectuals exiled in Mexico who would have faced grave danger had they remained in Spain after the Civil War and the ensuing repression under Franco. It presents biographical notes on those scholarly figures and discusses their training, their activities in

¹ Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Ciénega, México. Correo electrónico: elizabeth.martinez.chavez@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-0650-2250>

Como citar este artículo:

Martínez Chávez, E. E. (2022). El Colegio de México y los juristas e historiadores del exilio español. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10(20), 141-160. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v10i20.371>



Spain, and the nature of their relations with El Colegio. Finally, it explores the relations that developed among those exiled intellectuals.

Keywords: *Spanish exiles, jurists, historians, El Colegio de México.*

Introducción

La relación entre México y España es innegable, nos une una historia centenaria, no siempre en términos amistosos o pacíficos. No obstante, en el siglo pasado se escribió un capítulo diferente, un capítulo que marcó la relación entre dos países independientes y cuyo recuerdo sigue en nuestros días, a través de los últimos sobrevivientes de ese periodo histórico o sus descendientes. En 1931 llegó la Segunda República a España, pocos años pasaron para que un golpe de Estado diera inicio a lo que conocemos como la Guerra Civil española (1936–1939), este enfrentamiento bélico concluyó con la derrota del bando republicano, el exilio de cientos de miles de sus defensores o simpatizantes y la llegada de la dictadura con Francisco Franco a la cabeza, que concluyó con su muerte en 1975.

Los vencedores llevaron a cabo una serie de actos represivos que iban desde la prisión, sanciones económicas y laborales, hasta la muerte de aquellos que consideraban enemigos del nuevo régimen, al que bautizaron como *nacional*. Ante este panorama no es extraño que miles de españoles decidieran salir de su país, algunos para no regresar jamás, máxime cuando la dictadura se prolongó por poco más de tres décadas.

Los exiliados se dispersaron por diferentes continentes, en muchos casos se enfrentaron a grandes dificultades para ser aceptados en los países a los que deseaban trasladarse. En un primer momento Francia resultó el refugio más viable y a sus fronteras se dirigieron mareas humanas que buscaban escapar del peligro que representaba para ellos permanecer en suelo español. La Segunda Guerra mundial, los campos de concentración franceses y el riesgo de ser regresados a la España franquista los orillaron a buscar nuevos destinos. Fue en ese escenario en que México apareció y tomó un lugar protagónico, como protagonista fue el papel desempeñado por Lázaro Cárdenas del Río, quien en ese momento era presidente del país. Cárdenas abrió la puerta de México a todos aquellos españoles que consideraran que corrían peligro si permanecían en España o Europa y desearan viajar a su país. La invitación del presidente mexicano establecía que se recibiría “a todos los españoles que se encuentran actualmente refugiados en Francia, sus colonias y en los países que se hallan bajo el protectorado de Francia, con la simple formalidad de que expresen libremente su solicitud de acogerse al beneficio que les ofrece un país amigo en nombre de la más alta comprensión humana” (Matesanz, 1978, p. 85); esta recepción se haría sin distinción de sexo, edad, filiación política o religiosa. Miles aceptaron la invitación

y cruzaron el océano para llegar a la que para muchos fue la tierra en la que verían llegar el fin de sus días. Esta migración fue variopinta, llegaron asilados de diversos partidos políticos, edades, profesiones, estado civil, nivel social, sexo, religión; algunos llegaron solos, otros en compañía de sus familias; si buscamos un punto de unión entre todos ellos lo encontramos en la relación que tuvieron con la Segunda República y el exilio.

Antes de que se diera la llegada masiva de estos asilados políticos –término que se les otorgó en la documentación migratoria que necesitaron para ingresar al país– se creó una institución que nació como refugio para los intelectuales españoles perseguidos por el franquismo y que supo transformarse en el actual Colegio de México,² un centro de investigación de primer nivel en México y con reconocimiento mundial.

El Colegio de México nació con el nombre de La Casa de España y recibió a intelectuales y profesionistas de diversas disciplinas. Por mis intereses de investigación pretendía hablar en este artículo sobre pensadores dedicados a dos disciplinas: el derecho y la historia, que, en algún momento, y en las diversas modalidades que existían, estuvieron vinculados a esa institución. Sin embargo, fue necesario replantear las pretensiones iniciales debido a la gran cantidad de personajes que fui localizando y que entraban en estas primeras categorías. También es necesario mencionar que varios de estos estudiosos se desempeñaron en dos o más áreas del conocimiento. Por ejemplo, entre los que realizaron estudios de derecho tenemos a Luis Recaséns Siches, dedicado también al estudio de la filosofía; José Medina Echavarría se ocupó de la filosofía y de la sociología. Entre los estudiosos del derecho también podemos contar a Manuel Martínez Pedrosa, Álvaro de Albornoz o Juan López Durá. Si pasamos al terreno de los historiadores se pueden sumar Francisco Barnés Salinas, Ramón Iglesia Parga, José María Miquel y Vergés o Jorge Hernández Millares. Ante la evidente necesidad de delimitar decidí tratar sobre aquellos juristas que también se ocuparon de la investigación histórica, ejemplo de lo anteriormente mencionado lo tenemos en las personas de Rafael Altamira y Crevea, José María Ots Capdequí, José Miranda González y Javier Malagón Barceló. Estos intelectuales además de relacionarse con El Colegio fueron, y son, considerados unos destacados historiadores del derecho.

La finalidad del presente trabajo es abordar el nacimiento de El Colegio de México como un refugio para que los perseguidos del franquismo pudieran continuar con sus actividades de docencia e investigación. Se dan noticias de aquellos juristas e historiadores que colaboraron o tuvieron algún tipo de relación con la institución, se ofrecen datos biográficos, sobre su formación, actividades en España y su relación con El Colegio. También se indaga en la relación que unió a estos personajes, si es que existió, y sus aportaciones

² Sobre la creación de La Casa de España–El Colegio de México véase Lida (2014, 2013, 2002, 1991, 1988), Lida, Matesanz y Vázquez (2000), Lida y Matesanz (1990), Miranda (1968). De publicación más reciente, Valero (2015).

intelectuales al mundo mexicano y americano. Para lo antes mencionado se utilizaron dos tipos de fuentes: bibliografía, tanto europea como americana, y documentación de archivo, identificada en diversos repositorios documentales. La información obtenida se ordenó siguiendo criterios cronológicos y temáticos, que permitió realizar análisis de lo general a lo particular y viceversa, además de la necesaria crítica de fuentes y su contrastación. Finalmente, se realizó una narración de los acontecimientos siguiendo un orden cronológico.

1. El nacimiento de La Casa de España y su transformación en El Colegio de México

La Casa de España es una de las valiosas herencias del cardenismo. A Daniel Cosío Villegas se le tiene como el alma de este proyecto, pues fue a él a quien se le ocurrió la idea de que México “debía acoger a varios intelectuales republicanos, para que pudieran continuar con su trabajo mientras la República española luchaba contra el fascismo” (Lida, 1988, p. 25). En ese primer momento no se pensaba en la creación de una institución especial para recibirlos, Cosío tenía en mente darles cobijo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), mientras se decidía “el futuro de España, y en previsión de que la República fuese derrotada” (Lida, 1988, p. 25). Daniel Cosío le hizo llegar la idea a Cárdenas a través de dos personas cercanas al presidente, el general Francisco J. Múgica y Luis Montes de Oca, este último director del Banco de México. Las gestiones ante Cárdenas fueron acogidas positivamente y se designó a Cosío para hacer un plan de invitaciones a los intelectuales (diciembre de 1936). Entre enero y julio de 1937 Cosío se encargó de elaborar su plan de invitaciones y las listas con los posibles invitados. Más de un año pasó para que se lograra concretar la idea primigenia de don Daniel, pues “el acuerdo presidencial para la creación de La Casa de España se dio el 1° de julio de 1938, pero no se hizo público hasta la aparición de un boletín del Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad (DAPP) del gobierno, el 20 de agosto” (Lida, 1988, pp. 37-38 y 43). Un día antes de la publicación del boletín antes mencionado, el 19 de agosto de 1938, el secretario de Hacienda, Eduardo Suárez, escribió a Daniel Cosío Villegas para comunicarle que:

...el señor Presidente de la República ha dispuesto que se cree la Casa de España en México, como centro de reunión y de trabajo para los profesores e intelectuales españoles que nuestro Gobierno ha invitado para que se trasladen al país a proseguir los trabajos de investigación y docentes que han debido interrumpir por la guerra. De la misma manera, el señor Presidente dispuso que la nueva Institución se ponga al cuidado de un patronato compuesto por usted durante la ausencia del señor Eduardo Villaseñor, Subsecretario de Hacienda, y por los señores doctor Gustavo

Baz, Rector de la Universidad Nacional y doctor Enrique Arreguir [sic], Presidente del Consejo Nacional de Enseñanza Superior y de la Investigación Científica.³

El compromiso y el acompañamiento que mostró Cárdenas con la acogida a los intelectuales republicanos quedó de manifiesto en varios documentos que se emitieron desde la presidencia de la república para resolver diversas situaciones sobre La Casa de España. A manera de ejemplo menciono un acuerdo dado en Palacio Nacional, fechado el 12 de marzo de 1939 y firmado por el presidente mexicano. Este documento está dirigido a Alfonso Reyes, además de indicar que se debe enviar copia de él a la Secretaría de Educación Pública, a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, a la Secretaría de Relaciones Exteriores y al Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad, es decir, a los integrantes del patronato, además de incluir a la Secretaría de Relaciones Exteriores debido a su participación en los trámites para que pudieran ingresar al país los invitados, y al DAPP para que le diera la publicidad necesaria al nombramiento. En el acuerdo el presidente establece que "los programas de trabajo de la Casa de España serán, además de los que ya ha aprobado el Patronato para los actuales residentes, los que se acuerden para las personas que por indicación de esta Presidencia deberán formar parte de esa Institución como invitados del Gobierno de México".⁴

Desde La Casa de España se llevaron a cabo diferentes gestiones para que se trasladaran a laborar a territorio mexicano personas que en España se habían desempeñado en diversos campos del conocimiento. "Por un lado, seleccionó para sí una cincuentena de los científicos, académicos y artistas desterrados más distinguidos, lo cual le permitió desde el comienzo destacarse como un pequeño pero excepcional núcleo receptor, creador y emisor de alta cultura" (Lida, 1991, p. 95). Por otro lado, la Casa apoyó a decenas de profesionales para incorporarse a otras instituciones educativas del país, técnicas y científicas; actuando como un centro de irradiación del talento español hacia diversas esferas de la vida profesional mexicana, y apoyando a los recién llegados en sus primeros pasos en América (Lida, 1991, p. 95).

La institución funcionó con el nombre de La Casa de España por poco más de dos años, sin embargo, al final del periodo presidencial de Lázaro Cárdenas se vio la necesidad de "afianzar lo hecho dándole un cariz más nacional –aunque no menos cosmopolita– al refundir La Casa en El Colegio de México, y al transformar éste en una institución independiente del poder presidencial y más autónoma de los vaivenes de la política" (Lida, 1988, p. 11).

³ Archivo Histórico de El Colegio de México (en adelante AHCM), Fondo Daniel Cosío Villegas, Exp. 22.

⁴ AHCM, Fondo Daniel Cosío Villegas, Caja 1, Exp. 8. Designación de Alfonso Reyes como presidente de la Casa de España.

Sobre esta cuestión escribió Alfonso Reyes al presidente saliente, Cárdenas, el 2 de diciembre de 1940:

Siguiendo después las superiores inspiraciones de usted, como oportunamente me permití comunicárselo en mi carta anterior de 9 de noviembre del presente año, y atendiendo a la conveniencia de dar mayor elasticidad y vinculación nacional a la obra por usted fundada, a la vez de obtener para ella el carácter de continuidad que a este género de empresas conviene, la transformamos en El Colegio de México mediante escritura que la constituye en una asociación civil de fines no lucrativos.⁵

En esta carta, Reyes informa a Cárdenas las actividades que había desarrollado La Casa desde su fundación. Las principales habían sido conferencias públicas, cursos en universidades e institutos, investigaciones científicas de laboratorio, tanto en la ciudad de México como en las principales ciudades de los estados. A lo anterior había que sumarle la publicación de "una buena cantidad de libros". En La Casa se había dado una colaboración entre españoles y mexicanos, como bien lo menciona Alfonso Reyes:

Recogimos desde luego a algunos intelectuales mexicanos en nuestras labores de cursos y conferencias así como en nuestras publicaciones. Hemos podido becar a algunos estudiantes mexicanos para que acaben sus estudios en México, comprometidos a regresar después para rendir su provecho como catedráticos en Universidades o altos Institutos de sus ciudades natales. Nos hemos esforzado por crear entre los jóvenes estudiantes grupos coherentes directamente vigilados por nuestros catedráticos, para que ellos representen la herencia del saber adquirido ante las nuevas generaciones mexicanas.⁶

Tenemos que La Casa de España⁷ se creó en 1938, como un proyecto que contó con el apoyo directo del entonces presidente de la república, Lázaro Cárdenas, y cuyo principal cometido fue asegurar, a los intelectuales españoles ahí acogidos, medios decorosos para continuar con su obra y colaborar con las necesidades de la nación que les abría las puertas (Miranda, 1968, pp. 3–4). Fueron tres las figuras más sobresalientes en esta iniciativa: en lo político, el presidente Cárdenas; la gestión del proyecto intelectual estuvo a cargo de dos brillantes hombres: Daniel Cosío Villegas y Alfonso Reyes, con el respaldo decidido de otros importantes personajes como Eduardo Villaseñor, Gustavo Baz y Enrique Arreguín.

⁵ AHCM, Fondo Daniel Cosío Villegas, Exp. 18, Transformación de La Casa de España en El Colegio de México.

⁶ AHCM, Fondo Daniel Cosío Villegas, Exp. 18, Transformación de La Casa de España en El Colegio de México.

⁷ El nombre original con el que se concibió a La Casa de España fue el de Centro Español de Estudios, así se plasmó en el Acuerdo presidencial del primero de julio de 1938, pero aparece ya el de La Casa de España en el boletín del DAPP que, como ya mencionamos, se publicó el 20 de agosto del mismo año (Lida, 1988, p. 45).

A partir de 1939, Alfonso Reyes como presidente, y Daniel Cosío Villegas como secretario de La Casa de España, forjaron juntos el derrotero cultural de la institución. Ellos seleccionaron a los investigadores refugiados que continuarían allí sus labores, en tanto buscaban y, las más de las veces, encontraban en otras instituciones el apoyo necesario para quienes tenían intereses distintos a los de La Casa (Lida, 1988, pp. 10-11).

Entre estos intelectuales y profesionistas incorporados a La Casa-El Colegio se encontraban varios juristas e historiadores, sobre los que trataremos a continuación.

2. Juristas e historiadores del exilio español

Los juristas e historiadores que tuvieron algún tipo de relación⁸ con La Casa de España-El Colegio de México llegaron en diferentes momentos de sus vidas, tenemos a los viejos maestros como Rafael Altamira, a los que llegaron a la mitad de sus vidas, como José María Ots Capdequí y José Miranda, y a jóvenes que empezaban su actividad profesional, como Javier Malagón Barceló. Voy a tratar a cada uno de estos pensadores siguiendo el orden cronológico que me proporciona su fecha de nacimiento, para tratar de seguir las huellas de maestro y alumnos. No coincide este criterio con la fecha en que inicia su relación con El Colegio, pues tenemos que el primero que llegó a México (en visita temporal) y se consideró bajo el amparo de esta institución fue José María Ots Capdequí (1938); posteriormente se incorporaría José Miranda (1944), seguido por Rafael Altamira y Crevea (1946), finalmente tenemos a Javier Malagón Barceló (1946). Cabe hacer la aclaración de que su incorporación al Colegio no se concretó en cuanto llegaron a México, ni se hizo en las mismas condiciones laborales, cada uno de ellos presentó y se vinculó con sus particularidades y atendiendo también a las condiciones del Colegio, como se verá en cada caso.

3. Rafael Altamira y Crevea (1866-1951)

Rafael Guillermo Vicente José Miguel Altamira y Crevea nació en Alicante, el 10 de febrero de 1866. Fue hijo legítimo de José Altamira Moreno, natural de Murcia, músico

⁸ Las *Normas* que regulaban el funcionamiento de La Casa en 1939 establecían los tipos de miembros que podía tener: *Residentes*, se consideraba como tal a aquellos que eran contratados y remunerados de un modo regular por La Casa, es decir, los que se dedicaban por entero a colaborar para La Casa. Los *honorarios*, solo eran remunerados por trabajos especiales y no estaban vinculados de forma permanente con La Casa. Los *especiales*, que trabajaban por cuenta de otras instituciones, pero que podían vincularse a aspectos parciales de los trabajos de La Casa. También se consideraron a los *becarios* y dar auxilios transitorios a los "intelectuales españoles que, sin ser miembros de La Casa, puedan emprender trabajos y prestar servicios para los fines de la institución" (Lida, 1988, p. 124).

militar que pertenecía al Partido Conservador. Su madre fue Rafaela Crevea Cortés. Juan del Ferrol y Francisca Moreno fueron sus abuelos paternos (Martínez Chávez, 2019, p. 22). Los abuelos maternos respondían a los nombres de Vicente Crevea y María Cortés, naturales de Alicante.⁹ Se casó con Pilar Redondo. De este matrimonio nacieron tres hijos, Rafael, Pilar y Nela Altamira Redondo. Murió exiliado en la ciudad de México, el primero de junio de 1951.¹⁰

Altamira cursó la licenciatura en Derecho en la Universidad de Valencia. En la Universidad Central realizó los estudios de doctorado y obtuvo el grado de doctor en Derecho Civil y Canónico, el 16 de diciembre de 1887.¹¹ Consiguió la cátedra de Historia General del Derecho Español de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oviedo (1897). En 1914 fue nombrado, por oposición, catedrático de Historia de las Instituciones Políticas y Civiles de América de la Facultad de Derecho de la Universidad Central de Madrid. Fue catedrático hasta su jubilación en 1936. También se desempeñó como senador del reino y juez del Tribunal Internacional de Justicia de La Haya. Estuvo nominado en dos ocasiones para recibir el Premio Nobel de la Paz (1933 y 1951) (Martínez Chávez, 2019, p. 22).

Tras diversas gestiones, llegó a México en noviembre de 1944, invitado por la Secretaría de Educación Pública "para que se dedique al ejercicio de su profesión [como profesor]".¹² En abril de 1945 inició su colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México, en la que se incorporó a la Facultad de Filosofía y Letras, e impartió la cátedra de Historia de la Civilización Española.¹³

Con Alfonso Reyes se había conocido en España, cuando Reyes vivió su propio exilio en ese país. Por tanto, no resulta extraño que cuando Altamira se encontraba ante las dificultades de su destierro recurriera a su viejo amigo para solicitarle apoyo para el traslado y acomodo laboral de parte de su familia en México. Aunque la primera institución en la que don Rafael colaboró fue la Universidad Nacional, no pasó mucho tiempo para que también encontrara cobijo en El Colegio. En 1946 se le invitó para que se encargara del seminario "Preparación para el estudio de la Historia", en el Centro de Estudios Históricos. Se había acordado que se impartiría del 15 de febrero al 15 de junio de ese año, sin embargo, una enfermedad del maestro no permitió que se concretara el plan. Una vez recuperado de su enfermedad se volvió a programar el curso, esta vez para ser impartido los meses

⁹ Archivo General de la Administración (en adelante AGA), Caja 32/16139, Expediente personal de Rafael Altamira y Crevea.

¹⁰ Archivo de la Dirección General de Costes de Personal y Pensiones Públicas (Clases Pasivas), Expediente de Rafael Altamira y Crevea.

¹¹ AGA, Caja 32/16139, Expediente personal de Rafael Altamira y Crevea.

¹² Archivo General de la Nación (en adelante AGN), Secretaría de Gobernación, Siglo XX, Departamento de Migración, Serie Españoles, Caja 9, Exp. 28, Altamira y Crevea, Rafael.

¹³ Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México (en adelante AHUNAM), Dirección General de Personal Académico y Administrativo, Exp. 21161, Altamira y Crevea, Rafael.

de junio y julio de 1946, en esta segunda oportunidad la colaboración se concretó, con la cátedra y seminario “Preparación para las investigaciones históricas” o sea, de “Técnica de la historia humana”.¹⁴ Existen indicios de que impartió el curso “El proceso histórico de la historiografía humana” (1947), en el Centro de Estudios Históricos. Los alumnos del curso fueron Elia Alpuche, Ligia Cavallini, Ernesto Chinchilla, Carlos Funtanellas, Enrique González Casanova, Luis González y González, Pablo González Casanova, Isabel Gutiérrez del Arroyo, Sergio Morales, Luis Muro Arias, Gonzalo Obregón, Héctor Ortiz, Germán Posada y María del Carmen Velázquez Chávez.¹⁵

La vinculación que Altamira tuvo con El Colegio permitió que esa institución publicara un texto suyo en 1948, me refiero *Proceso histórico de la historiografía humana* (Lida y Matesanz, 1993, p. 340). Esta cercanía también ayudó para que El Colegio, “por voto unánime de su Junta de Gobierno y su Claustro de Catedráticos”, lo propusiera para el Premio Nobel de la Paz, la carta está fechada el 17 de enero de 1951.¹⁶

En sus años de exilio en América el maestro publicó varias obras, principalmente a través del Instituto Panamericano de Geografía e Historia, institución en la que contaba con el apoyo de dos de sus discípulos, el mexicano Silvio Zavala y el español Javier Malagón. Altamira formó grandes historiadores, como Zavala y Malagón, a los que se debe sumar José María Ots Capdequí. Con Malagón y Capdequí compartió, además del gusto por la historia del derecho, el camino del exilio en América.

4. José María Ots Capdequí (1893-1975)

El primero de nuestros juristas historiadores en tener relación con La Casa de España fue José María Ots Capdequí. Este estudioso nació en Valencia, el 5 de diciembre de 1893. Murió el 20 de septiembre de 1975, en Benimodo (Valencia). Fue hijo del médico José Ots Portolés y de Ramona Capdequí y Miguel (Petit, 2019, pp. 335-336).

Se licenció en Derecho por la Universidad de Valencia (1914), posteriormente se trasladó a Madrid para matricularse en la Universidad Central, “único lugar donde se podía obtener el doctorado, becado por el centro de estudios históricos” (Peset, 2018, p. 186). Consiguió el grado de doctor en Derecho en 1915 (Petit, 2019, pp. 335-336). El Centro de Estudios Históricos lo pensionó durante los años 1915-1918, en la sección dirigida por Rafael Altamira, para realizar trabajos de investigación en el Archivo General de Indias (Petit, 2019, p. 336). Aquí ya vamos perfilando la relación que lo unió con Altamira a lo

¹⁴ AHCM, Archivos Institucionales, La Casa de España, Caja 1, Exp. 10, Altamira y Crevea, Rafael (1939-1951).

¹⁵ AHCM, Archivos Institucionales, La Casa de España, Caja 1, Exp. 11, Altamira y Crevea, Rafael. 1986. Homenaje a... Inst. de Estudios “Juan Gil Albert”.

¹⁶ AHCM, Archivos Institucionales, La Casa de España, Caja 1, Exp. 10, Altamira y Crevea, Rafael (1939-1951). Dr. En Derecho, Filosofía y Letras.

largo de su vida. Con este maestro había tenido trato durante sus estudios de doctorado, pues en el curso 1914–1915, y el siguiente, “asistió Ots, entre otras asignaturas, al seminario de Altamira, donde inició su tesis sobre los derechos de la mujer en la legislación indiana” (Peset, 2018, p. 186).

Con tan amplia formación no extraña que consiguiera la cátedra universitaria de Historia general del Derecho español, de la Universidad de Barcelona (1921). En virtud de permuta, cambió su adscripción con la misma cátedra a la Universidad de Oviedo. Gracias a otra permuta se trasladó a la Universidad de Sevilla (1924); en 1931 logró su cambio a la Universidad de Valencia (Petit, 2019, p. 336).

Durante la Segunda República se afilió a Acción Republicana, el partido de Azaña – después, Izquierda Republicana–. El levantamiento armado de los *nacionales* lo sorprendió en Valencia, y se colocó al lado de la junta de gobierno de la universidad, presidida por el rector José Puche Álvarez. Ots fue designado decano de la Facultad de Derecho de su universidad y, ese mismo año (1936) fue nombrado jefe de la sección de universidades del Ministerio de Instrucción Pública, con el comunista Jesús Hernández al frente. Fue presidente de la Alianza de intelectuales para la defensa de la cultura, y miembro de la Junta de Cultura de la universidad. La Alianza de intelectuales trabajó en favor de la República desde su inicio. Se puede decir que las actividades de Ots durante los años de guerra se centraron en el ámbito universitario (Peset, 2018, pp. 195–196).

En 1938 recibió una invitación del gobierno colombiano para asistir a la conmemoración del cuarto centenario de la fundación de Bogotá, “allí trazaría amistad con el presidente electo de la república, Eduardo Santos, y con Germán Arciniegas. Tras un mes de estancia, algunas conferencias en la universidad nacional y en Medellín, pasó a La Habana... viajó a México, donde conectaría con la Casa de España... Volvió a Cuba y dio algunas conferencias, también fue invitado a Nueva York y Washington” (Peset, 2018, p. 197). Este viaje a América resultaría trascendental para su posterior exilio. Pero veamos antes su viaje a México y la relación con La Casa de España.

Recordemos que para 1938 ya estaba funcionando La Casa de España, y el patronato de La Casa, con Cosío Villegas a la cabeza, consideró a Ots “como uno de sus miembros, invitándolo a que sostuviera algunas conferencias durante su permanencia en el país”. Fueron varias las instituciones que se beneficiaron de su visita, que duró poco más de un mes, no solo de la ciudad de México, sino de los estados de Jalisco y Michoacán. En la Escuela Nacional de Jurisprudencia (actual Facultad de Derecho) de la UNAM dictó un cursillo de cuatro conferencias sobre “La presencia del Estado Español en las Indias”, “en una quinta plática resumió las conversaciones anteriores y presentó las conclusiones que de ellas creyó derivar para tener en una sexta reunión, con profesores y estudiantes de Derecho y de Historia, una larga conversación sobre la técnica y las fuentes de sus investigaciones”.

Después de estas reuniones y charlas el decano de la Escuela de Jurisprudencia invitó a un grupo de personas interesadas en investigaciones de historia del derecho para que se reunieran y el profesor Ots explicara el trabajo que otras instituciones similares habían desarrollado en España y la experiencia que en estas se había adquirido. "Como resultado de la reunión se acordó crear un Centro Mexicano de Estudios de Historia del Derecho, cuyo primer acuerdo fue designar como miembro honorario de él, al profesor Ots".¹⁷

Las actividades del profesor español no concluyeron con esos cursillos, pues la UNAM organizó, el 12 de octubre, una ceremonia para festejar el día de la Raza, "en la que tomaron parte un estudiante y un profesor mexicanos y el profesor Ots, a quien se le confirió la representación de la intelectualidad de la República Española". El impacto de sus palabras en la UNAM fue tal que lo designaron profesor extraordinario en la Escuela de Jurisprudencia y se le otorgó el título correspondiente.¹⁸

Ots recibió invitaciones de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y de la Universidad de Guadalajara para que impartiera en ellas algunas conferencias; en la primera se pensó en el tema de los Consejos municipales en Indias, en la segunda, una repetición del cursillo dictado en la Escuela Nacional de Jurisprudencia de la UNAM. El cursillo en la Universidad de Guadalajara lo dictó los días 19, 20, 21 y 22 de octubre, se conservan los títulos:

- I. El individuo y el Estado en las expediciones del Descubrimiento, Conquista y Colonización. El Derecho Castellano, las primitivas costumbres de los indios y el llamado derecho Indiano. Los adelantos y los orígenes de la burocracia colonial.
- II. Las instituciones de Derecho Público. Audiencias y Virreyes. Otros funcionarios de la burocracia colonial.
- III. Las instituciones de Derecho Privado. La organización jurídica de la familia. El Derecho de Sucesión.
- IV. El derecho de propiedad. El Derecho de obligaciones.¹⁹

Después del largo viaje americano de 1938, Ots regresó a España y al triunfo de los franquistas se exilió, junto con su mujer (Francisca Ots Betí) y sus dos hijos. En un primer momento llegó a Francia pero, ante la falta de oportunidades laborales y el peligro de ser internados en los campos destinados para los republicanos españoles, o ser regresados a España, aceptó la invitación para trasladarse a Colombia. Los trámites fueron rápidos

¹⁷ La información entrecorrida en este párrafo se localiza en AHCM, Fondo Alfonso Reyes, Caja 8, Exp. 36, Ots Capdequí, José María. 1938-1939.

¹⁸ AHCM, Fondo Alfonso Reyes, Caja 8, Exp. 36, Ots Capdequí, José María. 1938-1939.

¹⁹ AHCM, Fondo Alfonso Reyes, Caja 8, Exp. 36, Ots Capdequí, José María. 1938-1939.

en la embajada de Colombia en Francia, gracias a las instrucciones que había girado el presidente colombiano Santos (Peset, 2018, pp. 188 y 198).

Ots Capdequí no vivió su exilio en México, pues prefirió aceptar la invitación que le hicieron para instalarse en Colombia y permitir que otro compañero pudiera aprovechar el lugar que podía ocupar él en México; recordemos que las puertas de muchos países americanos y europeos se cerraron para los republicanos españoles.²⁰ Sin embargo, mantuvo una relación con mexicanos, con sus compañeros radicados en México y con instituciones mexicanas como El Colegio de México, en donde publicó *El Estado español en las Indias* (1941) y *El siglo XVIII español en América* (1945) (Lida y Matesanz, 1993, pp. 339 y 350).

Durante los años de exilio y los viajes que realizó conoció o se reencontró con compatriotas suyos. Con Javier Malagón, otro alumno de Rafael Altamira, coincidió en 1944, cuando Ots fue invitado por la Universidad de Santo Domingo, para exponer unas lecciones sobre el régimen de la tierra en la América española. Durante este viaje “traba amistad con Javier Malagón, con quien colaboraría estrechamente” (Peset, 2018, p. 199).

La relación de Ots y Malagón fue larga y fructífera, escribieron juntos el libro *Solórzano y la política indiana* (Malagón y Ots, 1965). Quedó constancia del afecto de los dos alumnos a su maestro Altamira, pues Malagón escribió al editor del libro que

...una de las razones de la aparición del prólogo de Solórzano podía ser la del Centenario del nacimiento de Don Rafael Altamira, que es el próximo año, y es más si usted está de acuerdo, podría aparecer la publicación dedicada a la memoria de Don Rafael del cual somos discípulos tanto Ots Capdequí como yo.²¹

Esta solicitud fue atendida parcialmente, pues en el libro se incluyó una dedicatoria a Altamira, con la modificación de no mencionar lo del centenario de su nacimiento (1966), debido a que el libro apareció un año antes (1965).²²

Ots fue de los pocos que logró regresar a España y ser reinstalado en su cátedra. En 1953 regresó a Valencia –a Benimodo–, “en una época en que la represión franquista empezaba a atenuarse un tanto”. Solicitó ser readmitido en el escalafón de catedráticos y lo consiguió en 1962, con bastante esfuerzo (Peset, 2018, p. 201). Se jubiló en 1963, al cumplir la edad reglamentaria (Petit, 2019, p. 336).

²⁰ AHCM, Fondo Alfonso Reyes, Caja 8, Exp. 36, Ots Capdequí, José María. 1938–1939.

²¹ Archivo Histórico del Fondo de Cultura Económica (en adelante AHFCE), Exp. 334, Malagón Barceló, Javier.

²² AHFCE, Exp. 334, Malagón Barceló, Javier.

5. José Miranda González (1903-1967)

Otro jurista formado en España y dedicado al estudio de la historia y de la historia del derecho en el exilio fue José Hugo Miranda González, nacido el 22 de julio de 1903, en Cijón. Su padre fue el físico-matemático Hugo Miranda y Tuya. Su madre fue Mercedes González Forcelledo.²³ Los abuelos paternos fueron Bernardo Miranda y Jovita Tuya. Los abuelos maternos respondían a los nombres de José González Blanco y Manuela Forcelledo.²⁴ El matrimonio Miranda-González tuvo tres hijos, Bernardo (1902), José Hugo (1903) y Faustino Antonio (1905). Del segundo matrimonio de su padre nació Julia Miranda Pérez-Seoane (Miranda Pérez-Seoane, 2007, pp. 181-184).

José Miranda se licenció en Derecho por la Universidad Central de Madrid en 1927. También cursó las asignaturas del doctorado,²⁵ aunque no se tienen pruebas de que obtuviera el grado. Es muy posible que en la universidad conociera a Altamira y que llegara a acudir a sus clases en el doctorado, pero en esos tiempos José Miranda estaba interesado por el estudio del Derecho Político de la mano de su maestro Adolfo Posada. Fue en su *alma mater* en donde iniciara su actividad profesional. En octubre de 1931 inició el desempeño del cargo de ayudante de Clases Prácticas de la asignatura de Derecho Político en la Facultad de Derecho.²⁶ En 1933 la Central le otorgó un auxilio económico para ampliar estudios de Derecho Político en Berlín.²⁷ A partir de 1935 fue profesor encargado del Museo Laboratorio y de la Revista de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Facultad de Derecho.²⁸ Durante la Guerra Civil se le nombró secretario general de la Universidad Central, cargo del que tomó posesión en octubre de 1936.²⁹

Con un puesto de primer nivel en la universidad más importante de España, Miranda se colocó en la mira de los franquistas y al perderse la Guerra Civil se vio en la necesidad de salir al exilio. Marchó en un primer momento a Chile, en donde no consiguió estabilidad laboral y decidió trasladarse a México, en donde ya radicaba su hermano, el famoso botánico Faustino Miranda. José llegó a México en octubre de 1943³⁰ y en diciembre de 1944 obtuvo la carta que lo naturalizaba mexicano.³¹

²³ AGA, Sección 5. Fondo 119. 32/13990, Exp. 32. Expedientes personales.

²⁴ AGA, Sección 5. Fondo 119. 32/13990, Exp. 32. Expedientes personales.

²⁵ Dato tomado del *curriculum vitae* elaborado por José Miranda González y conservado en su expediente personal. Cfr. AHCM, Fondo La Casa de España, Caja 16, Exp. 11.

²⁶ AHCM, Fondo La Casa de España, Caja 16, Exp. 11.

²⁷ Junta para Ampliación de Estudios (en adelante JAE), Exp. JAE/100-613, Miranda González, José. Esta información también se menciona en el *curriculum vitae* que Miranda entregó al Colegio de México. AHCM, Fondo La Casa de España, Caja 16, Exp. 11.

²⁸ AHCM, Fondo La Casa de España, Caja 16, Exp. 11.

²⁹ *Gaceta de Madrid*, núm. 275, de 1 de octubre de 1936, p. 5.

³⁰ AGN, Secretaría de Gobernación, Departamento de Migración, Exp. 25, caja 160, 1943, 4 fojas. Ficha migratoria de José Miranda González.

³¹ AHCM, Archivos Institucionales, La Casa de España, Caja 16, Exp. 12. Miranda González, José. 1949-1968.

Ya en México se puso en contacto con las instituciones en las que colaboraban algunos de sus compañeros juristas, El Colegio de México y la Escuela Nacional de Jurisprudencia de la UNAM, en las cuales logró buena acogida y la posibilidad de incorporarse a su plantilla laboral, pero al año siguiente (1944), ya que Miranda había llegado bastante avanzado el año y administrativamente resultaba complicado incorporarlo.³²

Para 1944 lo encontramos ya colaborando en El Colegio. Fueron varias las instituciones que contaron con los servicios profesionales de Miranda. Fue profesor de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, desde 1947. Se desempeñó como investigador del Instituto de Derecho Comparado de la UNAM, desde 1950. En El Colegio impartió el curso de Historia de las instituciones políticas y sociales de América.³³

Además de la formación de alumnos, Miranda fue un investigador incansable, a la prensa de El Colegio dio varios libros importantísimos, entre los que podemos contar *El tributo indígena en la Nueva España durante el siglo XVI* (1952). Para *Jornadas* entregó *El método de la ciencia política* (Miranda, 1945) y *Vitoria y los intereses de la conquista de América* (Miranda, 1947).

Otras de sus obras trascendentales fueron publicadas por las instituciones en las que también llegó a colaborar: la UNAM y el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Su célebre trabajo *Las ideas y las instituciones políticas mexicanas. Primera parte. 1521-1820*, se publicó por el Instituto de Derecho Comparado de la UNAM, en 1952.³⁴ La relación de Miranda y la UNAM se fue consolidando hasta que consiguió el nombramiento de profesor de tiempo completo en 1954. Al tener noticias de este nombramiento en El Colegio de México, la Junta de Gobierno le solicitó a Miranda que informara si había solicitado y obtenido dicho nombramiento y, en caso de ser así, "la universidad ha considerado este cargo incompatible con sus funciones remuneradas en el Colegio de México: lo que el Colegio no desea, pero no podría ignorar".³⁵ También deseaban saber si existía incompatibilidad y desde qué fecha empezaría a regir esa disposición. El aprecio que se le profesaba a la labor de Miranda por parte de las autoridades del Colegio y las buenas maneras de Alfonso Reyes se dejan ver en esa carta dirigida a Miranda, en la que agrega:

El colegio presenta a usted estas preguntas, porque naturalmente se propone respetar la situación contractual de los investigadores o catedráticos con la Universidad, en cuanto a tareas remuneradas. Pero, en todo caso, espera y confía en que nunca se interrumpirá, aun cuando existiese tal incompatibilidad meramente

³² Archivo del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (en adelante AMAEYC), Signatura M-132, Exp. 5207, relativo a José Miranda González.

³³ AHCM, Archivos Institucionales, La Casa de España, Caja 16, Exp. 12. Miranda González, José. 1949-1968.

³⁴ AHUNAM, Dirección General de Personal Académico y Administrativo, Expediente personal de González, José, núm. 10003.

³⁵ AHCM, Archivos Institucionales, La Casa de España, Caja 16, Exp. 12. Miranda González, José. 1949-1968.

administrativa, la vinculación moral y de trabajo entre nuestra casa y sus ilustres colaboradores. Como en el pasado, el Colegio seguirá siempre felicitándose de que quienes hasta hoy le han dado su brazo sigan unidos a sus empresas.³⁶

La respuesta de Miranda no se hizo esperar y, el 23 de julio de 1954, contestó que firmó un contrato por un año como investigador de carrera (tiempo completo) en la UNAM y, por tal motivo, solicita una licencia del Colegio por ese tiempo. La relación de Miranda y El Colegio se transformó, pero no desapareció. En su expediente se le llega a mencionar como asesor en años posteriores.³⁷

En 1961, Daniel Cosío, en ese entonces presidente de El Colegio, escribe al rector de la UNAM, Ignacio Chávez, para

...rogar a usted considerara con una simpatía especial, así como que pidiera usted lo mismo a la autoridad competente en cuyas manos caiga esta comunicación mía, la solicitud que por mi conducto hace El Colegio de México para que el señor Profesor don José Miranda, investigador de carrera, adscrito al Instituto de Historia de esa Universidad Nacional de México, pueda actuar como consultor del Seminario de Historia Contemporánea de México, cuya dirección está a mi cargo.³⁸

Según la reglamentación que regulaba las actividades de los investigadores de la UNAM, la consultoría que proponía Cosío le estaba permitida a Miranda.³⁹

Al parecer esta figura les funcionó a ambas instituciones por varios años, pues en 1963 continuaba Miranda su colaboración con El Colegio, ahora como becario, con las obligaciones de asesoría del seminario de Historia Contemporánea de México, así como del Centro de Estudios Históricos, además de “escribir el tema Ideas e Instituciones Políticas 1905-1920”. En 1965 se ocupó del curso Teoría y método de la historia, en el Centro de Estudios Históricos. En 1966 ya se le consideraba para continuar con el curso Introducción a la historia, del 2 de enero al 29 de mayo de 1967. Sin embargo, Miranda tenía otros planes, había decidido descargarse de trabajo, estaba próximo su año sabático de la universidad y solicitó retirarse de El Colegio desde el primero de mayo de 1967. La muerte rondaba cerca de este gran historiador y lo encontró en Sevilla, en ese año de 1967. Las instituciones mexicanas en las que colaboró, la UNAM, El Colegio de México y el Instituto Nacional de Antropología e Historia, en reconocimiento de su extraordinaria labor, organizaron un homenaje en su memoria, que se llevó a cabo el 30 de enero de 1968.⁴⁰

³⁶ AHCM, Archivos Institucionales, La Casa de España, Caja 16, Exp. 12. Miranda González, José. 1949-1968.

³⁷ AHCM, Archivos Institucionales, La Casa de España, Caja 16, Exp. 12. Miranda González, José. 1949-1968.

³⁸ AHCM, Archivos Institucionales, La Casa de España, Caja 16, Exp. 12. Miranda González, José. 1949-1968.

³⁹ AHCM, Archivos Institucionales, La Casa de España, Caja 16, Exp. 12. Miranda González, José. 1949-1968.

⁴⁰ AHCM, Archivos Institucionales, La Casa de España, Caja 16, Exp. 12. Miranda González, José. 1949-1968.

6. Javier Malagón Barceló (1911-1990)

El más joven de los historiadores del derecho aquí tratados. Nació el 24 de mayo de 1911, en Toledo, España.⁴¹ Casado con Helena Pereña Pamies, de ese matrimonio nació Helena Malagón Pereña. Malagón falleció en Washington D. C., el 6 de julio de 1990, después de vivir su exilio en varios países americanos.⁴²

Doctor en Derecho, disfrutó de una pensión de la Junta para Ampliación de Estudios, fue profesor ayudante y después auxiliar de Derecho Procesal en la Universidad Central de Madrid (1935).⁴³ Antes de llegar a México había vivido en República Dominicana (1940-1944), colaborando en la Universidad de Santo Domingo. Posteriormente se trasladó a México, en donde estrechó lazos con Altamira y se incorporó al Instituto Bibliográfico y a la Facultad de Derecho de la UNAM, además de ser uno de los miembros del Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México (Bernal, 1992, pp. 17-18).

En el archivo histórico de La Casa se encuentran indicios de que fue Luis Recaséns quien recomendó a Malagón a Daniel Cosío Villegas, esto en 1939. En esa carta de Recaséns a Cosío le menciona que Malagón es "muchacho inteligente y laborioso",⁴⁴ como bien lo demostró Malagón cuando años después se integró al Colegio de México como becario. Le fue otorgada una beca de octubre a diciembre de 1946 para dedicarse a la investigación histórica, y propuso trabajar el "Carolino Código Negro", obra que publicó casi tres décadas después con una ligera variación en el título *El código negro carolino (1784)* (Malagón, 1974). En 1947 nuevamente recibió una beca de El Colegio, en este caso anual, para dedicarse a las investigaciones de archivo. Ese mismo año suplió al profesor Francisco Barnés en la clase de Historia Contemporánea de España, pues este profesor estaba "seriamente enfermo" y ese mismo año falleció. Continuó Malagón su colaboración con El Colegio durante varios años más, trabajando junto a Enriqueta Lopezlira y José María Miquel I Vergés en la selección, estudio preliminar y notas de los diferentes volúmenes de las *Relaciones diplomáticas hispano mexicanas*.⁴⁵

Oportunidades laborales lo llevaron a mudar su residencia a Estados Unidos e incorporarse a la Organización de Estados Americanos (OEA). Durante 1958-1970 lo

⁴¹ AGN, Secretaría de Gobernación, Siglo XX, Departamento de Migración, Serie Españoles, Caja 144, Exp. 142, 1946, expediente de Javier Malagón Barceló.

⁴² Archivo de la Dirección General de Costes de Personal y Pensiones Públicas (Clases Pasivas), Exp. de Malagón Barceló, Javier M. José Juan.

⁴³ AHCM, Archivos Institucionales, La Casa de España, Caja 14, Exp. 7, Malagón Barceló, Javier (1939-1950). Esta información también puede consultarse en AGA, Sección 5, Fondo 1.19. 32/16197, Exp. 23. Expediente personal de Ayudante de clases prácticas de la Facultad de Derecho de la Universidad Central y Archivo Histórico de la Universidad Complutense de Madrid, Personal, Caja 579, Expediente 34. Expediente de Ayudante de clases prácticas.

⁴⁴ AHCM, Archivos Institucionales, La Casa de España, Caja 14, Exp. 7, Malagón Barceló, Javier (1939-1950).

⁴⁵ AHCM, Archivos Institucionales, La Casa de España, Caja 14, Exp. 7, Malagón Barceló, Javier (1939-1950).

encontramos como secretario del Programa de Becas y Cátedras de la OEA, para posteriormente desempeñarse, durante 1970 a 1975, como director del Departamento de Asuntos Culturales y encargado de la Secretaría Ejecutiva para la Educación, la Ciencia y la Cultura de la misma Organización (Bernal, 1992, pp. 17-18). Sin embargo, la vinculación con El Colegio de México continuó, robándole tiempo a la vida y aprovechando cada oportunidad que sus otros compromisos laborales le ofrecían para mantener la vinculación con una institución a la que guardaba especial consideración.

Conclusiones

Los juristas e historiadores antes mencionados se relacionaron con la Segunda República y debieron dejar su país debido a la persecución que los ganadores de la guerra implementaron contra los que consideraron enemigos del nuevo Estado *nacional*. Un exiguo número, como Ots Capdequí, pudieron regresar a España y recuperar la categoría que habían conseguido en la universidad antes del exilio. También fueron pocos los que vivieron lo suficiente para poder regresar a España cuando la represión aminoró, aunque no regresaron a sus antiguos puestos de trabajo y continuaron laborando para instituciones americanas, en este supuesto podemos mencionar a José Miranda, quien murió en su último viaje a España, y a Javier Malagón, quien murió en su exilio americano. Altamira llegó a México próximo a cumplir los ochenta años, fue menos de una década la que vivió en América y, sin embargo, fueron numerosas las publicaciones que consiguió entregar a la imprenta antes de su viaje final.

Don Rafael vivió su exilio mexicano con el afecto de sus discípulos, españoles y extranjeros. Entre los mexicanos se cuentan el ya mencionado Silvio Zavala y Raúl Carrancá y Trujillo. Su producción escrita no cesó a pesar de su avanzada edad. Dedicaba, "por lo general, toda la mañana a escribir y fueron numerosas las colaboraciones en la prensa y revistas técnicas de México y resto de América, Portugal y Francia, a más de unos 15 volúmenes que en los cinco años últimos de su vida, vieron la luz" (Malagón, 1951, pp. 453-454).

Altamira fue un intelectual que consiguió reconocimiento en vida y a su muerte las muestras de afecto y la valoración de su obra no se hicieron esperar, desde las notas necrológicas de los más cercanos (Malagón, 1951); los homenajes (1952); hasta las obras publicadas en su honor, en las que estaban siempre presentes sus discípulos (Malagón y Zavala, 1971).

Las aportaciones de estos cuatro intelectuales son innegables, en todos está presente el interés por el estudio de las instituciones americanas, investigaciones que pudieron profundizar durante su exilio en América. Como este trabajo se centra en El Colegio de

México, me permito cerrarlo hablando de José Miranda, pues de los cuatro fue el que más años de su vida dedicó a esta institución. Sobre su legado intelectual se ha dicho:

Fue innovador en muchos sentidos. Sus estudios permitieron adelantar de manera notable el conocimiento de los temas de los que se ocupó. Sus aportaciones como historiador tienen el sustento de un trabajo de investigación detallado y cuidadoso que abrió camino a la exploración de procesos, ideas e instituciones poco o nada conocidos. Tan acertado fue su trabajo que, en algunos aspectos, sus miradas iniciales siguen siendo las más profundas, si no es que las únicas, aun después de casi medio siglo de su fallecimiento. Pero también fue innovador por haber aportado perspectivas y conceptos que consolidaban, y en ciertos casos inauguraban, en México, una historiografía que se distinguía de su predecesora por estar construida sobre la base de un mejor conocimiento de los hechos concretos, un análisis más completo y una explicación más articulada y convincente” (García, 2015, p. 113).

Miranda corrió la misma suerte que un gran número de compatriotas suyos que salieron jóvenes o al inicio de sus carreras profesionales y en el exilio desarrollaron lo mejor de su producción intelectual, sin embargo, la censura del régimen sobre los exiliados no permitió que en su patria se conociera y reconociera su trabajo, por este motivo José Miranda es ampliamente conocido en México y prácticamente un desconocido en España.

Archivos

Archivo del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (AMAEYC), Fondo: Segunda República española, expedientes personales. Madrid, España.

Archivo General de la Administración (AGA), Fondo: expedientes personales. Alcalá de Henares, España.

Archivo General de la Nación (AGN), Secretaría de Gobernación, Siglo XX, Departamento de Migración, Serie Españoles. Ciudad de México, México.

Archivo Histórico de El Colegio de México (AHCM), Sección: Archivos institucionales, Subsecciones: Alfonso Reyes y Daniel Cosío Villegas. Ciudad de México, México

Archivo Histórico de la Universidad Complutense de Madrid (AHUCM), Fondo: Expedientes personales. Madrid, España.

Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México (AHUNAM), Fondo: Dirección General de Personal Académico y Administrativo. Ciudad de México, México.

Archivo Histórico del Fondo de Cultura Económica (AHFCE), Fondo: Expedientes personales. Ciudad de México, México

Junta para Ampliación de Estudios (JAE), Fondo: Expedientes personales. Madrid, España.

Referencias hemerográficas

- Bernal Gómez, B. (1992). En homenaje a Javier Malagón Barceló. *Anuario mexicano de historia del derecho*, 4, 15-27.
- Lida, C. E. (2013). La fundación de La Casa de España en México. Un eslabón entre México y la Segunda República española. 1931-1940, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Fundación Francisco Giner de los Ríos/Institución Libre de Enseñanza, 9-17.
- Malagón Barceló, J. (1951). Necrología Don Rafael Altamira y Crevea (1866-1951). *Revista de la Facultad de Derecho de México*, (1-2), 450-454.
- Miranda, J. (1968). La Casa de España. *Historia Mexicana*, 18(1), 69, 3-4.

Referencias bibliográficas

- García Martínez, B. (2015). José Miranda y su paso por la historiografía mexicana. En A. Valero Pie (ed. y coord.). *Los empeños de una casa. Actores y redes en los inicios de El Colegio de México* (pp. 113-137). El Colegio de México.
- Lida, C. E. (1988). *La Casa de España en México*. El Colegio de México.
- Lida, C. E. (1991). Los intelectuales españoles y la fundación de El Colegio de México. En N. Sánchez-Albornoz (comp.), *El destierro español en América. Un trasvase cultural* (95-102). Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- Lida, C. E. (2002). Un proyecto cumplido. La aportación cultural y científica del exilio español en México: La Casa de España en México, 1938-1940. En *Reflejos de Europa en México* (pp. 70-74). Delegación de la Comisión Europea en México/Embajada de Austria en México.
- Lida, C. E. (2014). El exilio cultural y científico en México. La Casa de España (1938-1940). En A. Esteban Recio y M. J. Izquierdo García (coords.), *La revolución educativa en la Segunda República y la represión franquista* (pp. 109-115). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Lida, C. E., Matesanz, J. A., y Vázquez, J. Z. (2000). *La Casa de España y El Colegio de México. Memorias 1938-2000*. El Colegio de México.
- Lida, C. E., y Matesanz, J. A. (1990). *El Colegio de México: una hazaña cultural. 1940-1962*. El Colegio de México.
- Malagón Barceló, J. (1974). *Código Negro Carolino (1784)*. Taller.
- Malagón Barceló, J., y Zavala, S. (1971). *Rafael Altamira y Crevea: el historiador y el hombre*. UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Malagón, J., y Ots Capdequí, J. M. (1965). *Solórzano y la política indiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Chávez, E. E. (2019). Altamira y Crevea, Rafael (1866-1951). En C. Petit (ed.), *Derecho ex cathedra. 1847-1936: Diccionario de catedráticos españoles* (pp. 22-25). Dykinson.
- Matesanz, J. A. (1978). *México y la república española: Antología de documentos, 1931-1977*. Centro Republicano Español de México.
- Miranda de Valenzuela, J. (1970). Datos biográficos de José Miranda. En B. García Martínez et al. (eds.), *Historia y sociedad en el mundo de habla española. Homenaje a José Miranda* (pp. 9-15). El Colegio de México.

- Miranda Pérez-Seoane, J. (2007). La familia de Faustino Miranda. En F. J. Dosil Mancilla (coord.), *Faustino Miranda. Una vida dedicada a la botánica* (pp. 181-184). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Miranda, J. (1945). *El método de la ciencia política*. El Colegio de México.
- Miranda, J. (1947). *Vitoria y los intereses de la conquista de América*. El Colegio de México.
- Miranda, J. (1978). *Las ideas y las instituciones políticas mexicanas: primera parte. 1521-1820*. UNAM, Instituto de Derecho Comparado.
- Ots Capdequí, J. M. (1941). *El Estado español en las Indias*. El Colegio de México.
- Ots Capdequí, J. M. (1945). *El siglo XVIII español en América*. El Colegio de México.
- Peset, M. (2018). José María Ots Capdequí, historiador del derecho indiano. En *Universidades y exilio. Homenaje a María Fernanda Mancebo Alonso*. Fundación Max Aub.
- Petit Calvo, C. (2019). Ots Capdequí, José María (1893-1975). En C. Petit (ed.), *Derecho ex cathedra. 1847-1936: Diccionario de catedráticos españoles* (pp. 335-337). Dykinson.
- Universidad Nacional (1952). *Homenaje al maestro Rafael Altamira. Palabras de Bernardo Ciner de los Ríos y otros. Con una breve biografía de Javier Malagón*. Universitaria.
- Valero Pie, A. (ed. y coord.) (2015). *Los empeños de una casa. Actores y redes en los inicios de El Colegio de México 1940-1950*. El Colegio de México.

El Colegio de Michoacán y Luis González y González. La descentralización de los posgrados en México a partir de 1970

El Colegio de Michoacán and Luis González y González.
The decentralization of postgraduate
courses in Mexico after 1970

Clementina Campos Reyes¹

Resumen

La descentralización de la educación se remite al interés de los científicos sociales por encontrar una alternativa a la historia patria. Los periódicos, actas constitutivas, acervos auditivos y visuales han permitido reconstruir una parte de la fundación de El Colegio de Michoacán, un ejemplo temprano del establecimiento de instituciones de posgrado fuera de la ciudad de México.

Palabras clave: Luis González y González, El Colegio de Michoacán, descentralización, educación superior.

Abstract

The decentralization of education refers to the interest of social scientists to find an alternative to the total history. The papers, notarial, auditory and visual collections have made it possible to reconstruct a part of the

¹ Instituto de Investigaciones Culturales–Museo. Universidad Autónoma de Baja California, México. Correo electrónico: clementina.campos@uabc.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7877-2906>

Como citar este artículo:

Campos Reyes, S. (2022). El Colegio de Michoacán y Luis González y González. La descentralización de los posgrados en México a partir de 1970. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10(20), 161-177. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v10i20.372>



foundation of El Colegio de Michoacán, an early example of the establishment of postgraduate institutions beyond Mexico city.

Keywords: Luis González y González, El Colegio de Michoacán, decentralization, higher education.

Introducción

El presente trabajo aborda el caso específico de la fundación de una de las primeras instituciones universitarias de investigación y posgrado fuera de la ciudad de México, El Colegio de Michoacán, historia que se vincula a la de su fundador Luis González y González. En las siguientes páginas encontrará el lector un breve esbozo sobre los antecedentes y fundación de una de las instituciones dedicadas a la investigación y formación de especialistas en ciencias sociales y humanidades en México.

El centralismo es aún una constante en el México del siglo XXI. La simple utilización de la palabra “provincia” para referirse a lo que no es la ciudad de México es un signo de esa dolencia. Sin embargo durante las décadas de 1960 y 1970 algunas personas desde la plataforma de las instituciones impulsaron grandes y profundos cambios en la forma de pensar la patria. Luis González y González invitó a sus lectores a vivir la *historia patria* y utilizarla como herramienta para comprender el entorno.

La creación de El Colegio de Michoacán fuera de los grandes centros urbanos, su crecimiento y permanencia se pueden interpretar como signos del cambio de los tiempos en la revolución pacífica de la que fue parte Luis González y González.

El centro del mundo

La historia de la educación superior en México fue hasta la segunda mitad del siglo XX a la par de la ciudad de México. Durante la década de 1960 inició un proceso de descentralización de la educación. Surgió por la necesidad de ampliar la cobertura universitaria en las regiones de México. Se creó un sistema universitario con una serie de universidades autónomas a lo largo y ancho del territorio nacional. Entre los primeros esfuerzos para generar opciones de posgrado fuera de la capital, se fundó en 1979 El Colegio de Michoacán en la ciudad de Zamora. En el acto inaugural del ColMich el subsecretario de Educación Mendoza Barrueto afirmó que “es política de la SEP y del gobierno federal descentralizar la educación superior y aprovechar al máximo los valores humanos de Michoacán, por lo que se auguran los mejores auspicios”.² Si se trató de política de Estado o una apropiación

² Hemeroteca Nacional, 2) 1. Carmen. Número 31, México 1. D.F. Reforma, Morelia, miércoles 17 de enero de 1979, año IV, n. 272. “Los mejores auspicios para El Colegio de México” versa en el texto.

de discurso de descentralización política por parte del Estado a más de una década del movimiento del 68 requiere mayores investigaciones. A continuación nos centraremos en el linaje de El Colegio de Michoacán.

El antecesor inmediato de El Colegio de Michoacán fue El Colegio de México. Este a su vez nació de La Casa de España, institución fundada por exiliados españoles republicanos al término de la guerra civil española, gran parte de ellos especialistas en muy diversas materias. Entre los perseguidos el franquismo y acogidos en México por el gobierno cardenista se encontraban filósofos, filólogos, historiadores, médicos, ingenieros, y gran diversidad de expertos de la más alta calidad internacional. Algunos de ellos, como José Gaos y Ramón Iglesia, se colegiaron y comenzaron a formar cuadros de jóvenes profesionistas en México. Con el paso de las décadas, un sector de ellos se aglutinó en El Colegio de México.

En el seno de esta institución universitaria se formaron especialistas entre los que se encontró Luis González y González, quien daría un primer gran paso en la descentralización de posgrados fuera de la capital con la fundación en 1978 de El Colegio de Michoacán en la ciudad de Zamora.

Don Luis y el ColMich

Luis González y González nació en San José de Gracia, Michoacán, el 11 de octubre de 1925 (Del Paso, 2006, p. 34). Fue un niño muy esperado por sus padres, que se casaron una década antes de su nacimiento. Antes de casarse su padre construyó una casa bien amplia para albergar a su numerosa prole, "pero el único que nació fui yo", expresó don Luis, de tal modo que fue un niño muy mimado. Un año después de su nacimiento, en 1926, su familia se vio en la necesidad de trasladarse a Guadalajara porque el gobierno de la república ordenó desalojar el pueblo, ya que en San José se levantaron grupos de personas para pelear en la guerra cristera y el pueblo fue quemado.

Al cabo de tres años se toleró que las personas de San José regresaran al pueblo, de ese retorno tiene los primeros recuerdos de su vida: casas quemadas, la gente reconstruyendo sus hogares con nuevas vigas y tejas. Quizá aquellas primeras impresiones influyeron en su forma de pensar, ya que no coincide con la historia oficial en la obsesión por estudiar las heroicas e ilustres guerras, desde su perspectiva lo único que han logrado es detener el avance del país, por eso su propuesta es que en lugar de seguir venerando las guerras, los historiadores deberían detenerse en el estudio de las épocas de paz.

En el pueblo no había escuela pública y no se permitía la educación impartida por religiosos. Su madre le enseñó las primeras letras, además del cúmulo de saberes que constituyen la crianza, sobre cómo comportarse en el mundo, agradecer y rezar.

Se ocupó de labores relacionadas con la ordeña de vacas hasta los 12 años, además de sus labores de escritura, lo cual le dejaba tiempo libre para juegos y diversiones.

Cuando cumplió 12 años decidieron sus padres que debía trasladarse a estudiar la secundaria y preparatoria en el Instituto de Ciencias de Guadalajara. Poseedor de “una memoria espantosa”, se destacó como estudiante y desde entonces comenzó a leer a los autores de la generación del '98.

Tras una expulsión prematura de la Universidad Autónoma de Guadalajara en la licenciatura en Derecho, se presentó la convocatoria para ingresar a El Colegio de México, donde fue aceptado. Con excepción de Silvio Zavala y Françoise Chevalier, el resto de sus profesores eran españoles exiliados entre los que se encontraban Ramón Iglesia, José Gaos, José Miranda, Agustín Millares Carlo.³ En 1955 fue aprobado como Maestro en Ciencias Históricas por El Instituto Nacional de Antropología e Historia, ya que El Colegio de México no tenía la facultad para otorgar grados. Posteriormente realizó estudios de posgrado en La Sorbona, becado por el gobierno francés. En 1962 se convirtió en miembro activo de El Colegio de México (Del Paso, 2006, pp. 35–39).

El Colegio de México fue la plataforma institucional desde la que Luis González y González se consolidó en la práctica académica. Durante su primer año sabático en 1967 don Luis se refugió en su pueblo natal y escribió el emblemático libro *Pueblo en vilo*. En 1978 ingresó a El Colegio Nacional y en 1979 fundó El Colegio de Michoacán en la ciudad de Zamora, Michoacán (Del Paso, 2006, p. 39).

Aquellos que en algún momento se han relacionado con El Colegio de Michoacán quizá se pregunten las razones por las se estableció el colegio en Zamora. Álvaro Ochoa comenta la importancia que atribuía don Luis a permanecer “fuera de los grandes centros” (Ochoa, 2002, p. 35). Lo mejor sería establecer sana distancia entre la naciente institución y los problemas políticos que estaban a la orden del día en la capital michoacana.

Francisco Miranda indica que existió la posibilidad de establecer el colegio en la ciudad de Pátzcuaro, sin embargo no era suficiente la distancia con respecto de Morelia y las condiciones tampoco fueron propicias.

El interés por parte de autoridades y miembros de la sociedad civil para fundar la institución se presentó nada menos que en la ciudad de Zamora, Michoacán. Notables miembros de la comunidad ofrecieron soporte social, político y económico para el establecimiento de El Colegio de Michoacán en las anegadas y nutritivas tierras zamoranas. Varias personas donaron terrenos suficientes para la construcción futura de un edificio propio.⁴

³ Mediateca Instituto Nacional de Antropología e Historia, 7 de octubre de 1992, Luis González y González, Radio INAH.

⁴ Hemeroteca Nacional, 2) 1. Carmen. Número 31, México 1. D.F. *El Diario de Zamora*, martes 16 de enero de 1979, año XII, n. 2905.

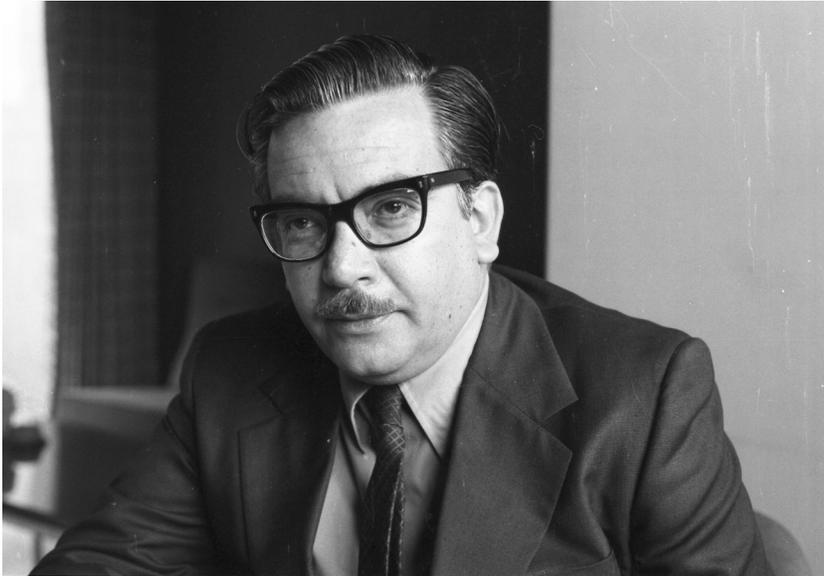


Figura 1. Luis González y González, ca. 1964.
Fuente: AGN, Alfabético General, Sobre 5.3732,
Tema: González, Luis, Profesor Historiador. Tira 1.

Con la convicción de crear una institución de posgrado donde se sembraran, cultivaran y cosecharan todos los rigores del quehacer científico, a “las 17 horas del 15 de enero de 1979” se constituyó formalmente El Colegio de Michoacán A.C. El notario público Fidel Martínez Acevedo hizo constar la presencia y aval de Eliseo Francisco Mendoza Barrueto en representación de la Secretaría de Educación Pública; Víctor L. Urquidi, presidente de la Junta de Gobierno de El Colegio de México, A.C.; Guillermo Bonfil Batalla como director del Centro de Estudios Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia; Carlos Torres Manzo en representación del gobierno del Estado de Michoacán, en su investidura como gobernador constitucional; Edmundo Flores por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, y Jaime Figueroa Zamudio como rector de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.⁵

La autoridad suprema de la nueva asociación residiría en la Asamblea de Asociados Fundadores, que debería reunirse por lo menos una vez al año a convocatoria por cualquiera de sus miembros. El capital inicial de El Colegio de Michoacán fue de 600,000

⁵ Acta constitutiva de El Colegio de Michoacán. Escritura Pública número 5,374, vol. C, Recurso electrónico, recuperado de <http://etzakutarakua.colmich.edu.mx/transparencia/>. Agradezco al licenciado Iván Alonso por la localización de este documento.



EL HERALDO DE ZAMORA



Massey Ferguson

Alfonso Méndez Ramírez, S. A.
Madero Sur 577 — Zamora, Mich.
TEL. 2-0435 con 3 líneas.

DIARIO MATUTINO INDEPENDIENTE

Fundado en 1952
(Miembro de la Asociación de Periódicos Diarios de Michoacán, A. C.)

Registrado como artículo de 2a. clase en la Dirección General de Correos el 1o. de noviembre de 1965, bajo el No. 219966.

ZAMORA DE HIDALGO, MICHOACAN. — AÑO XXVII

Martes 16 de enero de 1979 No. 3,915



CAMIONES Y AUTOMOVILES DE ZAMORA, S. A.

Hidalgo Sur 255
Zamora, Mich., — Tel. 2-16-30

Instalado Ayer El Colegio de Michoacán, en Zamora; el Acto fue Enmarcado con la Presencia del Gobernador y Funcionarios

—PAGINA CUATRO—



El único momento en que el gobernador del Estado, Lic. Carlos Torres Manzo firma el acta constitutiva de El Colegio de Michoacán, ayer en esta ciudad. Le acompañan D. Víctor L. Urquidí, presidente de El Colegio de México; el Lic. Eliseo Mendoza Barreto, subsecretario de Educación Pública y el Notario Público, Lic. Fidel Martínez Acevedo.

Piden Sean Menos las Afectaciones por el Paso de Libramiento

—ULTIMA PAGINA—



Aspecto de la copiosa y distinguida concurrencia al trascendental acto de inauguración oficial de El Colegio de Michoacán, efectuado ayer en Madero Sur 310 de esta ciudad.

Figura 2. Ceremonia inaugural.

Fuente: Archivo Fotográfico de Difusión Cultural. El Colegio de Michoacán.

pesos mexicanos, derivados de las aportaciones de 100,000 pesos por cada uno de los asociados fundadores,⁶ representados por certificados no negociables e intransferibles.

El Colegio de Michoacán se creó con los aportes de instancias federales con la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología, del gobierno del Estado de Michoacán, así como de varias instituciones académicas, a saber: El Colegio de México, el Instituto Nacional de Antropología e Historia y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

La naciente institución, siguiendo el modelo de El Colegio de México A.C., se creó con la categoría jurídica de asociación civil. Los objetivos de la asociación se plasmaron en la cláusula segunda:

...realizar investigación académica y programas de docencia a nivel universitario en el área de las ciencias sociales, difundir el resultado de las investigaciones mediante la publicación de libros y revistas y por cualquiera otros medios de divulgación; colaborar con otras instituciones académicas del país para formar y perfeccionar personal especializado en tareas de investigación y docencia de alto nivel; realizar y participar en todo tipo de actos relacionados directa o indirectamente con las actividades anteriores.

A manera de órgano de dirección, se instauró además una Junta de Gobierno constituida en principio por ocho miembros que permanecerían en su cargo durante seis años con la posibilidad de reelegirse tras el término de su encargo. Transcurridos tres años, tres miembros de la Junta podrían ser reelectos durante seis años más.

La primera Junta de Gobierno estuvo integrada por miembros de la sociedad zamorana, políticos e intelectuales de talla internacional, a saber: Enrique Arreguín Jr., Servando Chávez Hernández, Alfonso García Robles, Luis González y González, Rafael C. Haro, Antonio Martínez Báez, Francisco Merino Rábago y Víctor L. Urquidi.⁷ La nueva institución utilizó el modelo organizacional de El Colegio de México. Para el primer periodo, de 1979 a 1985, se designó como presidente de la Junta de Gobierno y de El Colegio de Michoacán A.C. a Luis González y González.

Con el establecimiento de la Asamblea de Asociados Fundadores y la Junta de Gobierno, con un aceitado sistema de elecciones y reelecciones, se fijaron los mecanismos para garantizar la continuidad y permanencia de la asociación por encima de posibles intereses individuales. Don Luis evidenció los peligros de la politización de las instituciones educativas. En sus *Fórmulas para armar historiadores* expresó: "pero sí perjudican a la

⁶ Hemeroteca Nacional, 2) I. Carmen. Número 31, México I. D.F. *Reforma*, Morelia, miércoles 17 de enero de 1979, año IV, n. 272.

⁷ Acta constitutiva de El Colegio de Michoacán. Recurso electrónico recuperado de <http://etzakutarakua.colmich.edu.mx/transparencia/>

institución los actores políticos y todos los que supeditan el saber al hacer” (González, 2013, p. 13). Expresó también su preocupación por el ensanchamiento de la burocracia institucional, peligro latente e infranqueable destino al que se encuentra expuesta cualquier institución de carácter público.

Los destinos de Zamora y de El Colegio de Michoacán se unieron en el acto fundacional y serían indisolubles, ya que en la cláusula cuarta del acta constitutiva se anotó: “El domicilio de la asociación civil será en la Ciudad de Zamora Michoacán que no se entenderá cambiado por el establecimiento en otros lugares de centros educativos dependientes de ella u organismos similares”.⁸

El 16 de enero de 1879, *El Heraldo de Zamora* publicó una nota sobre la firma del acta constitutiva de El Colegio de Michoacán, donde el presidente municipal de Zamora puso de manifiesto que “será el Colegio de Michoacán, institución educativa y cultural primera que se crea en el estado, siendo distinguida la ciudad de Zamora con su instalación”; en la contraparte de la página del periódico se lee una nota sobre un hombre que bailó toda la noche con una mujer, para percatarse después de que ella había muerto hacía tiempo.⁹ La semilla de El Colegio de Michoacán se sembró en un lugar donde, como en San José de Gracia y los tantos *otros Méxicos*, las cosas importantes de la vida bien pueden ser la fundación de una institución de posgrado en ciencias sociales y humanidades como una aparición fantasmal. Álvaro Ochoa escribió en el año 2002 que Luis González “fundó en Zamora una institución a imagen y semejanza de la microhistoria pregonada por él” (Ochoa, 2002, p. 35). Quizá fundó una institución en un lugar a imagen y semejanza de San José de Gracia o de cualquier matría.

En el discurso inaugural, don Luis emitió una frase que ha resonado por los anales de la institución a lo largo de más de cuatro décadas: “El Colegio de Michoacán crecerá en la medida en que pueda sorber los jugos de la tierra donde ahora se planta”.¹⁰ Además de una sexta parte de los recursos iniciales, el colegio recibió del gobierno de Estado la donación de una biblioteca, así como varios fondos documentales y fotográficos por parte de la comunidad. La nueva institución se instaló en una casona en la calle Guerrero, donde permaneció durante algunos años. Pronto apremió la necesidad de expandir las instalaciones. Para tal empresa Francisco Miranda y otros gestionaron la donación de un terreno que inicialmente estaba proyectado para la construcción de un hospital, el terreno

⁸ Acta constitutiva de El Colegio de Michoacán. Recurso electrónico recuperado de <http://etzakutarakua.colmich.edu.mx/transparencia/>

⁹ Hemeroteca Nacional, 2) 1. Carmen. Número 31, México 1. D.F. *El Heraldo de Zamora*, martes 16 de enero de 1979, año XXVII, n. 3,915.

¹⁰ Hemeroteca Nacional, 2) 1. Carmen. Número 31, México 1. D.F. *El Heraldo de Zamora*, martes 16 de enero de 1979, año XXVII, n. 3,915.

se fraccionó y al Colegio le correspondió una parte entre la Calle Martínez de Navarrete y Avenida del Árbol.¹¹

En 1979, bajo la dirección de Luis González y González, con un selecto grupo de profesores se crearon los primeros dos centros de estudio en las áreas de historia y antropología con sus respectivas maestrías. En el Centro de Estudios Históricos, sus investigadores se dedicaron a la enseñanza y escritura de la historia de México, España y América Latina, desde la antigüedad hasta el presente. En el Centro de Estudios Antropológicos, sus investigadores trabajaron desde una perspectiva interdisciplinaria en la que se combina el estudio de comunidades en contextos regionales, así como la historia social y cultural en los procesos de construcción de formas de dominación.

En el año de fundación tuvo lugar el primer coloquio de historia y antropología regionales, como parte de ese afán por compartir los avances de investigación entre pares, y se instituyó el sello editorial de El Colegio de Michoacán. En 1980 se publicó el primer título de la Editorial de El Colegio de Michoacán con el emblemático libro de Heriberto Moreno García *Huaracha. Tiempos viejos, tiempos nuevos*, lo cual marcó el inicio de una

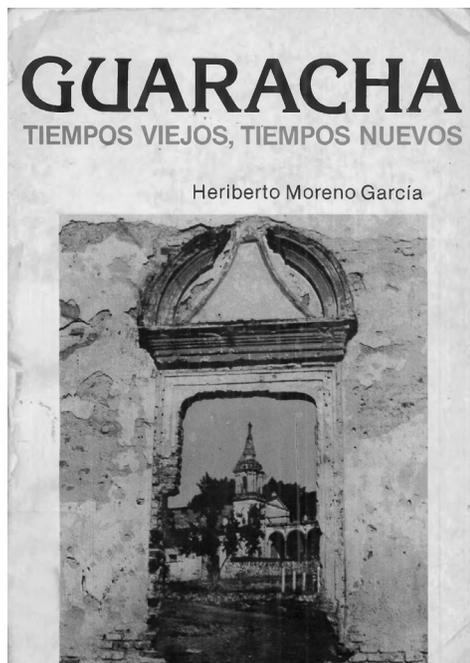


Figura 3. Portada. *Guaracha. Tiempos viejos, tiempos nuevos*.

Fuente: www.colmich.edu.mx

¹¹ Archivo Histórico Municipal de Zamora. Fondo Mapas. Plano de la ciudad de Zamora, 1975.

trayectoria que cuatro décadas después sobrepasaría más de 900 títulos sobre diversos temas desde múltiples perspectivas.

El mismo año se fundó la revista *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, publicación trimestral que forma parte del Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas.

La efervescencia académica, trabajo y dedicación de los trabajadores del ColMich dieron paso a la creación del Centro de Estudios de las Tradiciones, consagrado a estudiar las diferentes tradiciones que dieron origen al México multicultural.¹²

La cohorte a la que perteneció don Luis González y González consideraba de suma relevancia compartir con públicos amplios el conocimiento y producir insumos para el público no especializado. Una gran cantidad de textos compilados en *Todo es historia* se publicaron por primera ocasión a partir de la década de 1950 en revistas y suplementos capitalinos no especializados, donde se nutrió al lector informado (González, 2013, p. 15). Recordemos que en el acta constitutiva de El Colegio de Michoacán se estableció la difusión del conocimiento científico como parte de un trinomio en conjunto con la investigación y la docencia.

Desde sus inicios en las instalaciones de la casa en la calle Guerrero, en el ColMich se llevaron a cabo charlas y conferencias los viernes, cada 15 días, dirigidas al público en general. Jean-Marie Gustave Le Clézio impartió una conferencia en la que realizó la descripción edafológica de Zamora, que se preserva en su libro *Urania*:

El suelo es el nudo de la ecósfera, señoras y señores, el suelo sobre el que caminan, del que se alimentan, el suelo es su propia piel, su propia vida. Si no lo tratan bien, lo perderán, pues un suelo degradado ya no se recupera, cuando se lo destruye hacen falta millones de años para que la tierra invente uno nuevo [Le Clézio, 2006, p. 72].

Eventualmente la práctica de las charlas dejó de serlo. La especialización y el creciente interés de los científicos por compartir y debatir entre sí los avances de investigación, eventualmente profundizó la brecha entre el público en general y los especialistas (González, 2013, p. 15). Para don Luis la comunicación del conocimiento continuó siendo parte de la práctica cotidiana.

Las ciudades de Zamora y Jacona crecieron y albergaron a la creciente cantidad de investigadores y estudiantes que concurrían a la ciudad para trabajar y estudiar.

Para muchos jóvenes investigadores, el ColMich se convirtió en una fuente de empleo y estabilidad. Algunos locales también se incorporaron como profesores o trabajadores administrativos.

¹² <https://www.colmich.edu.mx/> (consulta: 17 ene. 2021).



Figura 4. Conferencia Le Clézio.

Fuente: Archivo Fotográfico de Difusión Cultural. El Colegio de Michoacán.

Los buenos tiempos continuaron. A partir de 1986 se estableció el programa de Doctorado en Ciencias Sociales, orientado a profesionales con la vocación, la madurez y la trayectoria académica para emprender una investigación de posgrado sobre una parte del universo de la realidad social.

A mediados de 1990 se instauró el Centro de Estudios Rurales dedicado a la observación y análisis de los distintos procesos de apropiación política, social y simbólica en torno a las nuevas ruralidades, cuyo principio rector es la interdisciplina. Consta de maestría y doctorado en Ciencias Sociales especialidad en Estudios Rurales (PICSER).

Durante el año 2001 el Colegio continuó su proceso de expansión con la apertura del Centro de Estudios Arqueológicos en la vecina ciudad de La Piedad, Michoacán, dedicado a la investigación, docencia, vinculación interinstitucional, difusión y divulgación sobre Mesoamérica como el punto de partida para el entendimiento de problemáticas en otras regiones.

Con el objetivo de investigar problemas sociales, culturales, económicos y ambientales en su dimensión espacial, en El Colegio de Michoacán, sede La Piedad, se fundó en el año 2002 el Centro de Estudios de Geografía Humana (CEGH).



Figura 5. Lugar donde se edificó El Colegio de Michoacán, sede La Piedad.
Fuente: Archivo Fotográfico de Difusión Cultural. El Colegio de Michoacán.

En el 2004 comenzó a funcionar el Laboratorio de Análisis y Diagnóstico del Patrimonio (LADIPA), una instancia dedicada al estudio, análisis, diagnóstico y seguimiento científico y tecnológico del patrimonio natural y cultural material. El Observatorio Regional de las Migraciones surgió en el 2011, en el seno del Centro de Estudios Rurales; su objetivo es generar conocimiento, proponer y realizar proyectos de intervención, así como la difusión y divulgación del conocimiento sobre el fenómeno migratorio en y desde Michoacán.

Los programas de maestría y doctorado tienen como objetivo la formación de investigadores de alta calidad, capaces de emprender investigaciones sobre diversos fenómenos y problemáticas sociales.

La formación de recursos humanos a través de nueve programas de posgrado ha tenido un alto índice de eficiencia. Todos ellos forman parte del Padrón Nacional de Posgrados de calidad en diversos grados de consolidación. Gran parte de los más de 500 egresados han ocupado y ocupan puestos de investigación y docencia de alto nivel, en tanto que otros desempeñan puestos directivos en instituciones académicas y de gobierno en numerosas instituciones de todo México y en el extranjero.

Pronto El Colegio de Michoacán se erigió como una institución académica consolidada. En la actualidad cuenta con una planta de 83 profesores investigadores adjuntos a 7 centros de estudio en las áreas de Historia, Antropología, Estudios Rurales, de Estudios de las Tradiciones, Geografía Humana y Arqueología, así como el Laboratorio de Análisis

y Diagnóstico del Patrimonio (LADIPA) y el Observatorio Regional de las Migraciones. Los investigadores de El Colegio de Michoacán por medio de su trabajo han generado y consolidado líneas de generación y aplicación del conocimiento desde las que se abordan temas de pertinencia y actualidad.

Las principales líneas de investigación de la institución son:

- Política regional y local (procesos electorales, grupos de poder y partidos, líderes, administración pública).
- Historia de instituciones (municipios, gobiernos estatales, audiencias indianas, Iglesia, ejército).
- Microhistoria y etnohistoria local.
- Campo y sociedad (sociedades rancheras, producción agrícola, flujos alimentarios y mercados).
- Migración (origen y destino de migrantes, remesas, papel de la mujer, identidad y cultura).
- Ecología y sociedad (las cuencas del Lerma–Chapala–Santiago y del Balsas, el litoral del Pacífico y la pesca, uso y políticas del agua, uso y repercusión de agroquímicos, turismo).
- Territorialidades emergentes, urbanización y hábitat humano.
- Arqueología del Occidente (el Bajío, el centro de Jalisco).
- Patrimonio cultural (archivos regionales, tradiciones literarias, artesanales, tradiciones festivas y alimentarias).
- Lenguas indígenas (edición de obras en purépecha).
- Cultura novohispana (derecho, emblemología, artes plásticas, cultos, discurso retórico).¹³

La investigación es primordial, sin embargo la formación de profesionales continúa siendo una premisa institucional. El Colegio de Michoacán es semillero de científicos sociales de alto rendimiento (con todo el sentido industrial). De sus maestros españoles don Luis aprendió que en las aulas se brinda tan solo una parte de la educación que requieren los estudiantes, la otra parte proviene en primera instancia de los textos, después de las charlas, y de las experiencias vividas. En la ceremonia de su nombramiento como profesor emérito de El Colegio de México, Luis González y González expresó: “Lo único que puedo proponer para la reforma universitaria es el cierre de muchos salones de clase y la apertura de más y mejores bibliotecas y cafeterías” (González, 2013, p. 13).

En la actualidad, no solo en México sino como parte de un fenómeno global, se presenta un momento coyuntural en que las instituciones de posgrado han brindado

¹³ <https://www.colmich.edu.mx/> (consulta: 17 ene. 2021).



Figura 6. El Colegio de Michoacán.

Fuente: Archivo Fotográfico de Difusión Cultural. El Colegio de Michoacán.

numerosos y bien criados frutos que se desperdician por la carencia de espacios institucionales que les permitan crecer.

Para los que formamos parte de las generaciones que llegamos a este mundo durante el último tercio del siglo XX y más tarde al oficio de historiar, no queda más remedio que reconstruir a don Luis como un personaje histórico por medio de los remanentes en las memorias de quienes lo conocieron, en los archivos, en las imágenes y grabaciones que perduran, así como en las miles de páginas cargadas de significado que escribió a lo largo de su trayectoria. En conjunto todas ellas expresan ideas, teorías, metodologías que guían nuestro andar por archivos, pasajes bibliográficos y largas horas frente al computador.

El legado de don Luis forma parte de la historia de la historiografía mundial, su obra ofrece numerosas miradas desde la historia política y la historia cultural a las complejidades de los siglos XVI al XX en la Nueva España y México. Como lo expresa Saborit, la obra de Luis González y González no se puede resumir en la propuesta de la microhistoria, a pesar de que *Pueblo en viño* contiene la citada metodología, y la semilla de la crítica contra la *historia patria* promovida por el Estado posrevolucionario (González, 2013, pp. 15-17).

Este trascendental trabajo se materializó en el año de 1968, en un contexto en que los jóvenes estaban "hartos de las explicaciones oficiales y en particular de las historias

de los grandes patriarcas. Queríamos una historia de gentes vivas y creíbles, tal como imaginábamos debería ser la historia". Se considera que la historia oficial sirvió para justificar la represión que se experimentó en torno al año de 1968. En ese sentido, "mostrar una pluralidad de nuestra historia y en particular de sus contenidos culturales diversos a partir de una historia del terruño, fue y continúa siendo un mérito sustancial" (De Gortari, 2002, pp. 37, 42). La visión, decisión y perseverancia de un individuo "amablemente revolucionario" (Le Clézio, 2006, p. 54) persiste a través de las décadas y se reinventa en cada nueva investigación que se lleva a cabo con la matría en los recuerdos y el empleo de la metodología en la práctica cotidiana. El Colegio de Michoacán continúa siendo testigo y garante de ello.

Consideraciones finales

La descentralización de la educación en México es un tema conocido desde la historiografía. Acerca de la fundación y devenir de El Colegio de Michoacán se habla mucho pero se escribe poco. Este primer acercamiento pretendió ofrecer un panorama general sobre las condiciones de gestación de una institución de posgrado que surgió en primera instancia como parte de un movimiento pacifista y revolucionario.

La predominancia de los discursos nacionalistas que se utilizaron para legitimar el régimen de la posrevolución mexicana propició un hartazgo entre la población, sobre todo entre los círculos intelectuales y estudiantes que padecieron el rigor de la represión gubernamental durante las décadas de 1960 y 1970. Ante la incertidumbre y la traición de la patria hacia sus hijos, las respuestas y el consuelo provinieron de la matría. La historia de las cosas que importan, de las pasiones y desencuentros desde la perspectiva de las personas que habitan un lugar determinado que termina convirtiéndose en el mundo conocido.

Esa propuesta, revolucionaria en su momento, una década después se materializó en la construcción de una institución de educación superior en una ubicación no solo fuera de la Ciudad de México, sino alejada de grandes urbes como Morelia o Guadalajara.

El sueño y promesa de alejarse del centro se materializó con el patrocinio de instituciones públicas, educativas y gubernamentales, el esmero y trabajo de aquellos que decidieron alejarse del centro para poblar lo que para muchos fue el equivalente a una tierra prometida.

La figura de Luis González y González está irremediabilmente ligada a la historia de El Colegio de Michoacán. Será acaso que no se escribe sobre la historia de El Colegio de Michoacán para evitar caer en la apología de don Luis, quizá es más grato el olvido.

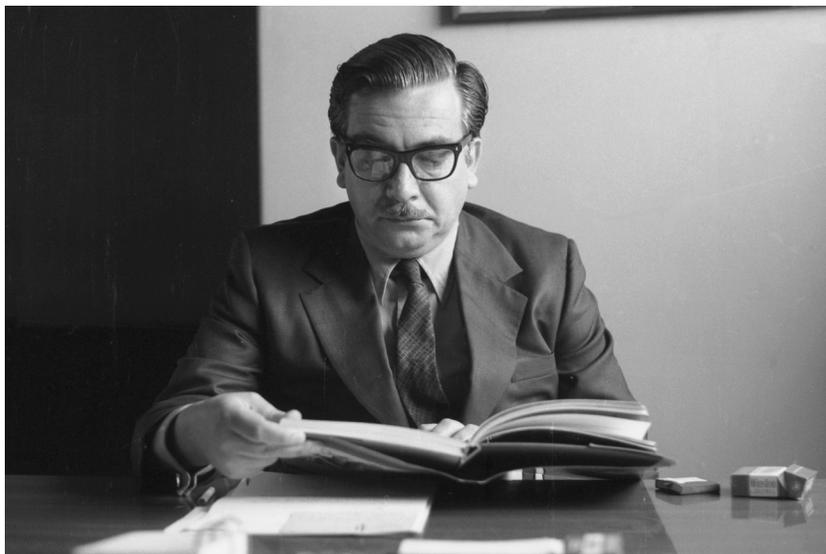


Figura 7. Luis González y González, ca. 1964.
Fuente: AGN, Alfabético General, Sobre 5.3732,
Tema, González Luis, Profesor Historiador. Tira 1.

Archivos

Archivo Histórico Municipal de Zamora.

Mediateca. Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Notaría Pública Número 18. Acta constitutiva de El Colegio de Michoacán. Vol. C. <http://etzakutarakua.colmich.edu.mx/transparencia/>

Fuentes hemerográficas

Hemeroteca Nacional, *Reforma*, 17 de enero de 1979.

Hemeroteca Nacional, *El Diario de Zamora*, 16 de enero de 1979.

Hemeroteca Nacional, *El Heraldo de Zamora*, 16 de enero de 1979.

Bibliografía

De Gortari Rabiela, Hira (2002). Mis lecturas de *Pueblo en viló*. En Luis González y González. *Doctor Honoris Causa de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

- Del Paso, Fernando (2006). *El oficio de historiar y el oficio de vivir. Homenaje a Luis González y González*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- García-Colín, Leopoldo, y Del Paso, Fernando (2006). *Ceremonia luctuosa en memoria de Luis González y González*. El Colegio Nacional.
- González y González, Luis (2013). *Luis González y González y el taller del historiador* (selección y prólogo Antonio Saborit). El Colegio de México.
- Guzmán Ávila, José Napoleón (2002). Luis González y González y el reencuentro con la patria. En *Luis González y González. Doctor Honoris Causa de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo* (pp. 9-30). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Le Clézio, Jean-Marie Gustave (2006). *Urania*. Biblioteca Nueva.
- Ochoa Serrano, Álvaro (2002). Luis González, padre de una patria, el de San José Ileno de Gracia. En *Luis González y González. Doctor Honoris Causa de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo* (pp. 31-47). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

¿Una institución fundada como corporación? La Universidad Literaria de Mérida, Yucatán, 1824–1855

An institution founded as a corporation?
The Literary University of Mérida, Yucatán, 1824–1855

Cristian Miguel Rosas Íñiguez¹

Resumen

Este trabajo intenta explicar las diferencias administrativas que existieron en la transición del periodo novohispano hacia una república independiente en el modelo universitario que se gestó en Mérida, Yucatán, entre 1824 y 1855. Se explica la diferencia entre *corporación*, un concepto monárquico que definió un sentido jurídico administrativo de antiguo régimen, e *institución*, un término que orientó un orden burocrático republicano en construcción. Por medio del análisis del discurso se muestra cómo la Universidad Literaria de Mérida, Yucatán, inauguró una continuidad letrada que gradualmente fue reorientando el desarrollo de un perfil regional propio. Esta corporación se sumaría al sistema educativo mexicano al orientar conocimientos en abogacía en los reordenamientos educativos que desde el altiplano se plantearon, tanto en la reforma educativa de 1843 así como en la de 1855.

Palabras clave: Universidad, corporación, institución, reforma educativa.

¹ CIESAS, Peninsular, México. Correo electrónico: duncan_idaho@me.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-2897-2798>

Como citar este artículo:

Rosas Íñiguez, C. M. (2022). ¿Una institución fundada como corporación? La Universidad Literaria de Mérida, Yucatán, 1824–1855. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10(20), 179–203. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v10i20.377>



Abstract

This work attempts to explain the administrative differences that existed in the transition from the New Hispanic period to an independent republic in the university model that was conceived in Mérida, Yucatán, between 1824 and 1855. The difference between corporation, a monarchical concept that defined an administrative legal meaning from the old regime, and institution, a definition that guided a republican bureaucratic order under construction. Through the analysis of the discourse, it is shown how the Literary University of Mérida, Yucatán, inaugurated a legal continuity that gradually reoriented the development of its own regional profile. This educational process became involved in the gradual ordering of a Mexican educational system by adding new values in advocacy to the educational rearrangements that were proposed from the highlands, both in the educational reform of 1843 and in 1855.

Keywords: *University, corporation, institution, educational reform.*

Introducción

El estudio de las sociedades pasadas implica reconocer una determinada alteridad. Es en esta donde se nos muestran cambios culturales en el uso de conceptos a la par que se reduce a rupturas políticas el inicio de reemplazamientos históricos graduales. Estas dos rutas son las más usuales en explicaciones históricas dedicadas a la primera mitad del siglo XIX. Sin embargo, es posible recuperar cierta continuidad a partir del estudio de múltiples evidencias localizables en los archivos.

Este trabajo parte de la base de que es posible visualizar la “pre-suposición” de que solamente hubo elementos nuevos y radicalmente definitorios a partir de 1821 en la cuestión educativa. Por esta razón, trataremos de observar continuidades con base en el análisis tanto de conceptos como de las supuestas rupturas en la historia de la educación mexicana de la primera mitad del siglo XIX (Staples, 1994, p. 351).

Dentro del novedoso orden de la independencia política, la invención de lo nacional se construyó a partir de la lenta erosión de elementos y la reinterpretación de conceptos, que ahora podemos verificar en los archivos administrativos de los diversos colegios, universidades, institutos y seminarios. Palabras como *corporación, administración, códigos, gobiernos, jurisdicciones, ley, constituciones*, entre otras, forman parte de un horizonte cultural en transición. Por lo que la independencia política, que no económica, se encuentra cargada de un alto valor ideológico en el que de forma homogénea se integró en un único modelo de interpretación a toda una nación. Sin embargo, hubo diferencias regionales novohispanas que se heredaron. Estas generaron disparidades administrativas que poco se han considerado y revisado en la historia de la educación decimonónica. Por medio del

lenguaje usado en las fuentes, es posible percibir una nueva interpretación de la experiencia educativa que algunos personajes padecieron en un periodo de incertidumbre como el que busco explicar. Tal es el caso de la diferencia, y confusión, entre los conceptos *institución* y *corporación*, en los que aquí nos centraremos.

Comencemos por la primera. En el lenguaje común hay un acuerdo no explícito sobre el uso de la palabra *institución*. Bajo este concepto se explican las formas en que algunas administraciones republicanas organizan, dirigen y encauzan la resolución, o no, de problemas sociales desde el gobierno para fomentar una eventual solución. Es decir, a punto ya de tener doscientos años de ser una nación republicana hemos naturalizado ese concepto, por lo que al usar la palabra *institución* pensamos de inmediato en un espacio físico determinado. Un edificio de gobierno es el mejor ejemplo de una institución administrativa y secularizada hoy en día. ¿Pero qué sucede con la palabra *corporación*?

Hasta la sexta década del siglo XIX el uso de esta palabra designaba un concepto más profundo de normatividades jurídicas que no se habían agotado en el uso cotidiano de los espacios administrativos. La edificación y fetichización liberal de un espacio educativo no tenía nada que ver con el concepto *corporación educativa*. Ese término se erosionó en su uso y utilidad de tal manera que, cien años después, casi ningún autor de la historia de la educación decimonónica en México hacía uso del término *corporación* –recurrente en las fuentes– para designar el modelo universitario novohispano.

Coloquemos un ejemplo visible de este ordenamiento cultural y lingüístico. En su obra *Las instituciones políticas de la Nueva España* (1968), José Bravo Ugarte buscó mantener una homogeneidad ideológica y liberal inmanente. Un alineamiento gubernativo que poco tiene que ver con la historia particular de los espacios educativos del antiguo régimen. Si bien su obra nos brindó una forma de hallar coordenadas en la administración educativa novohispana que influyó en la primera mitad del siglo XIX (Bravo, 1968), el autor cometió un anacronismo al homogeneizar a todas las corporaciones como instituciones. De un plumazo borró con un sustantivo la historia corporativa y jurídica que incluía en su sentido histórico espacios de jurisdicción, autonomía, política, economía, vínculos comerciales, nexos mercantiles, administración, y lo más importante a estudiar: la historia de mujeres y hombres que convivían en esos espacios en diversas escalas de intercambio cultural, comercial y económico.

No es casual entonces que en la historiografía sobre la Universidad Literaria de Yucatán haya una ruptura local en relación a lo que el positivismo como escuela transmitió y fomentó con algunas interpretaciones de autores como Eligio Ancona o Crescencio Carrillo Ancona. Actualmente los historiadores buscan renovar el orden historiográfico peninsular con nuevas interpretaciones en libros y tesis novedosas. Dicha renovación his-

toriográfica comenzó desde la octava década del siglo XX (Harrington, 1982; Menéndez, 1989; Arcila, 2008; Ferrer, 2001; Castillo et al., 2016; Canché, 2019). Una situación distinta respecto del modelo historiográfico campechano que, en momentos, no logra conciliar una ficción política local con una supuesta ruptura basada en el territorio. Cuestión que se cita comúnmente, pero que no se evidencia de forma sistemática en estudios sobre la historia de la educación de Campeche en relación a los vínculos administrativos con el altiplano (Alcocer, 2011, p. 143).

Así entonces, en el presente texto el problema que tratamos de resolver es cómo se desarrolló el tránsito de la Universidad Literaria de Yucatán de ser una corporación a ser una institución educativa decimonónica. Con el fin de demostrar lo expuesto con anterioridad, divido el texto en tres partes.

En la primera, "Corporación e institución", ofrezco una breve explicación sobre el significado del concepto corporación en el orden educativo. Como es conocido, en el periodo novohispano la educación era un privilegio concedido por parte del rey a algunos espacios y regiones dentro de sus territorios de dominio. Al explicar por qué se otorgó este privilegio corporativo a algunas regiones y no a otras, es posible mostrar cómo se fomentó un privilegio educativo que descompensó a otras regiones durante el orden novohispano (Rojas, 2007, p. 51). Este desigual proceso se manifestó en el periodo liberal inaugurado con la constitución de Cádiz en 1812 y se hizo más evidente en las leyes de apertura universitaria propuestas por José Manuel Quintana en 1814.²

Con la creación del estado republicano en 1824, y las diversas constituciones estatales, nacieron en el territorio mexicano gobiernos autónomos y modelos educativos desbalanceados unos respecto de otros. Lamentablemente ese desbalance ha sido pocas veces observado a fondo pero se enuncia cada vez con mayor fuerza (Miró, 2021, p. 48).

En la segunda parte, "Una institución educativa bajo una continuidad corporativa", se exponen las dificultades enfrentadas para fomentar el desarrollo universitario en otras regiones del nuevo país. Gracias a la autonomía política ejercida bajo el primer imperio, primer federalismo y el primer centralismo en el plano nacional, fue posible para los gobiernos estatales impulsar sus instituciones universitarias locales sumándose gradualmente a un primer orden administrativo de carácter nacional, como mostraremos al centrarnos en la Universidad Literaria de Yucatán. Hacer esto nos permitirá explicar las particularidades que se dieron en el plano local al fomentar un desarrollo educativo autónomo respecto a la situación en el altiplano. De esta manera, también se evidenciará la escasez de letrados en la época, así como la solución que se le dio a la falta de ellos en esa región de México.

² Rosalina Ríos ha elaborado un avance en la construcción de ese modelo universitario que se puede consultar en la Academia Mexicana de la Historia con el título "Piezas de un rompecabezas: universidades, colegios e institutos en la reforma educativa de Baranda 1843-1846" (Academia Mexicana de la Historia, 2021).

El último apartado, "La secularidad de lo institucional", busca visibilizar la diferencia entre el uso de los conceptos *corporación* e *institución*. Se realiza a partir de la reforma educativa nacional propuesta en 1843 por el abogado guanajuatense Manuel Baranda, pues con base en ella se promovían para todas las regiones del país cambios que definían la secularización del espacio físico universitario. Tal proceso se encuentra atravesado por la propuesta reformista de Teodosio Lares de 1854, en la que se observa la intención de unión de un gobierno local estable y una tendencia a conformar un orden educativo de Estado ya bajo un carácter de lo nacional.

La Universidad yucateca se reformó en aquel momento bajo una mayor y dedicada utilidad administrativa; fue con esta propuesta reformista que se inició una lenta separación del carácter eclesiástico que aún conservaba la corporación universitaria. Es decir, se definió ya a la Universidad como una *institución* encaminada a dar soluciones a la crisis educativa experimentada en la región para la época.

En suma, lo que quiero demostrar es la continuidad jurídico-corporativa en una región del país, de lo cual la historiografía no se hizo cargo de explicar al concentrarse en la interpretación de una región en particular. Nos referimos a la excesiva atención dada a las corporaciones educativas del centro del país. En otro orden, busca aclarar la diferencia entre corporación e institución, así como el tránsito de la primera condición a la segunda, lo que ayudará a explicar la conformación de un lento y descompensado sistema de educación pública. Este se impuso como una complementariedad política observada en la historia de la educación estatal y en la búsqueda de perfeccionamiento del Estado mexicano durante la primera mitad del siglo XIX.

El análisis del tránsito del orden corporativo al institucional se hará a partir de la legislación promovida con la reforma de José Manuel Quintana en 1814, porque en esta se motivó una apertura a nuevas universidades literarias en el imperio hispánico. Es así que con esa legislación se enunció la idea que sería consolidada con la cédula de fundación de la Universidad Literaria de Yucatán de 1824, año en que podemos comprobar un primer avance en la dirección esbozada. Después, con la reforma educativa propuesta por Teodosio Lares en 1854, el término *corporación* comenzó a erosionarse en su uso y práctica legal. La revisión de tales aspectos posibilita explicar los cambios administrativos locales durante el primer federalismo y centralismo yucatecos, que terminaron por darle coherencia institucional al nuevo sistema educativo. Dichos procesos no responden en tiempo y forma ni al primer federalismo ni tampoco al primer centralismo mexicano sino, por el contrario, es la solución que el gobierno yucateco usó para regular un orden de gobierno.

Podemos observar así que las autonomías propiciadas por las reformas educativas tanto de un gobierno de perfil monárquico como uno republicano permitieron a esta corporación definirse como la principal institución formadora de abogados, médicos y

teólogos en la ciudad de Mérida, Yucatán, en el periodo de estudio elegido. Las fuentes utilizadas provienen de diversos archivos estatales.

Corporación e institución

En el tránsito del siglo XVIII al XIX, por debajo de la crisis política imperante, existió un modelo administrativo y jurídico cultural en los territorios que hoy conforman México. A diferencia de otros territorios que tenían prioridades de carácter mercantil, industrial o minero, Yucatán se caracterizó por usar la mano de obra indígena como elemento articulador de la organización económica y política. Sumado a esto, el orden de financiamiento corporativo corría por parte de la Iglesia que, en su faceta de hacendada y propietaria de solares y huertas, usufructuaba las ganancias de la producción. El cambio de siglo supuso un mundo en el que las revoluciones burguesas dejaron en ruinas al antiguo régimen. Sin embargo, el "nuevo mundo" en construcción recicló una base jurídica monárquica que amplió el horizonte constitucional republicano. Antes de ahondar en esa ruta, es necesario asomarse a ver el previo orden monárquico, jerárquico y corporativo.

Existen dos claves para razonarlo. La primera es un canon trascendente con el que se definía a esa sociedad corporativa. Esta se explica en función no de una mónada humana (individual o colectiva como la actual) sino que se complementa bajo un orden natural de categoría utilitaria y de vínculos económicos en escalas. El sentido de beneficio, individual o colectivo, en la sociedad corporativa hispánica no se rompió del todo con las tesis contractualistas originadas en el siglo XVII, ni con las revoluciones de independencia del XIX. Es más, el ideal jurídico corporativo con una base normativa corporativa se mantuvo vigente por debajo del ideal contractualista que no necesariamente se observa de manera general. Basta con observar el desarrollo del derecho en el mismo siglo para dimensionar este proceso (Mijangos, 2018, p. 19).

Si bien existía una normatividad hispánica educativa, esta se empalmó con la creación e implementación de constituciones estatales a partir de los diversos centros urbanos generados después de 1824. Por este enlace jurídico en ocasiones hay disonancias tanto en la historia del derecho mexicano como en la historia de la educación en relación a la historia política decimonónica. En los hechos, este enlazamiento se comenzó a evanecer, dando lugar a la unidad republicana generada con la Constitución Federal del 5 de febrero de 1857.

La segunda categoría de la sociedad corporativa tiene que ver con la creencia en la primacía de la comunidad sobre los individuos. Aquí los sujetos solo existen como un agregado colectivo, como parte de un imperio o de un reino. Veamos esto a partir de una

imagen clásica y que en momentos la situamos lejos de una historicidad corporativa, pocas veces visualizada para el siglo XIX.



Figura 1.

Fuente: Thomas Hobbes, *Leviatán, O la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, México, F. C. E., XVII reimpresión, p. XXIX.

En la imagen podemos observar a un gran Leviatán, es decir, un imperio como el español, el cual ostentaba dos poderes, tanto en la mano diestra como en la siniestra: el poder secular del rey y el espiritual de la Iglesia (Mazín, 2010, p. 53). También es posible atisbar que la monarquía fue la unidad de agregados colectivos (cuerpos) que poseían determinados derechos con jurisdicciones sobre territorios, a veces con jurisdicciones superpuestas, a lo largo y ancho del imperio hispánico.

Dentro de la imagen podemos observar a una monarquía compuesta en escalas conformada por reinos y territorios, que a su vez se encontraban divididos en jurisdicciones. Estas autoridades determinaban una influencia sobre audiencias y capitanías como sucedía en América. Un territorio tan extenso en el que se ejercían poderes con cierta autonomía territorial debido a la gran extensión que existía. Por esta razón la unidad de cuerpos jurídicos les daba predominio y jurisdicción a algunos de ellos sobre otros. Un ejemplo de esta autonomía y jurisdicción corporativa lo encontramos con el intento de un modelo universitario novohispano promovido por los jesuitas en Yucatán (Patrón y Aguirre, 2021, p. 122).

La primera universidad erigida en el actual territorio mexicano fue fundada en la ciudad de México en el año de 1553 (González, 2017, p. 41). Esta corporación (comunidad de sujetos unidos bajo intereses en común así como vínculos utilitaristas) fue la detentadora de un poder letrado. Dicho poder mantuvo desde el altiplano un ordenamiento jerárquico férreo en la formación de una administración letrada. Aquí hay que explicar que, a diferencia de lo que pasa en el actual modelo republicano, el ingreso a la Universidad se lograba hasta que un individuo terminaba sus estudios y resultaba aprobado formalmente en su examen de grado. Solo así podía pasar a formar parte de un grupo, *ingresaba* en la corporación. Antes de realizar esto no era considerado como parte del orden letrado universitario.

La unidad novohispana que le daba sentido y coherencia a la monarquía se basaba en un estado jurisdiccional corporativo. De esta manera, la monarquía compuesta ejercía autonomías y jurisdicciones de acuerdo a su unidad corporativa. Una de esas unidades fue la Real Universidad de México. Por tanto, esta ejercía un poder jurisdiccional, de corte deontológico, a partir de la reunión de doctos en un espacio físico. Así se estableció una jurisdicción sobre los grados a la par que un control para el ingreso al orden de lo que entendemos como lo letrado. Por medio de esos límites, en el antiguo régimen se determinaba y mantenía un control en el otorgamiento de grados de bachiller, licenciado, maestro o doctor. A lo largo de dos siglos, la Real Universidad de México organizó un poder letrado con una jurisdicción territorial que no se modificó sino con la oleada modernizadora del rey Carlos III.

En la segunda mitad del siglo XVIII comenzó una reorganización administrativa, espacial y educativa en todo el imperio hispánico. Entre las acciones orientadas al último fin, la Corona ordenó la expulsión de la orden jesuita de los distintos territorios americanos; acción que no significó el fin de la educación. Por el contrario, el orden ilustrado refundó nuevos colegios en diferentes regiones y fomentó que novedosas corporaciones hicieran su aparición en todo el reino bajo el empuje reformista hispánico (Gutiérrez, 1998, p. 81).

En esta oleada ilustrada se impulsó en la capital novohispana el desarrollo de la Academia de Nobles Artes de San Carlos, el Colegio de Minería, o la posibilidad de un Colegio Real de Abogados para la ciudad de México. Fue en este contexto que se abrió otra universidad en la época. Al hacer esto se rompió el monopolio y la jurisdicción letrada del altiplano. La fundación de la Universidad Literaria de Guadalajara en 1792 con el patrocinio del rey Carlos IV, que sumó el concepto literario a su nombre como un signo del cambio ilustrado, permitió que se abriera un modelo letrado universitario en otra región del actual México.

Por tanto, la ciudad de México y la de Guadalajara tuvieron el control en el otorgamiento de grados a finales del periodo novohispano. De esta manera se ejerció desde dos territorios, dos audiencias, el ingreso a un orden de privilegios. Todo el que quisiera

graduarse como bachiller, licenciado, maestro o doctor en derecho, teología o medicina debía asistir a tales universidades a obtener el grado. Esos dos modelos corporativos se mantuvieron hasta 1812, año en que la constitución gaditana comenzó a redefinir el orden educativo que hoy conocemos como superior y la necesidad de una apertura educativa de carácter público en diferentes escalas de interés.

Fue con este primer constitucionalismo que se inauguró un pensamiento autónomo en tanto la apertura liberal que promovía una educación universitaria en diferentes espacios americanos. Esto se pone de manifiesto con el plan educativo de José Manuel Quintana en 1814 (Araque, 2013, p. 102). Con este plan se propuso la apertura letrada en diferentes regiones de América. Debido a la guerra insurgente en América y al retorno de Fernando VII al trono español, además de lo tardado que era el arribo de los decretos, el plan de Quintana parecía que no había tenido ningún efecto en los territorios americanos. Sin embargo, gracias a nuevas investigaciones interesadas en la lenta construcción del sistema educativo mexicano, ha sido posible observar su influencia.

El plan de Quintana promovía una serie de nuevas universidades que se instalarían en cada una de las principales capitales, por lo que serían llamadas de *provincia*. Del Plan Quintana nos interesa destacar uno de sus apartados, en especial el título V. En este se proponía que las universidades, a las que ya no se les atribuían características de corporación, se dedicarían a fomentar más la tercera enseñanza, es decir, “aquellos estudios que se llaman de carrera o facultad, y que solo son necesarios para algunas profesiones de la vida civil” (Proyecto Filosofía en Español, 1996).

Esta educación se proporcionaría en Universidades a las que se llamó *mayores*, así como en colegios y escuelas particulares. Sin embargo, el idealismo jurídico liberal evadió mencionar los elementos de continuidad para fundarlas, pero aún más problemático era preguntarse cómo se sostendrían estas corporaciones. Esto se resolvió indicando que en la ciudad en la que debía establecerse una universidad mayor, se uniría a ella la de provincia formando un solo cuerpo, bajo el mismo régimen económico y gubernativo. La mayor era la que poseería más privilegios por el tiempo que acumulaba desde su fundación, que le permitía el infaltable otorgamiento de los grados mayores. Las universidades de provincia, que solo podían impartir cátedras, no tendrían derecho de otorgarlos.

De esa manera se aplicarían a las universidades mayores las bases establecidas para todas las de provincia. En la particularidad americana se observaría que la Universidad Real de México coordinaría a las de provincia, algo que no sucedió, aunque la existente articulación de colegios, seminarios y otros estudios quizá se pudieron haber aprovechado para echar a andar lo delineado en la legislación de Quintana. Sin embargo, lo que el idealismo jurídico promueve no siempre se hace con base en lo que existe y no necesariamente una enunciación jurídica se materializa en la realidad.

La reforma de Quintana buscó promover una redefinición de las universidades mayores en América para que coexistieran con nueve de la península española y una en Canarias. Las de la Península se establecerían en Salamanca, Santiago, Burgos, Zaragoza, Barcelona, Valencia, Granada, Sevilla, Madrid. Las universidades mayores establecidas en ultramar se encontrarían en México, San Luis Potosí, Guadalajara, Mérida de Yucatán, Saltillo, Chihuahua, Guatemala, Manila, Habana, Lima, Charcas, Caracas, Santiago, Santa Fe, Lima y Guatemala, las que perpetuarían su sentido de universidad mayor debido a las cátedras y privilegios que ya poseían desde tiempo atrás.

Con el título sexto del reglamento se establecía lo que puede interpretarse como un centralismo educativo al definir en la capital del reino una Universidad Central, en la que se darían los estudios con toda la extensión necesaria para el completo conocimiento de las ciencias. Las universidades como la de México y Lima tendrían la misma extensión jurídica de estudios que la central. Esto afectaba no solo al orden que se mantenía en Nueva España, sino que se reordenaba el sentido educativo a la par de un centralismo educativo.

Para ejecutar este tipo de acciones en el título VII del reglamento se ordenaba la creación de una Dirección General de Estudios que presentara al gobierno los reglamentos que se hubiesen formado por cada corporación, para que su aprobación se diera en las Cortes. Se propuso para el funcionamiento de las subdirecciones de ultramar, que fueran ordenadas por los gobiernos locales.

En su título XIV, artículo 126, se autorizaba a las Diputaciones Provinciales para que, después de oír a los Ayuntamientos respectivos, se propusieran los edificios públicos que se destinarán a universidades o escuelas, para que pudieran usarse mediante la abolición de las rentas provinciales o estancadas.

Como podemos observar, el *Plan Quintana* permitía articular desde los Ayuntamientos un valor educativo y liberal en la perspectiva ilustrada. Sin embargo, las diferencias materiales, así como los ritmos de cada región para impulsar esa educación, la falta de hombres capacitados para la enseñanza, así como el financiamiento, base de la educación cultural de una nación o imperio, se hallaban descompensados. No era lo mismo impulsar una universidad en una urbe con corporaciones enérgicas y administradores dispuestos, que en regiones donde no había ni lo primero ni lo segundo. Esta reapertura letrada, a la que la autonomía constitucional le permitiría ejercer a las regiones e intendencias, se virvió con la vuelta de Fernando VII al gobierno de España en mayo de 1814. No obstante, al final el ideal de José Manuel Quintana y su proyecto educativo sentó un precedente en la manera en la que se ideó una apertura gradual de la educación universitaria hacia los heterogéneos territorios americanos.

Entre 1814 y hasta 1819 no hubo otro plan educativo. Sin embargo, entre las últimas cédulas enviadas antes del proceso de independencia política hubo una orden Real con fecha de 1821. Una copia de esa cédula se encuentra en Mérida, Yucatán.³ En ella se admitía un plan educativo superior en el que se definían los autores que debían estudiarse interinamente en todas las universidades del reino (Simón Palmer, 1982, p. 341). En la misiva se expuso un modelo general completo de los estudios superiores debido a que estos habían sido “durante casi treinta años perseguidos, tiranizados y descaminados o bien descuidados por las atenciones y agitaciones que produjeron los acontecimientos políticos”, en palabras de Agustín de Argüelles.⁴

No existió una resolución educativa amplia sino hasta con el proceso de independencia política. Tras la obtención de esta en 1821, el desequilibrio con el que las diferentes regiones de México lograron su independencia política de la Corona permitió a cada estado transformarse en espacios autónomos. La autonomía regional, que sumó decisiones políticas de orden particular, fomentó un desarrollo político singular en la elaboración de las constituciones estatales. Dentro de estas logramos encontrar modelos de financiamiento, participación de gobiernos, planes de desarrollo, y también es posible observar una mezcla de intereses entre Iglesia y gobierno para tratar de llevar adelante el desarrollo de instituciones educativas universitarias. Tal es el asunto que nos interesa mostrar aquí a partir de la existencia de una Universidad Literaria como la de Mérida, Yucatán.

Como mencionamos al comienzo, las revoluciones burguesas renovaron el pensamiento jurídico y quebraron algunas taras culturales monárquicas en las regiones de América. Claro que estas rupturas políticas, que en su mayoría las vemos con renovadas transformaciones jurídicas y lingüísticas dadas para el orden letrado, no se volvieron tan radicales debido al orden corporativo que se trató de mantener por aquellos que disfrutaban de esos privilegios.

La Universidad Literaria de Mérida fue fundada en una escala administrativa todavía con elementos culturales y jurídicos de carácter corporativo, aunque esencialmente se estableció bajo parámetros institucionales útiles para el gobierno republicano, lo que hizo visible la falta de grupos letrados como un problema a resolver durante el primer federalismo en las distintas regiones del entonces Estado mexicano. Tal situación no se ha observado por la historiografía como un atraso generado a partir de los detentadores de un control letrado jurisdiccional novohispano, sino como una ideología hispanófoba o eclesíastica en su mayoría sujeta a un carácter historiográfico mercantil (Pastor, 1996, p. 228). Continuemos en el siguiente apartado con la explicación sobre la Universidad Literaria de Yucatán.

³ Biblioteca Yucatanense, Clasificación XXXV-033, Manuscrito 690, 5188-f. 217.

⁴ AGN, Ramo Gobernación, sin sección, 1821, caja 431, exp. 355, f. 2.

Una institución educativa como reflejo de una continuidad corporativa

Dijimos arriba que las revoluciones burguesas, sumadas al orden constitucionalista de 1812, ampliaron los mecanismos de redistribución del poder en América. Tal situación provocó años más tarde que se tomaran decisiones por parte de los nuevos gobiernos autónomos. Si bien hubo revoluciones de independencia ganadas en algunas regiones de México mediante la guerra, en otros espacios la independencia fue negociada o pactada políticamente, como en la península de Yucatán. Precisamente, a partir de la Constitución yucateca creada en 1824 fue que la ansiada oportunidad de extender la educación universitaria –que después se le llamaría *superior*– se volvió una realidad. De la misma manera pasaría en las diferentes regiones del devastado imperio español americano. En México se eliminó así, en parte, el control letrado universitario territorial promovido desde las ciudades de México y Guadalajara hacia los nuevos territorios emancipados. Veamos esto de forma breve.

Dos universidades se definieron constitucionalmente con el primer federalismo mexicano: la Universidad Literaria de Yucatán y la Universidad Literaria de Chiapas. Estas se sumaron a las dos que provenían del periodo novohispano en el territorio constituido como México. Por esta razón es posible repensar a la historia de la educación no bajo un árido proceso educativo al inicio de la vida independiente sino como un rico proceso histórico lleno de grandes innovaciones culturales y letradas. También se vuelve necesario repensar cómo influyeron estas universidades en el desarrollo o no de la educación en sus regiones. Pero continuemos con nuestro tema.

La Universidad Literaria de Yucatán, a diferencia de otras corporaciones existentes que contaban con un financiamiento basado en un pluralismo económico normativo, debió transitar por una subvención moderna desde las autoridades del estado (Grenier, 2012, p. 11). Es decir, desde el gobierno yucateco se normó su estabilidad financiera a partir del orden constitucional estatal de 1824 (Quezada et al., 2016, p. 36). En esto, como en otras tantas situaciones para la época, hay un contraste entre el mundo ideal de la política y las condiciones materiales de la vida cotidiana. Si bien el mundo jurídico propuso una fecha de apertura ideal (1824), no necesariamente se sustentó de forma material ante situaciones contingentes (Serrano y Castillo, 2017, p. 144). Profundicemos en esto.

El financiamiento de la Universidad Literaria en un inicio fue de carácter mixto. Tal hecho se debió a que, al fomentarse la unidad entre la Iglesia y el gobierno para llevar adelante el desarrollo de esta corporación, se orilló a que se definieran cátedras y leyes para su impartición dentro de la *fábrica material* del Seminario Conciliar de Mérida. Dicha particularidad se observa no solo en las cédulas de fundación de la Universidad Literaria,

sino en la constitución que fomentó su funcionamiento durante el periodo federalista (Quezada, 2016, p. 63).

Si bien el modelo y propuesta de financiamiento para la Universidad fue consensuado por parte de las legislaturas yucatecas, la mayor parte del tiempo la dirección de la Universidad estuvo en manos de la jerarquía eclesiástica, lo que significó que la corporación estuviera regida por la figura de un *rector*. Dicha figura de poder académico articulaba aún los elementos de antiguo régimen, muy distinta de la efigie de un *director*, que se hallaba más acorde al modelo burocrático modernizador del orden republicano (Ríos, 2019, p. 73).

Retomando, durante los años que van de 1824 a 1826 en el plano estatal se promovió por el gobierno yucateco la dotación de capital a la Universidad Literaria, así como el pago para los catedráticos. Aquí hay que apuntar que, más que un modelo económico, la incapacidad para imponer un orden de gobierno estatal y después federal fue lo que en ocasiones generó atrasos en la organización educativa en algunos estados, que respondía a la ineptitud de los grupos de poder al interior de estos que no lograban centralizar regionalmente el modelo de gobierno.

En la particularidad yucateca basta con ver los programas para la impartición de cátedras de derecho civil y canónico para observar que ese no fue el problema. La cuestión era la falta de personas especializadas para impartir los cursos. Ambos programas serían aprobados por el Congreso el 4 de diciembre de 1825. Es decir, se necesitó un año para tener programas locales y quién los conformara, aunque hubiera dinero para pagar salarios a los catedráticos.

El año de 1826 fue uno en el que poco se logró hacer. La falta de catedráticos para impartir las clases, así como el reordenamiento educativo en la región no permitieron llevar adelante una adecuada puesta en marcha de la Universidad sino hasta 1827. Fue en ese año que un personaje clave del orden liberal hispánico comenzó a impartir la cátedra de derecho civil en la Universidad Literaria, se trató de Domingo López Somoza, un catedrático español que articuló el orden jurídico en la península yucateca. Exiliado por su participación política en la península española, fue un abogado que colaboró en la construcción de diversas instituciones en la época, entre ellas la Suprema Corte de Justicia, la Universidad Literaria y, sobre todo, en la organización de un orden legal al educar a la mayoría de los abogados de la región en esos años. Bien podríamos pensar que fue un personaje que buscó mantener cierto nexo con la península española. Además, pese a su calidad de español, debido a su labor formadora en la región, no estuvo sujeto a la ley de expulsión de españoles en la tercera década del siglo XIX.

Este personaje vinculó a gran parte de los abogados en ese espacio geográfico. Si bien fue aceptado como parte del orden legal en la península, se le absolvió de haber participado en el trienio liberal y fue perdonado por la reina Isabel II a principios de la cuarta década

del siglo XIX, por lo que fue enviado a dirigir la Universidad de Cuba. La salida de López Somoza de la península yucateca anunciaba también la retirada del control de una figura Real en la enseñanza de la abogacía en la región.

La presencia de un español en las cátedras no fue particular de un saber como el derecho, ya que en el campo de otros saberes, como en el de la medicina, también hacían falta individuos capacitados no solo para curar sino para enseñar. En este caso la influencia francesa fue notable en el campo médico en Mérida, al igual que sucedía en la época en un espacio como la ciudad de Guadalajara.

Si bien las universidades más cercanas a Mérida eran la de Cuba o la de Guatemala, esto no necesariamente definía un constante intercambio de correspondencia entre individuos del orden universitario, por lo que cada universidad regionalmente tuvo que responder a lo que cada territorio podía proveerle económicamente y, a la vez, laborar con los letrados capacitados para desarrollar sus particulares procesos. Pese a los atrasos e inconvenientes, la impartición de cátedras en la Universidad yucateca se dio de manera constante a partir de 1827.

Hagamos aquí un paréntesis. Al igual que sucede con otras narrativas estatales, el territorio yucateco debió integrarse con premura. Debido a esto, la región se centralizó políticamente entre 1829 y 1832. Dicho centralismo administrativo le permitió acumular un orden económico, dándole mayor cohesión a la península. Para realizar esto se generó una unidad administrativa con dos puntos divididos entre Campeche y Mérida, lo que propició una redefinición de los grupos de poder en la Universidad, que es visible en la *Memoria* de gobierno escrita en 1831.⁵

En el informe se detallan los gastos en armamento, vestuario e infantería para la región. Es decir, el centralismo yucateco priorizó el desarrollo de la defensa del territorio, así como mejoras en la administración universitaria y en la formación en jurisprudencia. Con ese centralismo estatal se impulsó un desarrollo en la impartición de cátedras y en el financiamiento que le dieron un mayor peso a la Universidad Literaria en cohesión con la región. Continuemos con el análisis de la Universidad.

Podemos observar que los rectores podían reelegirse en el cargo. Este duraba dos años por periodo, por lo que no se fomentaba una parálisis burocrática como sucedía en algunas corporaciones del antiguo régimen en las que el cargo podía ser vitalicio. Por el contrario, la movilidad permitía que la Universidad se sobrepusiera a situaciones políticas o de enfermedad en la región. Uno de estos procesos puede ubicarse, desde el lado de la política, en la década de los 1820. Con cuatro gobernadores a esa fecha, la

⁵ Colección de Panfletos Mexicanos de la colección Suro con copia en la Biblioteca Nacional de México, UNAM, Fondo Reservado, Rollo 78 (PM 342-343) PM 342, documento 15.

Universidad estuvo mediada para superar diferencias políticas y así articular la región; los gobernantes fueron: Francisco Antonio Tarrazo, Antonio López de Santa Anna, José Tiburcio López Constante y José Segundo Carvajal. Ante estos cuatro fungieron como mediadores tres rectores: José María Guerra y Rodríguez Correa, Luis Rodríguez Correa y José María Meneses.

Con respecto a factores ligados a la salud, que se agudizaron en la década de los 1830, podemos ver al cólera poniendo a prueba a la Universidad. Aquí el rector fue un médico de ascendencia francesa llamado Alejo Dancourt. Desde la corporación logró proponer medidas de salud que permitieron organizar un primer modelo médico eficiente al dividir la ciudad en cuatro cuarteles para atacar de mejor forma la enfermedad. En este periodo destacaron, además de Dancourt, los rectores Raymundo Pérez González y Gregorio Jiménez. El robustecimiento de las corporaciones en esta tercera década deja ver la lenta configuración de un carácter civil con una personalidad política republicana más acabada. Tenían ya un gobierno propio, representantes con funciones delimitadas y que a su vez determinaban ya una "sociedad moral" al interior de la Universidad (Rojas, 2017, p. 13). Esta sociedad moral ya no se hallaba sujeta al orden eclesiástico, por el contrario, comenzó a definir una organización civil más afinada en la región. En la particularidad médica ya no se habló jurídicamente de un protomedicato sino de una Junta de Salud dedicada al cuidado de los ciudadanos.

A partir de 1836 el Estado mexicano necesitó reorganizar los diferentes territorios del país. Poco a poco perfiló un carácter centralista que promoviera la articulación de las regiones. En el aspecto educativo pesaba aún la continuidad de una pública opinión corporativa en ámbitos legislativos, como sucedía en el altiplano (Gayol, 2002, p. 150). No obstante, en Yucatán, la Universidad, al ser constituida bajo el gobierno eclesiástico en comunión con el civil, logró equilibrar un desarrollo de forma paulatina en beneficio de la articulación de sus élites y sus grupos de poder. No hubo aquí una ruptura radical entre Iglesia y gobierno que se reflejara en la educación de forma tajante como se experimentó en el centro.

En la cuarta década del siglo XIX, la Universidad Literaria de Mérida reorientó sus saberes perfeccionando la enseñanza en jurisprudencia. Ya en esta década los rectores tendrían mayor peso en la toma de las decisiones educativas. Ignacio Vado (1841-1842), José María Guerra (1843), Francisco Martínez Arredondo (1843-1844), Joaquín García Rejón (1844-1846), José Felipe Estrada Lambert (1847-1849) y Domingo Escalante (1849) ocuparon la rectoría en ese periodo.

En esa década la Universidad formó a cerca de 51 alumnos en derecho civil y canónico y a la par a seis alumnos en medicina que ayudaron a renovar la perspectiva de la salud en la región. Entre las figuras que destacaron y estudiaron en esta Universidad Literaria

estuvo el conocido Justo Sierra O' Reilly, Manuel Roberto Sansores, Manuel Trava O'Horan, Cosme Ángel Villajuana y Paz, entre otros.

En la primera mitad de la década de los cuarenta se propuso la primera reforma educativa nacional. Esta fue realizada bajo un modelo centralista impulsado desde el altiplano. El forjador de esta reforma fue Manuel Baranda, un abogado guanajuatense que tenía la difícil tarea de integrar y modelar un primer sistema de educación pública nacional. A diferencia de los *planes educativos* de corte federalista y local de la década de los 1820 o 1830, esta reforma buscó de manera ambiciosa situar las particularidades regionales que, se supondría, cada estado intentó desarrollar con el primer federalismo.

Con la reforma educativa centralista de Manuel Baranda se intentó articular a las instituciones que impartían saberes superiores en los diferentes departamentos que integraban el país. Si bien hemos avanzado en la historiografía de la educación de manera local, poco se ha observado la lenta organización educativa en torno a un reglamento de carácter y ejecución nacional. Fue en este reglamento expedido por Baranda que se extendieron los primeros lineamientos económicos que trataron de articular un financiamiento público de la educación. Por medio del financiamiento se intentó lograr una fuerte centralización que desde el altiplano buscaba romper las redes corporativas con intereses locales. Tal objetivo, lejos de beneficiar, perjudicó a algunos departamentos y, por ende, a la organización sistemática del país. Tal consecuencia se percibe en el caso yucateco.

Acorde con el gobierno del altiplano, el yucateco debía *descorporativizar* la Universidad Literaria del Seminario Conciliar. Separar el espacio eclesiástico del universitario. Para lograr esta separación, el gobierno central promovió una división no solo de los fondos económicos sino del uso de un capital por testamentarías. Es decir, el Estado yucateco debía pagar 6% del importe líquido sobre la propiedad para financiar una educación de carácter público en su territorio.

Estas acciones económicas afectaban los intereses de los minifundistas por el acaparamiento de tierras. A la par de esto se pedía que cada bachiller o catedrático en derecho, graduado como licenciado público o de audiencia, al igual que los médicos, pagasen 5,000 pesos a la Universidad. Además de esto, cada testador debía dejar una manda forzosa para la Universidad, que se basaba en el pago de un porcentaje sobre lo estipulado en cada reglamento departamental.⁶

Estas reformas, ordenadas desde el altiplano, contrariaban la consolidación del modelo de financiamiento mixto que hasta ese momento le había permitido al Estado yucateco desarrollar la "educación superior" en la península. De esta forma el aporte económico

⁶ *Memoria leída ante la excelentísima asamblea del departamento de Yucatán por el secretario general de gobierno el día 7 de mayo de 1845*, Imprenta de Castillo, 1845, p. 20-21.

que brindaba la Iglesia quedó fuera de la reglamentación. Esto significó una ruptura de la autonomía regional al reordenarse la legislación universitaria que le había dado un espacio específico a la Universidad Literaria en relación con el Seminario Conciliar. En suma, se buscaba que hubiera una separación gradual entre el orden corporativo eclesiástico y el institucional con base en la administración del orden económico.

Ante tal situación solo quedaba unirse al sistema educativo que promovía el centralismo desde el altiplano, o no aceptar las propuestas y entrar en una dinámica aislacionista. La escala entre la situación local y las propuestas reformistas nacionales resulta aquí evidente, al igual que las consecuencias sobre la corporación en camino a ser considerada una institución de carácter público.

Otro de los efectos que acarreó la reforma educativa fue la reducción del salario de los catedráticos en la península, que se disminuyó de 1,500 a 373 pesos. Pese a esto, la formación de cuadros burocráticos no se detuvo. La pensión del Seminario Conciliar provenía de los párrocos de las diferentes diócesis y para 1845 ascendía a 4,680 pesos. Con esto se pagaban honorarios de catedráticos, sirvientes y alimentos de colegiales que se hallaban tomando clases entre la Universidad y el Seminario.

La desarticulación de los saberes locales y la separación del modelo hispánico se confirma en la *Memoria* de gobierno de 1845. En esta se aclaró que el claustro de la Universidad Literaria estaba compuesto por 19 doctores y la corporación tenía una liquidez económica de 612 pesos. Ante ese proceso financiero se decidió darle, a partir del 2 de octubre de 1845, cuatro mil pesos anuales por parte del gobierno del departamento. Fue así como se designó otorgar durante cinco años cerca de 22,042 pesos, 8 reales a la "educación superior" en la península.⁷ Tal capital le permitió a la Universidad Literaria mantenerse a flote en la enseñanza de la jurisprudencia. Mientras otras corporaciones, como el Seminario Conciliar de San José en Campeche, tuvieron que cerrar sus puertas. Dicho declive se comprueba con la mudanza de sus alumnos a Mérida para continuar sus estudios en derecho. Al final, la Universidad Literaria aceptó unirse al modelo reformista nacional en 1846, precisamente cuando vino el cambio a una república federal.

Justo en ese año comenzó localmente un proceso de intermitencia educativa debido a los levantamientos indígenas conocidos como *guerra de castas*. Fue durante estas contingencias sociales que la Universidad cerró sus cátedras durante algunos meses para después volver con renovada fuerza a abrir sus cursos. En 1849, explica Manuel Delgado, el Seminario Conciliar cerró sus puertas casi por dos años, al igual que la Universidad. Se reabrió con tres cátedras, una de derecho civil y canónico, una de práctica forense y derecho

⁷ AGN, Justicia e Instrucción Pública, vol. 88, f. 236.

público, y una tercera de medicina y cirugía.⁸ Sin embargo, y existiendo otras prioridades por la situación de guerra, los catedráticos no recibieron ese año sus emolumentos.

Con la guerra local, sumada a la internacional que vivía el país, se vio como una prioridad para el gobierno yucateco la necesidad de reconfigurar sus *instituciones educativas* para la élite. Por esta razón, en el mismo año de 1849 se consideró de orden preferente la enseñanza de la jurisprudencia. En este aspecto debía ponerse en concordancia con la legislación nacional, reduciéndose así la disonancia educativa. La práctica forense y el derecho público se reglamentaron con 14 nuevos artículos que buscaban unificarse en torno a un orden académico más amplio.

Ante la crisis política permanente en las distintas regiones de México, la única certeza era continuar desarrollando la comunidad letrada en Mérida, mientras las condiciones fueran favorables. Así comenzó una lenta renovación en la que se intentaría dejar de lado la idea de corporación, instrumentalizada desde la Iglesia. Justo en la década de los 1850 varias instituciones comenzaron a incorporarse a la Universidad Literaria, una de estas fue la Academia de Ciencias y Literatura.⁹ Este tipo de acciones comenzaron a definir una secularización administrativa para avanzar hacia la integración de un ámbito institucional en Yucatán.

La secularidad de lo institucional

Los seres humanos nos movemos en varias esferas de actividad. Esto implica realizar funciones familiares, económicas, políticas, sociales, alimenticias, recreativas y, sobre todo, educativas. En las regiones que componen México existió un contexto intelectual particular que respondió a situaciones locales (Taylor, 2014, p. 23). A partir de la quinta década del siglo XIX inició un vaciado de la idea de Dios en las diversas sociedades jurídicas que conformaban los estados del país. Fue este periodo en el que las situaciones de guerra propiciaron un sentimiento de abandono y sobrevivencia individual en los estados que integraban México. Comenzó un ordenamiento intelectual en el que las instituciones debían conformarse con mayor fuerza en algunos de ellos con el fin de responder a las situaciones políticas particulares. En este contexto, Yucatán no fue la excepción.

Debido a la incorporación de otras instituciones educativas a la Universidad Literaria de Yucatán, esta debía separarse del espacio físico que compartía en común con el Seminario Conciliar. No se trataba de una situación única, ya que en San Cristóbal de las Casas la Universidad Literaria de Chiapas compartía el mismo espacio físico con el

⁸ *Memoria leída ante el agosto Congreso del Estado de Yucatán por el Secretario General de Gobierno el 30 de agosto de 1849*, Mérida, Imprenta de Nazario Novelo, 1849, p. 10-11.

⁹ AGN, Justicia e Instrucción Pública, vol. 88, Reglamento de la Academia de Ciencias y Literatura reformado el día 20 de junio de 1852, Mérida, Imprenta Pedrera, 1852, f. 3.

Seminario Conciliar.¹⁰ Dicho proceso corporativo, que se advertía en ambos estados, se había mantenido desde la segunda década del siglo XIX. A la par de esta búsqueda por la secularización del espacio educativo en un tránsito a lo institucional, se enmarcaron nuevos modelos económicos.

En 1850 se derogó el modelo financiero propuesto en Yucatán con la reforma educativa de Manuel Baranda. Fue así como el Cabildo Eclesiástico se encargó de satisfacer apenas una octava parte del dinero que aportaba para mantener a flote la Universidad. Sin embargo, esto cambió para el año de 1851. En este, la honorable legislatura yucateca asignó 2,400 pesos del tesoro público, de los que solo se dieron \$1,200 de forma puntual.¹¹

A diferencia de lo mostrado por José Manuel Alcocer Bernés (Alcocer, 2011, p. 143), la reforma de Manuel Baranda se volvió a ejecutar en 1851 en todo el territorio peninsular. Esta se inició con la aplicación del reglamento de la Universidad Literaria al haber sido aprobado por el gobernador y promotor del separatismo entre Yucatán y Campeche, Miguel Barbachano y Tarrazo. Cabe aclarar que el proyecto había sido dado a conocer con la reforma educativa de Manuel Baranda en 1843, pero debido a los diferentes procesos políticos y las crisis militares no se habían ejecutado las distintas modificaciones propuestas en ella, aún cuando se conocían.

Si revisamos el reglamento de la Universidad Literaria observaremos nexos con marcada visión institucional acorde a la organización de saberes graduales que se implementarían en la sistematización formativa de la región. La lenta descorporativización que se promovió en 1843, pero que se ejecutaría en Yucatán a partir de 1851, fomentó una paulatina ruptura de la administración educativa con el orden eclesiástico, cuyo objetivo fue expandir nuevos modelos educativos en la región.

La incorporación de establecimientos de estudios profesionales a la Universidad Literaria se definió en el capítulo XVII, artículo 126 de su reglamento. Aquí se precisaron como *incorporados* a la Universidad tanto el Seminario Conciliar de Mérida como el Colegio de San Miguel de Campeche. Este último contaba con una cátedra de jurisprudencia. Tal incorporación superponía el saber de la Universidad como una institución que se hallaría por encima del Seminario Conciliar. De esta manera se iría perfilando como *la institución educativa* más importante en la región peninsular, lo que se comprueba a partir de la legislación, así como de la participación de miembros de la Universidad Literaria en la vida pública, cultural y política de la región.

Si se deseaba continuar estudiando después del aprendizaje de las primeras letras, era necesario seguir los estudios preparatorios, ligados como un piso natural con nuevas enseñanzas en saberes filosóficos orientados a carreras como farmacia, agrimensura y

¹⁰ AGN, Justicia e Instrucción Pública, vol. 88, f. 13.

¹¹ AGN, Justicia e Instrucción Pública, vol. 88, f. 236.

náutica. De esta manera, se implementaron en la Universidad Literaria, con el programa educativo de 1851, los estudios medios o preparatorios. Estos solo podrían impartirse en la Universidad Literaria de Mérida,¹² lo que dejaba a Campeche en un segundo plano educativo, porque allá solo continuaría con la enseñanza náutica, que tenía un carácter profesional.

En su artículo V el reglamento delimitaba una organización administrativa más secular para la Universidad. Uno de estos modelos se observa en el orden de las cátedras a impartirse en los estudios de facultad mayor, que incluían jurisprudencia, medicina y teología. Aquí la preeminencia fue ya el estudio del derecho por la necesidad de fomentar un mayor desarrollo jurídico en la región peninsular.

La enseñanza de la práctica médica se definió solo en los espacios de los hospitales de Mérida y Campeche, bajo la supervisión de sus directores. En el caso de la enseñanza náutica, esta se llevaría a cabo en Campeche siempre y cuando el catedrático fuera pagado por la hacienda pública.

Como podemos observar, el modelo educativo profesional en Yucatán intentó articular una serie de saberes que necesitaban de nuevos espacios físicos para impulsar una modernización técnica en la región. Si bien el Colegio de San Miguel de Estrada de Campeche parecía que se articulaba fuera del orden y de la influencia de la Universidad Literaria de Mérida, en realidad su separación provino de circunstancias políticas más amplias, en las que no es posible ahondar aquí.

Para 1855 el Reglamento General de Estudios de Teodosio Lares, abogado zacatecano, tuvo como parte de su horizonte transformador la renovación de los estudios nacionales, así como la transformación de las cuatro universidades del país. Dentro de su plan de estudios, catalogado durante mucho tiempo como conservador por la historiografía política del siglo XX, hay una articulación jerárquica y escolarizada entre los saberes medios y superiores, como nunca antes se había propuesto. A la par, pretendía unificar a las instituciones dentro de un orden de gobierno civil más amplio (Acevedo, 2015, p. 14).

Con este plan no se desapareció la figura de director o rector, por el contrario, tuvo la sobriedad política para mantener esas figuras administrativas en sus lugares sin necesidad de objetar un cambio moderno con la ruptura de alguna de ellas. A tales personajes los sumó a un orden administrativo al pedirles, en el artículo 64, que brindaran informes al Consejo de Instrucción Pública. Bajo este esquema armonizaba la lógica de gobierno y su organización bajo el poder del Estado.

Es aquí donde observamos no a una serie de universidades sueltas ejerciendo su autonomía corporativa en su estado respectivo, por el contrario, la reforma educativa

¹² Biblioteca Yucatanense, Reglamento de la Universidad de Mérida, Yucatán, sancionado en 21 de febrero de 1851, Mérida, 1851, p. 4.

de Lares tendía a que las diferentes instituciones de educación superior se alinearan al modelo reformista propuesto, no bajo un esquema modernizador, sino considerando a las instituciones universitarias dentro de un orden administrativo de gobierno nacional.

Ejemplos de estas transformaciones legislativas los tenemos en la pretensión de unificar y homogeneizar para todo el país el costo de los exámenes de bachilleres, licenciados, maestros y doctores. Si a esto sumamos la jerarquización de los niveles educativos, la impartición de cátedras, los formatos de los exámenes, el aumento en los años de estudio, la invitación de extranjeros a impartir cátedras, entre otros aspectos, nos damos cuenta de los altos vuelos de esta reforma.

La reforma de Lares fue un segundo intento de organización educativa nacional. En niveles administrativos, perfiló una convivencia entre el orden corporativo y el institucional. No existió una ruptura tajante de corte político en el caso de esta reforma ya que se buscó, por parte de Lares, mediar entre regiones descompensadas en sus tradiciones educativas.

A partir de esto podemos identificar que entre el modelo corporativo y la lenta configuración de un orden institucional no hubo rupturas radicales en algunas regiones de México. Por el contrario, en la particularidad universitaria yucateca observamos que se transitó lentamente de un orden corporativo a uno institucional; de un orden local propio que fomentó su autonomía letrada, hacia un sistema educativo que comenzó a participar a su ritmo dentro de una administración del saber universitario nacional.

Conclusiones

La historia de la educación, como otras áreas humanísticas, no es una disciplina desinteresada, y muchas veces la ideología que se enuncia en ella se liga a un modelo político. De esa forma, a partir de interpretaciones sobre la historia de la educación decimonónica se fue consolidando un modelo historiográfico en el cual el liberalismo generado desde el altiplano fue la única explicación dada a un modelo educativo del periodo novohispano y aún después. Esto indirectamente ocultó problemas de descompensación educativa regional y, a la par, promovió una dinámica de liberales y conservadores que poco tomó en cuenta el orden administrativo estatal que se buscaba en la configuración de un modelo educativo propio de cada estado.

Al existir lo que podemos considerar una previa red educativa corporativa, pocas veces explicada en la historia política por los historiadores de la educación dedicados al siglo XIX, las instituciones educativas se fundaron bajo esquemas de antiguo régimen ya en un periodo republicano, es decir, existió una continuidad jurídica. El caso analizado de Yucatán es un ejemplo de ello. Al ser una región apartada de los centros corporativos más importantes, sus grupos políticos edificaron su educación superior con modelos

jurídicos corporativos para fundar instituciones republicanas, esto daba una señal de búsqueda de modernidad.

Mostrar el significado de lo corporativo en la educación nos permite ver la diferencia con las formas de gobierno que lentamente se fueron dejando de lado a partir de la quinta década del siglo XIX. Fue a partir de este momento que comenzó a caer en desuso el concepto *corporación* en el ámbito administrativo. El uso cada vez mayor de la palabra *institución* terminó definiendo la práctica republicana, por lo que de manera gradual comenzó a ser predominante en la historia de la administración pública y, por tanto, en la historia de la educación.

Enunciar que el modelo universitario del altiplano, o el de Guadalajara, tenían fuertes tradiciones corporativas heredadas del orden educativo novohispano, nos permite ver una particularidad que no necesariamente se expande al mismo orden de lo nacional. Mientras que Chiapas o Yucatán buscaron con la independencia política una modernidad educativa, reinventando su perfil administrativo con base en el poder de los seminarios conciliares de su región, su modelo corporativo les permitió fomentar su desarrollo universitario al interior de esos espacios corporativos o fábricas materiales. Con el paso del tiempo, sumado al financiamiento mixto el apoyo de catedráticos, abogados y médicos, se transitó de manera gradual hacia un modelo de universidades modernas, de instituciones sobre las que poco conocemos cuál fue su desarrollo en la segunda mitad del siglo XIX.

Las dos primeras reformas educativas de carácter nacional, la de Manuel Baranda y la de Teodosio Lares, determinaron un paulatino tránsito hacia un moderno sistema educativo nacional. Sin embargo, casi no se han revisado estas reformas por considerarlas "conservadoras". Ambas forman parte del orden liberal que la educación transmitió en la época; ambas determinaron una legislación sistemática y ordenada del quehacer educativo y su administración. Queda entonces una pregunta en el aire: si ambas forman parte de una tendencia a crear sistemas educativos nacionales, ¿fueron conservadoras al tratar de integrar el país por medio de un modelo de esa naturaleza?

A la par de lo anterior podemos pensar que en la disciplina histórica, como en la historia, nada es rígido y, en el primer caso, de forma gradual se ha ido avanzando y profundizando en nuevas interpretaciones desde finales del siglo XX. Sin embargo, en algunos modelos historiográficos en la historia de la educación se sigue pensando de forma homogénea al acto de educar. Una educación centralista o localista, dividida en buenos, malos, católicos, seculares, antiguos, modernos, con tendencia a la exaltación o al escarnio, son modelos historiográficos que lejos de profundizar en la administración de esas corporaciones e instituciones educativas se suben al tren de la homogeneidad apologetica, perdiendo el tiempo en explicaciones que no evidencian lo necesario. Dejan de lado explicar las diferencias que existieron para unificar un sistema educativo en común.

Consideramos que una interpretación que fue útil para el siglo XX, que se basó en una fe ciega en el liberalismo decimonónico, del progreso técnico como una explicación universal al triunfo de una nación homogénea, ha comenzado a caducar. Hoy, siglo XXI, con una pandemia a cuestas, con una nación multicultural, con límites en la visión de progreso gracias a la contaminación que la fe en la técnica desarrolló, es necesario que realicemos interpretaciones históricas menos épicas, pero más útiles, más humanas y, sobre todo, que aborden aspectos ligados a financiamiento, población, cátedras, libros, o que integren en sus análisis perspectivas que incluyan la clase, la raza y el género. Una interpretación histórica que, al final, nos permita construir una mejor historia de la administración en el horizonte educativo, cultural e institucional de este país.

Archivos

AGN [Archivo General de la Nación]. Ramo Justicia e Instrucción Pública.
Biblioteca Yucatanense.
Fondo Reservado Universidad Autónoma de Yucatán.

Referencias electrónicas

Academia Mexicana de la Historia (2021, 29 jun.). *Rosalina Ríos. Piezas de un rompecabezas: universidades, colegios e institutos en la reforma educativa de Baranda 1843-1846*. <https://www.facebook.com/acadmxhistoria/videos/593037241679953> (consultado: 11 sep. 2021).

Proyecto Filosofía en Español (1996). *Cortes Españolas/Comisión de Instrucción Pública. Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública, presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública y mandados imprimir por orden de las mismas. 7 de marzo de 1814*. En Filosofía administrada. <https://www.filosofia.org/mfa/fae814a.htm> (consulta: 14 ago. 2021).

Tesis

Alcocer Bernés, José Manuel (2011). *El Instituto Campechano de Colegio Clerical a Colegio Liberal*. UNAM, FFyL.

Canché Alcocer, Nallely Concepción (2019). *La Universidad Literaria de Yucatán. Una fuente para su estudio: transcripción del Primer Libro de Actas del 29 de marzo de 1824 al 21 de junio de 1848*. UADY.

Bibliografía

Acevedo Hurtado, José Luis (2015). *Justicia e instrucción pública a través de la obra de Teodosio Lares (1806-1870)*. Taberna Librería.

Alcocer Bernés, José Manuel (2011). *El Instituto Campechano de Colegio Clerical a Colegio Liberal*. UNAM, FFyL.

- Araque Hontangas, Natividad (2013). *Manuel José Quintana y la instrucción pública*. Universidad Carlos III de Madrid.
- Arcila Flores, Ramiro Leonel (2008). *El proceso fundacional de la Universidad Literaria, 1767-1824*. UADY.
- Bravo Ugarte, José (1968). *Instituciones políticas de la Nueva España*. Jus.
- Canché Alcocer, Nallely Concepción (2019). *La Universidad Literaria de Yucatán. Una fuente para su estudio: transcripción del Primer Libro de Actas del 29 de marzo de 1824 al 21 de junio de 1848*. UADY.
- Castillo Canché, Jorge I., Domínguez Saldívar, Roger A., y Serrano Catzim, José E. (2016). *Historia de la educación superior en Yucatán: las instituciones (Universidad, Colegio e Instituto), siglos XIX y XX*. UADY.
- Gayol, Víctor (2002). Escritores, cortesanos y rebelión. En M. Terán y J. A. Serrano (coords.), *Las guerras de independencia en la América Española*. COLMICH/ENAH.
- González González, Enrique (2017). *El poder de las letras. Por una historia social de las universidades de la América hispana en el período colonial*. UNAM/BUAP/UAM/EYC.
- Grenier, Jean Yves (2012). ¿Qué es la economía de Antiguo Régimen?. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, (12), 11-46.
- Gutiérrez Rodríguez, Víctor (1998). Hacia una tipología de los colegios coloniales. En L. Pérez Puente (coord.), *De maestros y discípulos. México, Siglos XVI-XIX* (pp. 81-90). UNAM/CESU.
- Harrington, Raymond P. (1982). *The secular clergy in the dioceses of Merida de Yucatan, 1780-1850. Their origins, careers, wealth and activities* [Tesis de Doctorado]. University of America, Washington.
- Mazín, Oscar (2010). El poder y la potestad del rey: los brazos espiritual y secular en la tradición hispánica. En M. d. P. Martínez López Cano, *La iglesia en Nueva España. Problemas y perspectivas de investigación* (pp. 53-68). UNAM, IIH.
- Miró Flaquer, Maribel (2021). Los Colegios de San Francisco y Javier de Querétaro. Secularización educativa y conflictos espaciales con la parroquia de Santiago (1825-1841). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 9(17), 48-68.
- Mijangos y González, Pablo (2018). *Entre Dios y la República. La separación Iglesia-Estado en México, siglo XIX*. Tirant lo Blanch/CIDE.
- Pastor Llana, María Alba (1996). Algunas cuentas pendientes entre la historia y la posmodernidad. En E. González González (coord.), *Homenaje a Lorenzo Mario Luna* (p. 228). UNAM/CESU.
- Patrón Sartí, Rafael, y Aguirre Salvador, Rodolfo (2021). La Universidad de Mérida y el fortalecimiento del clero secular en Yucatán, siglos XVII-XVIII. *Estudios de Historia Novohispana*, (64), 121-159.
- Piñera Ramírez, David (2001). *La educación superior en el proceso histórico de México*. SEP/UABJ/ ANUIES.
- Quezada, Sergio, Flores Escalante, Justo M., y Heredia González, Emmanuel (coords.) (2016). *El Primer Congreso Constituyente de Yucatán, actas de sesiones, 1823-1825*. UADY, IHMY.
- Ríos, Rosalina (2019). La reconfiguración del orden letrado: del rector eclesiástico al rector seglar. El Colegio de San Juan de Letrán (1826-1863). En A. Arredondo (coord.), *La educación laica en México. Estudios en torno a sus orígenes* (pp. 71-106). UAEM/Bonilla Artigas.
- Rojas, Beatriz (coord.) (2017). *Cuerpo político y pluralidad de derechos. Los privilegios de las corporaciones novohispanas*. Instituto Mora.
- Ruz Menéndez, Rodolfo (1989). *Ensayos históricos universitarios*. UADY.
- Serrano Catzim, José E., y Castillo Canché, Jorge I. (2017). La Universidad Literaria de Mérida a través de su reglamentación (1824-1854). En J. I. Castillo Canché, R. A. Domínguez Saldívar

- y J. E. Serrano Catzim (coords.), *Historia de la educación superior en Yucatán: las instituciones (Universidad, Colegio e Instituto), siglos XIX y XX* (pp. 141-180). UADY.
- Simón Palmer, María del Carmen (1982). *Cuadernos bibliográficos XLII. Bibliografía de Cataluña. Notas para su realización. Tomo II, 1766-1820*. CSIC.
- Staples, Anne (1994). La periodización. En L. E. Galván, M. Lamonedá, M. E. Vargas y B. Calvo (coords.), *Memorias del primer Simposio de Educación* (pp. 351-354). Ediciones Casa Chata/CIESAS
- Taylor, C. (2014). *La era secular (vol. I)*. Gedisa.

